

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DANIELLE OLIVEIRA VALVERDE**

**PARA ALÉM DO ENSINO MÉDIO:  
A POLÍTICA DE COTAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E O LUGAR DO/A  
JOVEM NEGRO/A NA EDUCAÇÃO**

**Brasília**

**2008**

**DANIELLE OLIVEIRA VALVERDE**

**PARA ALÉM DO ENSINO MÉDIO:  
A POLÍTICA DE COTAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E O LUGAR DO/A  
JOVEM NEGRO/A NA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação – Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação: juventudes, gênero e raça-etnia.

Orientadora: Profa. Dra. Wivian Weller.

**Brasília**

**2008**

**DANIELLE OLIVEIRA VALVERDE**

**PARA ALÉM DO ENSINO MÉDIO:  
A POLÍTICA DE COTAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E O LUGAR DO/A  
JOVEM NEGRO/A NA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação – Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação: juventudes, gênero e raça-etnia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Wivian Weller – orientadora - FE/UnB

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eliane dos Santos Cavalleio – membro - FE/UnB

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Nilma Lino Gomes – membro externo - FE/UFMG

---

Prof. Dr. Jacques Velloso – suplente - FE/UnB

## DEDICATÓRIA

*À minha bisavó, Maria Abadia, às  
minhas avós, Joana e Ivanilda e ao meu  
avô João pelo amor  
incondicional com o qual me  
privilegiaram ao longo da vida.*

*À minha mãe, Daisy, a meu pai, Vanderlei, meu irmão, Daniel e  
irmã, Danilla, que acompanharam, de muito perto, as minhas  
alegrias e aflições no decorrer desta jornada.*

*Ao meu sobrinho Gabriel, o “menino marrom”,  
que com apenas 03 anos tem me ensinado  
muito sobre relações raciais, de gênero e sobre a vida.*

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Daisy e ao meu pai, Vanderlei, pelo amor, pelos cuidados e por terem me oferecido condições de seguir em frente nesta minha jornada.

À professora Wivian Weller, pela orientação precisa e amiga, pelos ensinamentos. Ainda, pelo estímulo e cobranças que se fizeram necessárias, contribuindo, assim, para o meu crescimento intelectual e humano.

À CAPES, pela bolsa concedida no último ano, sem a qual teria sido mais difícil concluir esta pesquisa.

Às comunidades escolares e, principalmente, aos/as jovens, os quais se dispuseram a ceder parte do seu tempo para esta pesquisa e que me confiaram parte de suas vidas.

Ao Prof. Dr. Jacques Velloso, às Profas Dras Eliane dos Santos Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, que aceitaram o convite para participar da banca examinadora e encontram-se, com suas elaborações intelectuais, presentes no corpo desta dissertação.

À equipe de funcionários da Secretaria da Pós Graduação, aqui representados/as por Ana Paula, Juliane e Felipe, pela atenção e assistência prestadas durante esses dois anos.

Às pesquisadoras Ana Paula Meira, Nora Hoffman e ao pesquisador Lucas Freitas agradeço a colaboração prestada no trabalho de campo. Agradeço, ainda, à Maria Auxiliadora, Dirce Grosz, Cláudia Deníz, Érika do Carmo, queridas amigas com as quais pude compartilhar muitas dúvidas e descobertas. Sou muito grata ao Grupo de Pesquisa sobre Gênero, Raça e Juventude – GERAJU, pelos diálogos e trocas.

À disciplina Pensamento Negro Contemporâneo, por meio das professoras Martha Rosa e Edileuza Penha de Souza, a partir da qual tive acesso a textos e discussões relacionadas à temática desta dissertação.

Aos amigos e amigas com os quais compartilhei minhas alegrias e angústias em relação à vida e ao mestrado: Diana Barbosa, Fernanda de Paula, Ana Amélia, Lorena Vilarins, Danielli Jatobá, Mila Lima, Rita Martins, Luciana de Oliveira, Waldemir Rosa, Lauro Stocco II, Adailton da Silva, Júnia Quiroga, Ana Cristina, Yuli Hostensky, Vanessa Viana, Daniele Duarte, Daniela Peixoto, Ivanildo Silva e Carlos Eduardo Brasileiro.

Aos meus queridos irmãos, pelo incentivo.

À minha bisavó, avós e meu avô, bem como aos meus tios, tias, padrinho e madrinha, primos, primas e afilhado/as, pela torcida.

À Heidmilene Gonçalves e Marilene Gonçalves, pelo apoio e carinho.

Ao Robson Rodrigues da Silva, que reapareceu na minha vida nos momentos finais deste processo, mas que com o seu companheirismo e carinho se tornou uma pessoa fundamental na minha vida.

## EPÍGRAFE

*Só por um instante peço que deixem seus  
corações livres da mágoa que o racismo nos traz,  
e pensem que o povo negro tem em sua trajetória  
o poder do amor, de acreditar no amor, e não no  
ódio.*

*Pensem no amor que nos falta, e também no  
amor que podemos compartilhar generosamente  
para produzir a paz que todos buscamos.*

*Adailton Silva*

## RESUMO

A dissertação que ora se apresenta se insere no campo dos estudos sobre juventude, raça, educação e políticas públicas. A partir da década de 1990 o Estado brasileiro entra na arena das discussões, há muito suscitadas pelos movimentos negros, sobre como romper com o ciclo de desigualdades étnico-raciais existentes no país. As ações afirmativas surgem como uma proposta para alterar essa realidade e a educação tem sido um dos campos mais profícuos à implementação desse tipo de políticas. A Universidade de Brasília (UnB) viveu a partir de 1998, um processo que culminou com a aprovação, em 2003, do *Plano de Metas para a integração social, étnico e racial da UnB* que reserva de 20% das vagas, de cada curso, para candidatos/as negros/as. A partir desse contexto, buscou-se compreender a percepção de jovens estudantes do ensino médio sobre a política de cotas para negros/as implementada pela Universidade de Brasília. Procurou-se investigar, ainda, as orientações coletivas dos/as jovens no que diz respeito às expectativas em relação universidade, bem como suas elaborações sobre a relação com o seu meio social e com a escola. Realizaram-se oito grupos de discussão com jovens estudantes do 3º ano do ensino médio de duas escolas públicas e duas escolas particulares de Brasília e Ceilândia. Os resultados, aqui apresentados, se referem à análise em profundidade de dois grupos de discussão, de duas escolas públicas, a partir do método documentário de interpretação desenvolvido por Ralf Bohnsack, cujas bases teóricas encontram-se ancoradas na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim, no Interacionismo Simbólico, na Fenomenologia Social e na Etnometodologia

**Palavras chaves:** juventude negra, ações afirmativas, política de cotas, ensino médio.

## ABSTRACT

This dissertation, presented herein, falls in the field of youth, race, education and public policy studies. Starting in the 90's, the Brazilian state entered in the arena of discussions, raised by black movements, since a long time ago, on how to break the cycle of ethnic-racial inequalities existing in the country. The affirmative actions arise as a proposal to change that reality, and the education has been one of the areas most benefic to implement such policies. The University of Brasilia (UnB), from 1998, had a process that culminated in the adoption in 2003 of *The Goals Plan, for the social, ethnic and racial integration of UNB*, which reserves 20% of the vacancies, of each course, for black people candidates. From that context, the University of Brasilia tried to understand the perceptions of the young high school students on the policy of quotas for black people implemented by the University of Brasilia. The study seeks to investigate the collective guidelines of the young people, with regard their expectations for the university and its elaboration on the relationship with the social environment and with the school. In this research, eight groups of discussion were created, with young students of the third year of high school in two public schools and two private schools of Brasilia and Ceilandia. The results, presented herein, refer to the analysis in depth of two discussion groups, of two public schools, from the documentary method of interpretation developed by Ralf Bohnsack, whose theoretical bases are anchored in the Sociology of Knowledge of Karl Mannheim, in Symbolic Interactionism, in Social Phenomenology and the Ethnomethodology.

**Key words:** black youth, affirmative actions, policy of quotas, high school.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Escolas pesquisadas, segundo região administrativa, dependência administrativa e a participação no <i>Projeto Cotistas nas Escolas</i> .....	82
<b>QUADRO 2</b> – Escolas pesquisadas, por turma, número de questionários respondidos e data de aplicação.....	86
<b>QUADRO 3</b> – Voluntários e participantes dos grupos de discussão por escola, turma e data de realização.....	89
<b>QUADRO 4</b> – Caracterização dos/as participantes do Grupo <i>Contrastes</i> .....	97
<b>QUADRO 4 (cont.)</b> – Caracterização dos/as participantes do Grupo <i>Contrastes</i> .....	98
<b>QUADRO 5</b> – Caracterização dos/as participantes do Grupo <i>Arte por toda parte</i> .....	114
<b>QUADRO 5 (cont.)</b> – Caracterização dos/as participantes do Grupo <i>Arte por toda parte</i> ...	115

## LISTA DE SIGLAS

AFA	- Academia da Força Aérea
CCN	- Centro de Convivência Negra
CEAM	- Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
CEPE	- Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CONJUVE	- Conselho Nacional de Juventude
DEM	- Partido dos Democratas
EnegreSer	- Coletivo Negro do DF e do Entorno
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ENMZ	- Executiva Nacional da Marcha Zumbi
FELAA	- Fórum de Estudantes Latino-Americanos de Antropologia e Arqueologia
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IME	- Instituto Militar de Engenharia
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITA	- Instituto Tecnológico de Aeronáutica
MA	- Maranhão
MNURDR	- Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
NEAB	- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEAB	- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
PAS	- Programa de Avaliação Seriada
PDAD	- Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PL	- Projeto de Lei
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH	- Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	- Plano Nacional de Educação
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PT	- Partido dos Trabalhadores
RA	- Região Administrativa
RS	- Rio Grande do Sul
Sebrae	- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEPPIR	- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SNJ	- Secretaria Nacional de Juventude

TEN	- Teatro Experimental do Negro
UENF	- Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	- Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	- Universidade Federal de Alagoas
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	- Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1 Juventudes, educação e políticas públicas: um olhar sobre a juventude negra.....</b>	<b>21</b>
1.1 Contextualizando as juventudes.....	21
1.2 Juventudes: uma incursão pelo universo escolar.....	28
1.3 Juventude negra: em busca da afirmação.....	33
1.3.1 Juventude negra na trilha das ações afirmativas.....	38
1.3.1.1 Ações afirmativas.....	40
1.3.1.2 Antecedentes das ações afirmativas no Brasil.....	43
1.3.1.3 Política de cotas.....	47
1.3.1.4 Política de cotas da Universidade de Brasília (UnB).....	49
1.3.1.4.1 Critérios para identificar os/as candidatos/as a cotas.....	55
<b>2 Procedimentos teórico-metodológicos.....</b>	<b>57</b>
2.1 Abordagem qualitativa.....	59
2.1.1 Grupos de discussão.....	59
2.1.1.1 Vantagens do grupo de discussão.....	64
2.1.1.2 Diretividade, tópico-guia.....	67
2.1.1.3 Considerações para a realização de um grupo de discussão.....	69
2.1.1.4 Composição dos grupos.....	70
2.1.1.5 O papel do/a pesquisador/a.....	71
2.1.2 Entrevistas narrativas-biográficas.....	72
2.2 Transcrição dos dados.....	74
2.3 Análise dos dados: método documentário de interpretação.....	75
2.3.1 Procedimentos para a análise.....	77
<b>3 Explorando o campo.....</b>	<b>80</b>
3.1 Questões introdutórias.....	80
3.2 Procedimentos adotados: critérios para a escolha das escolas e das RAs.....	81
3.2.1 Por que escolas públicas e particulares?.....	81
3.2.2 Por que Ceilândia e Brasília?.....	82
3.3 Procedimentos adotados: a aplicação de questionários e os grupos de discussão.....	84
3.3.1 Abordagem quantitativa: questionários.....	84
3.3.2 Abordagem qualitativa: grupos de discussão.....	87

3.3.2.1 Os grupos de discussão.....	87
<b>4 Juventude e meio social .....</b>	<b>94</b>
4.1. Grupo <i>Contrastes</i> .....	95
4.1.1 Desvendando os/as participantes do grupo.....	96
4.1.2 Meio social:circulando pelas cidades.....	99
4.1.3 Contrastes sociais: a volta para casa.....	105
4.2. Grupo <i>Arte por toda parte</i> .....	112
4.2.1 Desvendando os/as participantes do grupo.....	113
4.2.2 Meio social: <i>Hei! Cidadão... alcançamos a evolução, Ceilândia é a mais bonita</i> .....	116
4.2.3 Desigualdades: <i>Eles vão querer se igualar a nós?</i> .....	121
4.3 O meio social em perspectiva comparada.....	124
<b>5 Juventudes e trajetória escolar.....</b>	<b>127</b>
5.1 Grupo <i>Contrastes: estudei em colégios muito divertidos, muito engraçados que me ensinaram a viver</i> .....	127
5.2 Grupo <i>Arte por toda parte: a minha rotina escolar sempre foi aqui mesmo em Ceilândia</i> .....	150
5.3 Trajetória escolar em perspectiva comparada.....	166
<b>6 Expectativas em relação à UnB e percepções sobre o sistema de cotas.....</b>	<b>168</b>
6.1 Grupo <i>Contrastes: Eu não sou a favor das cotas, mas eu uso isso como recurso</i> .....	168
6.2. Escolha do curso: <i>eu quero fazer diferença</i> .....	182
6.3 Grupo <i>Arte por toda parte: eu nem sei como é esse esquema de cotas</i> .....	188
6.4 Escolha do curso: <i>pra mim a UnB é um sonho e vai continuar sendo</i> .....	195
6.5 Cotas e expectativas em relação à UnB em perspectiva comparada.....	207
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>210</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>215</b>
APÊNDICE A – Carta de apresentação às escolas.....	228
APÊNDICE B – Carta convite para os grupos de discussão.....	229
APÊNDICE C – Carta aos pais .....	230
APÊNDICE D – Roteiro-guia para grupo de discussão.....	231
APÊNDICE E – Questionário para participantes do grupo de discussão.....	234
APÊNDICE F – Questionário para todos os/as jovens do 3º ano.....	237
APÊNDICE G – Divisão temática do grupo <i>Arte por toda parte</i> .....	241
APÊNDICE H – Divisão temática do grupo <i>Contrastes</i> .....	242
APÊNDICE I – Lista de códigos utilizados na transcrição.....	243

APÊNDICE J – Modelo de transcrição, interpretação refletida e formulada.....	244
ANEXO A – Carta pública ao Congresso Nacional .....	247
ANEXO B – Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial .....	253
ANEXO C – Plano de metas para a integração social, étnica e racial da Universidade de Brasília.....	261

## INTRODUÇÃO

A dissertação que ora se apresenta se insere nos estudos que versam sobre juventude, raça<sup>1</sup>, educação e políticas públicas. A reflexão quanto à conformação dessas temáticas em uma só, compreende o trabalho de imersão na leitura da discriminação e desigualdades raciais existentes no país. A discriminação de cunho individual, mas principalmente a institucional, que acomete milhares de brasileiros/as negros/as que, por isso, são legados a uma história marcada pela privação do pleno exercício da cidadania.

No entanto, este trabalho ainda que surja da compreensão da discriminação existente contra a população negra e, neste caso, contra jovens negros/as, não terá como foco as experiências resultantes do racismo, que vêm sendo estudadas e denunciadas por pesquisas que ajudam a construir o estado da arte contra o racismo. Mas tem-se o objetivo de explorar as potencialidades das políticas públicas no que diz respeito à inclusão de jovens negros e negras nos vários espaços de poder dessa sociedade.

E nesse sentido a universidade pública é um espaço de poder, do qual a juventude negra encontrava-se à margem. Neste trabalho, compreende-se a educação tanto a formal como a não formal podem ser espaços privilegiados para o rompimento do ciclo das desigualdades raciais, para a promoção da igualdade de gênero e racial, bem como para o reconhecimento das diferenças.

Estudos e pesquisas demonstram que, de um modo geral, a juventude tem sido alijada dos seus direitos fundamentais, ora porque é contemplada por políticas para a infância ora porque é atendida por políticas destinadas aos adultos. Postura essa que vem sofrendo grandes transformações nos últimos anos, sobretudo a partir da criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e do Conselho Nacional de Juventude (CONJUBE).

No entanto, a juventude negra, em função da sua exposição à discriminação racial, está ainda mais à margem das políticas. Quando é contemplada por algumas ações estas são formuladas concebendo-a como um grupo permeado por vulnerabilidades sociais. Tendo em vista esse contexto, este estudo lança um novo olhar sobre a juventude negra, percebendo

---

<sup>1</sup> Adota-se nesse estudo um conceito de raça que se baseia naquele discutido por Guimarães (2002), qual seja, o de que não existe raça do ponto de vista biológico, mas há um conceito social descrito como uma categoria política de resistência ao racismo, mas também uma categoria analítica que permite desvendar que as discriminações e desigualdades existentes são efetivamente raciais e não, simplesmente, classistas. Ela é útil nas análises de orientações de ação que são realizadas pela idéia de raça. O autor discorre que adotar uma postura anti-racialista, ou seja, não conceber a raça como categoria social não é garantia para ser anti-racista.

os/as jovens negros/as como sujeitos da sua história e como sujeitos de direito a serem contemplados por políticas públicas de educação, saúde, cultura, emprego e outras.

Assim, as ações afirmativas, em específico a política de cotas para negros/as no ensino superior, surgem como uma perspectiva para a juventude negra escolarizada. Nesse sentido, há que se ressaltar que muitos jovens negros sequer atingiram a escolaridade que lhes permitiria concorrer ao vestibular, sendo esta uma questão para outras pesquisas.

A garantia do acesso de negros/as ao ensino superior é uma forma de viabilizar a ascensão da população negra aos espaços de poder. Além de possibilitar a formação de um quadro de pesquisadores/as e acadêmicos/as negros/as que possam fazer com que a universidade seja tomada pela diversidade e pela afirmação das diferenças. As palavras de Nilma Lino Gomes ilustram bem a perspectiva na qual está centrada este estudo:

Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos/as o direito de cidadania (Gomes, 2001, p. 83-84).

Assim, as políticas de cotas adotadas em diversas universidades brasileiras oferecem novas perspectivas para milhares de jovens negros/as, que em situação de desvantagem, em função do histórico de discriminação racial do país, encontravam-se à margem da competição. O sistema de cotas, para estudantes negros/as, viabilizado por uma universidade pública, constitui um tipo de medida afirmativa que pode contribuir para o início de uma ruptura do ciclo de desigualdades.

Nesta dissertação apresentam-se os resultados de uma pesquisa realizada com jovens estudantes do ensino médio sobre suas percepções sobre a política de cotas da Universidade de Brasília (UnB). Procurou-se investigar, ainda, as orientações coletivas dos/as jovens no que diz respeito às perspectivas em relação universidade. Apresentam-se, assim, as elaborações que os/as jovens sujeitos dessa pesquisa tecem sobre a relação com o seu meio social e com a escola.

Procurou-se, nesta pesquisa, investigar se os/as jovens negros/as estudantes do ensino médio têm perspectivas de acessar o ensino superior pelo sistema de cotas, de modo a compreender como as cotas podem influenciar a decisão dos jovens acessarem a universidade. Compreender e interpretar como é a trajetória escolar dos/as jovens, como forma de identificar a relação desses jovens com a instituição escolar e as experiências compartilhadas e vividas por eles/as. Mas buscou-se, ainda, analisar como os/as jovens escolhem o curso a ser

acessado. Na pesquisa optou-se por se trabalhar com grupos mistos, compostos por homens e mulheres, por brancos/as, pardos/as, pretos/as, amarelos/as<sup>2</sup> e indígenas, o que permite compreender como o/a jovem que se auto-identifica branco/a percebe a implementação das cotas para negros/as.

A dissertação está dividida em seis capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se uma discussão sobre o que são as juventudes, apontando para a existência de uma condição juvenil comum a todos os jovens, que é influenciada por situações juvenis específicas de gênero, pertencimento étnico-racial, condições sócio-econômicas, e outras. Caracteriza-se a juventude negra que tem a especificidade da discriminação racial incidindo sobre ela, elementos que a deixa à margem dos indicadores das políticas públicas. Assim, discutem-se as ações afirmativas focalizando a políticas de cotas da UnB para negros/as como uma política pública para a juventude negra escolarizada.

No segundo capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Foram realizados grupos de discussão, questionários e entrevistas narrativas-biográficas. Os grupos de discussão oferecem grande vantagem aos estudos sobre jovens, pois permitem conhecer como se constroem suas orientações coletivas (Weller, 2006). Em seguida apresentam-se as entrevistas narrativas-biográficas como um rico material para se trabalhar a trajetória individual dos/as jovens, que nesta pesquisa é utilizada como mais um instrumento para compreensão de como as orientações individuais incidem nas orientações coletivas do grupo. Apresenta-se, ainda, neste capítulo, o método documentário de interpretação utilizado na análise dos grupos de discussão.

No terceiro capítulo apresentam-se os procedimentos adotados no trabalho de campo<sup>3</sup>, desde a seleção das escolas, das duas Regiões Administrativas<sup>4</sup>(RAs) pesquisadas, bem como o total de participantes e as limitações encontradas no campo. Neste capítulo relatam-se as mudanças operadas na pesquisa à medida que o campo se apresentava como singular e único. Na impossibilidade de apresentar todo o relatório construído ao longo da imersão no campo, relata-se brevemente o que mais chamou a atenção nos grupos, a sua composição e como foi o seu agendamento.

---

<sup>2</sup> Nos grupos de discussão apenas um jovem se declarou amarelo. Os grupos não tiveram a participação de nenhum jovem indígena.

<sup>3</sup> A pesquisa foi realizada em quatro escolas localizadas em Brasília e em Ceilândia. Em cada uma das cidades foram investigadas uma escola pública e uma particular.

<sup>4</sup> O plano urbanístico de Brasília previa a existência de cidades satélites como núcleos periféricos ao Plano Piloto. De acordo com relatório da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2004, com o crescimento populacional da cidade houve a necessidade de se criar Regiões Administrativas, que têm seus administradores nomeados pelo governador do Distrito Federal (DF). Hoje, existem no DF 28 Regiões Administrativas, sendo que Itapoã, criada em 2005 é a mais nova RA do DF.

A partir do quarto capítulo apresentam-se os resultados da pesquisa, por meio das análises dos temas principais. No capítulo quatro apresenta-se uma breve contextualização dos Grupos *Contrastes* e do *Arte por toda parte*<sup>5</sup>, bem como a caracterização dos/as seus participantes, esse material será útil para orientar a compreensão das análises empreendidas. Segue-se, ainda, com a análise do tema meio social e da metáfora de foco<sup>6</sup>, os quais são realizados para cada um dos grupos e depois ao final do capítulo são analisados em uma perspectiva comparada. Esse foi o procedimento adotado em todos os capítulos analíticos.

No quinto capítulo, apresentam-se as análises sobre a trajetória escolar dos/as jovens com vistas a compreender como a escola aparece no discurso deles/as e como se constroem suas orientações coletivas em relação a esse espaço institucionalizado. Buscou-se neste capítulo compreender como a educação formal e o espaço escolar têm influenciado a vida desses/as jovens quanto a suas escolhas e vivências.

O sexto capítulo compreende a análise sobre as expectativas dos/as jovens em relação à UnB e a percepção sobre o sistema de cotas dessa universidade. Apresentam-se as orientações dos grupos em relação a escolhas dos cursos e em relação à expectativa em acessar o ensino superior, bem como se caracteriza o debate originado na discussão quanto à legitimidade das cotas para negros/as no ensino superior.

Mais do que ressaltar se são contrários ou favoráveis às cotas, procura-se verificar como o debate está instalado no espaço escolar. Fica nítido que os/as jovens se apropriaram do debate sobre as relações raciais e mais, que eles discutem a temática entre eles/as. Ainda que a escola por si só não esteja aberta ao debate, os/as jovens estão levando essa discussão para a sala de aula.

Nas considerações finais apresentam-se os principais resultados da pesquisa quanto às orientações coletivas dos/as jovens dos dois grupos de discussão, considerando o seu meio social e o pertencimento racial. Os resultados aqui apresentados podem colaborar para a melhor compreensão de como os jovens potenciais beneficiários da política estão vivendo esse processo. Além de oferecer subsídios para reforçar junto à universidade a necessidade de que as ações propostas no *Plano de Metas*, com vistas ao atendimento de jovens do ensino

---

<sup>5</sup> Ressalte-se que, embora, todos os instrumentos aprovados na fase de qualificação do projeto tenham sido aplicados, nesta dissertação, serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise de dois grupos de discussão. Essa decisão foi tomada de forma conjunta com a orientadora e resulta do curto espaço de tempo para a realização do trabalho de campo, do processamento dos dados, da realização das análises e redação da dissertação, bem como em função das especificidades do método adotado para a interpretação dos dados, que exige análises mais aprofundadas. Entretanto, os dados não analisados poderão ser utilizados em artigos e outras produções acadêmicas.

<sup>6</sup> O termo metáfora de foco será apresentado no capítulo dois, no tópico 2.3.1, onde estão descritos os procedimentos utilizados na análise do material.

médio, de escolas públicas, localizadas em regiões de baixa renda do Distrito Federal, sejam implementadas de forma sistemática.

## 1 Juventudes, Educação e Políticas Públicas: um olhar sobre a juventude negra

### 1.1 Contextualizando as juventudes

A partir da década de 1990 houve um incremento na realização de estudos<sup>7</sup>, sobre juventude, tanto no Brasil como na América Latina, abordando temas como trabalho, lazer, participação, drogas, sexualidade, violência e educação. As pesquisas contribuíram para a construção de novas interpretações sobre o que é a juventude. Embora não haja um consenso entre os/as pesquisadores/as sobre como definir essa categoria, há discussões recentes que analisam a partir de uma perspectiva mais ampla.

A vertente francesa de estudos positivistas descreveu a juventude como uma etapa da vida identificada por limites etários e demarcada, sobretudo, por transformações biológicas e psicológicas ocorridas nos indivíduos. A juventude seria identificada pela adoção de critérios etários, reduzindo o fenômeno sociocultural juvenil a uma caracterização demográfica<sup>8</sup>. Segundo Mannheim (1993) a visão positivista compreende as gerações como se os destinos dos indivíduos pudessem ser fixados numericamente, por recortes etários.

Porém, o autor destaca que essa forma de conceber as gerações é bastante limitada por ignorar o tempo histórico, social e cultural por elas compartilhado. Enquanto os positivistas lêem as gerações de um modo quantitativo e objetivo, maximizando uma visão mecanicista do que vem a ser o tempo, a vertente alemã de estudos histórico-românticos centra-se nas elaborações em torno do tempo subjetivo, aquele que se constrói na dinâmica histórico-cultural das sociedades. Na corrente histórico-alemã a discussão sobre gerações aborda o tempo interno dos indivíduos, que provém de suas experiências coletivas, o qual só pode ser

---

<sup>7</sup> Ver entre outros Peralva & Spósito (1997); Margulis (1996); Frigotto & Ciavatta (2004); Carrano (2000); Abramo & Branco (2005); Barreira (1999); Abramovay et alli (1999), Henriques (2002); Waiselfisch (1998); Barreira et al. (1999); Sallas et all (1999).

<sup>8</sup> As transformações sociais ocorridas no mundo do trabalho, com implicações diretas na possibilidade de obtenção de uma vida financeiramente autônoma, têm prolongado a estada dos filhos nas casas dos pais, aumentando a moratória social que caracterizaria a juventude. As mudanças sociais implicam também, para efeito de políticas públicas, no coorte etário do que poderíamos compreender como juventude. Na maioria das pesquisas e para efeito de políticas públicas, no Brasil, até pouco tempo utilizava-se a faixa etária entre 15 e 24 anos (Nunes e Weller, 2006). Entretanto, hoje, a Secretaria Nacional de Juventude adota um coorte que chega ao 29 anos (Novaes, 2007). A fase inicial da juventude que compreende a faixa etária de 15 a 17 anos é denominada adolescência, sendo este o período no qual se acentuam as transformações biológicas e suas implicações psicossociais; e a juventude, propriamente dita, se inicia aos 18 anos, sendo caracterizada pela busca dos jovens por inserção social por meio do trabalho e do ingresso no ensino superior (Abramo, 2005).

captado no plano das subjetividades (cf. Weller, 2005b). Seguindo esta linha, na última década, especialistas passaram a rediscutir a juventude a partir do enfoque sociológico de compreensão histórico-cultural<sup>9</sup>.

A juventude é condição constituída pela cultura, mas tem uma base material vinculada à idade, o que Margulis (2001) denomina de facticidade, a qual se relaciona a um modo singular de estar no mundo, de experimentar sensações, de estar integrado ao seu tempo histórico e social. O autor ressalta que a idade não tem conotações apenas biológicas, mas também culturais, superando a discussão sobre a idade biológica para compreender a idade processada pela história e pela cultura, trazendo a leitura sobre gerações.

Mannheim (1993: 199) destaca que Dilthey foi quem impulsionou os estudos sobre o problema geracional, fazendo a contraposição entre as medidas quantitativas e a compreensão qualitativa do tempo interior dos indivíduos. É quem investiga a noção da contemporaneidade, tempo compartilhado pelos indivíduos de uma mesma época, os quais estão expostos às mesmas influências culturais e político-sociais. Esses indivíduos constituem, assim, uma geração uma vez que essas influências são unitárias.

Segundo Margulis e Urresti (1996), as gerações compartilham códigos, linguagens e formas de estar no mundo. Elas se diferenciam umas das outras e ao coexistirem no interior de um mesmo grupo social – família, grupo religioso, associação, escola – podem eclodir conflitos motivados por diferenças geracionais, ocorrendo um não compartilhamento de códigos. Destaca-se que a geração não é um grupo social, mas é um tempo histórico, social, político, tecnológico do qual o indivíduo não se desvencilha. A juventude seria apenas um dos estágios de uma geração. O autor define:

la generación no es una simple coincidencia en la fecha del nacimiento, sino una verdadera hermandad frente a los estímulos de una época, una diacronia compartida, una simultaneidad em proceso que implica una cadena de acontecimientos de los que se puede dar cuenta em primera persona, como actor directo, como testigo o al menos como contemporáneo. (Margulis y Urresti, op. cit., p.26)

Weller (2005b) destaca que Mannheim estuda e analisa a geração, considerando três divisões, que surgem de duas categorias – “não contemporaneidade dos contemporâneos” e a “entelêquia geracional” – criadas respectivamente por Dilthey e Pinder. A “não contemporaneidade dos contemporâneos” acontece quando diferentes grupos etários

---

<sup>9</sup> A visão histórico-cultural de juventude foi apresentada por Mannheim em seu artigo “O problema das gerações” (cf. Weller, 2005b).

vivenciam tempos interiores diferentes mesmo estando em um mesmo tempo cronológico. E a “enteléquia geracional” seria a expressão de seus objetivos internos e da unidade da sua “meta íntima”.

As três divisões constantes na concepção de geração de Mannheim são a posição, a conexão e a unidade geracional. A posição geracional é a possibilidade ou potencialidade do grupo de poder vir a ter experiências comuns. A conexão geracional requer o estabelecimento de um vínculo de participação em uma prática coletiva. E a unidade geracional é caracterizada pelas diferentes reações de uma mesma geração frente a um mesmo problema. Em uma mesma conexão geracional podem surgir várias unidades geracionais, que são as que mais se aproximam da idéia de grupo concreto (cf. Mannheim, 1993, versão em espanhol).

Com base no conceito de geração, Margulis e Urresti (1996) entendem que ser jovem não depende apenas da idade biológica do corpo e, nem apenas da classe social de pertencimento, mas depende também da articulação geracional.

Para el joven el mundo se presenta nuevo, abierto a las propias experiencias, aligerado de recuerdos que poseen las generaciones anteriores, despojado de inseguridades o de certezas que no provienen de la propia vida. (Margulis y Urresti, op. cit., p.19)

Os autores caracterizam a juventude pela sensação de distância que o jovem tem da morte e da velhice, é o que o autor chama de moratória vital, conceito complementar ao de moratória social. O tempo que distancia a juventude da morte se exaure na medida em que os jovens vivenciam essas experiências por meio da perda de seus pais e avós. Quando estes morrem, a distância em relação à morte vai deixando de existir. Entretanto, devemos ressaltar que assim como a moratória social não é real para todos/as os/as jovens, a moratória vital já não é real para nenhum deles, uma vez que os/as jovens, sobretudo os homens negros/as, são as maiores vítimas da violência urbana.

Assim, ao contrário do que destacam Margulis y Urresti (1996), atualmente, a violência urbana aproxima precocemente os/as jovens da morte, por serem eles/as as potenciais vítimas desse fenômeno, experiência que pode ser vivida pelos/as jovens em função da posição geracional em que se encontram. Assim, os/as jovens perdem amigos/as, e os pais e avós vão perdendo seus/suas filhos/as e netos/as, no sentido inverso do que foi destacado pelo autor.

Margulis (2001) enfatiza a necessidade de se recuperar a materialidade e a historicidade do uso sociológico da categoria juventude, considerando as condições históricas

que determinam sua especificidade enquanto objeto de estudo. Nessa perspectiva há várias formas de se conceber a juventude, uma delas é a partir de um referencial adulto.

De acordo com a concepção adultocêntrica da juventude essa etapa da vida é percebida como a fase de transição entre a infância e a vida adulta. Segundo essa visão, os jovens<sup>10</sup> desenvolveriam um conjunto de atitudes perante a vida como o sentimento de euforia, alegria e vitalidade. Em contrapartida, seria também uma fase de experimentação, de inconseqüência, irresponsabilidade identificada com a busca incessante pelo perigo e pelo prazer. A expressão representativa desse período seria o *carpe diem*<sup>11</sup> (Quapper, 2001).

Ainda, segundo aquela visão a juventude estaria associada a um período de esperanças e projeções de sucesso futuro. Os jovens não seriam o presente, mas seriam a expressão das expectativas dos adultos em relação ao futuro. Mas enquanto o futuro não se realiza, a juventude seria considerada apenas uma fase de sonhos e ideais, sendo os jovens desqualificados por não fazerem parte do realismo do mundo adulto presente.

Segundo Quapper (op. cit.), os partidários dessa visão da juventude têm dificuldades para compreender a juventude nas suas manifestações culturais e políticas. As críticas, as realizações culturais e contraculturas promovidas pelos/as jovens seriam avaliadas como rebeldia e desinteresse. Na verdade, o que existe na juventude é a luta contra modelos hegemônicos oferecidos por uma sociedade adulta ávida por jovens complacentes com a ordem existente. Segundo o autor essa matriz adultocêntrica:

da cuenta de una construcción sociocultural que sitúa a este grupo social, sus producciones y reproducciones como carentes, peligrosas, e incluso les invisibiliza sacándolos de las situaciones presentes y los resitúa en el futuro inexistente. (Quapper, op. cit, p.64).

Desvendando essas visões, Quapper (op. cit.) destaca que a juventude sem presente e preparada para o futuro não existe. Há sim as juventudes, que surgem como grupos sociais diferenciados, com particularidades e especificidades em cada sociedade. Tanto Quapper quanto Margulis convergem para a compreensão de que não há apenas uma, mas há muitas formas de viver a juventude. Para os autores, pensar a juventude como uma categoria homogênea é tornar invisível a diversidade social, cultural e econômica existente.

Entretanto, essa visão não é compartilhada por todos/as os/as pesquisadores/as do

---

<sup>10</sup> De acordo com Spósito (2004) é necessário considerar a diferença quando se fala em jovens e em juventude. Sendo os primeiros os sujeitos e esta última uma categoria de análise.

<sup>11</sup> Expressão originária do latim que significa “aproveite o momento”, como uma forma de enfatizar a necessidade de se aproveitar o momento presente com intensidade sem se remeter a projeções quanto ao futuro.

tema. Lima (2004) considera que a discussão sobre a utilização do termo “juventude” no singular ou no plural seria a menos importante. A autora julga importante problematizar em que momento seria mais oportuno a juventude ser compreendida a partir das suas generalidades ou quando seria preciso adotar uma percepção segmentada da juventude, considerando gênero, pertencimento étnico-racial e classe, por exemplo.

De acordo com Quapper e Margulis, as singularidades que envolvem a juventude devem ser consideradas a todo o momento. Quapper (2001) enfatiza que falar em juventudes não é apenas transformar o termo para o plural, mas é considerar a diversidade que se encontra por detrás desse mundo social. É reconhecer a heterogeneidade do mundo juvenil. Daí a necessidade de se construir novos paradigmas sobre juventudes.

Na mesma linha, Spósito (2004) considera relevante adotar a denominação “juventudes” como uma forma de tornar evidente a diversidade de situações juvenis existentes. Segundo Abad (2002, apud Spósito, op. cit.) as situações juvenis seriam as trajetórias experimentadas pela condição juvenil tomando como referência o recorte de gênero, classe, pertencimento étnico-racial, habitat sócio-geográfico, vida urbana ou rural e, por último, os sistemas religiosos.

A condição juvenil, segundo Abad (op. cit.), é a forma como uma sociedade caracteriza e representa essa fase. Na modernidade essa condição é constituída pelos seguintes aspectos: a sociabilidade, que ocorre por meio dos grupos e em variados espaços e instituições; a busca pela inserção no mundo do trabalho, o que permite que muitos jovens possam de fato viver a juventude, uma vez que é o que lhes garante algum dinheiro para o namoro e lazer; a cultura juvenil, como forma de comunicação entre os jovens e o mundo; a dimensão dos conflitos e violência, que muitas vezes se originam nos grupos (Dayrell, 2007).

O tempo e o espaço merecem destaque quando se fala em condição juvenil. O bairro e a cidade onde vivem tem demasiada importância para a sociabilidade dos jovens, pois é onde estabelecem muitas relações afetivas tanto entre pares como entre gerações. Destaca-se a relevância de se atentar para a relação dos jovens com o tempo, uma vez que ainda que pensem no futuro e tenham referências no passado, há uma maior valorização do tempo presente o qual é vivido sem tantas inquietações e preocupações (Dayrell, op. cit.).

O autor chama a atenção para a reversibilidade como parte da condição juvenil, que seria a facilidade e flexibilidade para ir e vir encontrada na juventude, a qual transita em vários grupos e, com muita facilidade, estabelece relações mais fluidas. Por esse motivo, Pais (2003, apud Dayrell, op. cit.) denomina essa geração de “iô-iô”, numa referência à inconstância e transitoriedade verificadas nas gerações atuais.

Na mesma linha de Dayrell (op. cit), Abramovay e Castro (2004: 26) destacam cinco elementos como constitutivos da condição juvenil: a busca pela condição adulta; a emancipação e autonomia; a construção de uma identidade; as relações inter-geracionais; o processo de socialização entre pares. Destaca-se a temporalidade implícita à condição juvenil, por se consistir em uma fase transitória.

Se antes a juventude era percebida como um grupo homogêneo, hoje ela passa a ser compreendida como um grupo heterogêneo, que precisa ser lida a partir das diferenças de gênero, condição sócio-econômica, pertencimento étnico-racial. A juventude se diferencia pelo tipo de expressividade, pela linguagem e formas de se relacionar com o mundo (Quapper, 2001). No entanto, a juventude é unívoca no que diz respeito à condição juvenil, a qual é compartilhada por todos/as os/as jovens.

Destaca-se a necessidade de que as juventudes sejam vislumbradas como portadoras de diferenças e singularidades que constroem sua pluralidade e diversidade nos distintos espaços sociais. Faz-se necessário superar a rigidez com base na qual se tem discutido as juventudes, apontando para a necessidade de construção de conceitos mais dinâmicos e flexíveis em torno do mundo juvenil.

A superação de um conceito mais rígido passa pela incorporação de perspectivas de análise que busquem explicações nas diferenças histórico-culturais e sócio-econômicas. Segundo Margulis (2001) um dos elementos que caracterizariam a juventude seria a moratória social, que é um tempo concedido, geralmente pela família, ao jovem para que finalize a etapa de estudos, se qualifique para entrar no mercado de trabalho, até que possa sair de casa e assumir sua própria família, ter uma vida independente e adulta. Entretanto, esse aspecto sofre mudanças haja vista que na atualidade o desemprego impede que muitos jovens constituam seus lares e decidam prolongar a estada na casa dos pais.

Os/as jovens provenientes das classes menos abastadas não teriam tempo livre para se dedicarem apenas ao estudo, uma vez que precisam trabalhar e, na maioria das vezes, tentam conciliar estudo e trabalho. O tempo livre entre esses jovens estaria associado a um tempo que tem um peso negativo, porque estar livre, no ócio, muitas vezes, significa estar desempregado.

Nunes e Weller (2006) destacam que a juventude contemporânea tem vivido sob a constante transformação das relações, sejam familiares, afetivas, no trabalho o que faz com que o seu lugar no mundo e o seu papel social sejam cada vez mais incertos e fluidos. Essa juventude ganha alguma autonomia em algumas áreas, mas em outras permanece vinculado/a ao núcleo familiar.

Assim, a moratória do jovem pobre é uma moratória, muitas vezes, imposta pelo desemprego. É tempo de angústia, de medos e falta de perspectivas. O que não quer dizer que jovens de classe média não sofram com o desemprego, ou o contrário, que jovens de baixa renda não possam estar trabalhando. No entanto, os jovens mais abastados geralmente contam com o apoio financeiro dos pais o que lhes permite a escolha por uma inserção mais tardia no mercado de trabalho.

A juventude é, também, um valor da vida contemporânea, uma vez que a sociedade avalia que é prestigioso ser jovem. Esse é um valor com o qual quase todos gostariam de ser identificados. A juventude está associada à beleza, à perfeição da forma física corporal, a aptidões atléticas, à branquitude, simbolizando assim um modelo de jovem ocidental europeu. Entretanto, muitos jovens não se vêem representar nessa estética juvenil vendida e consumida diariamente. Margulis (2001) ressalta que esse é o processo de expropriação simbólica, que se vale da desqualificação social dos valores estéticos, históricos e culturais dos setores dominados. Nesse sentido, a juventude como signo se torna uma mercadoria, que pode ser consumida por indivíduos de várias gerações.

O não enquadramento na estética juvenil difundida pelos veículos mercantis capitalistas motiva sentimentos de inferioridade entre muitos jovens. De acordo com Gomes (2003) as sociedades racistas desenvolvem estratégias para inferiorizar os negros, e uma delas é a transformação das diferenças corpóreas (cabelo, nariz, boca, cor, etc) em símbolos de inferioridade. Quando estudamos a juventude percebemos que essa prática é bastante comum.

Outro elemento enfatizado por Margulis (op. cit.) é que entre os jovens há diferenças de gênero que fazem com que homens e mulheres, ainda que jovens, vivam experiências diferenciadas uma vez que o corpo é processado social e culturalmente. Por exemplo, a maternidade é uma urgência distinta para a mulher, uma vez que tem o fator do tempo (moratória) biológico agindo sobre ela. Considerando as diferenças de gênero e de classe social, as mulheres de classe média, classe média alta conseguem realizar oportunidades diferenciadas das mulheres dos setores menos favorecidos. Aquelas passam mais tempo estudando, se profissionalizando e adiam os planos de constituir família e ter filhos.

Segundo a Pesquisa Retratos da Juventude Brasileira, realizada em 2005, a maioria dos/as jovens entre 15 e 24 anos é solteiro/a (78%). Porém, entre os/as 20% casados/as, encontramos um maior percentual de mulheres jovens casadas em relação ao de homens. Constata-se que a proporção de jovens casados/as cai quanto maior o nível de renda e de escolaridade da família. Entretanto, quando adotamos esse tipo de olhar devemos ter o cuidado para não incorrerem em determinismos e preconceitos, porque não acreditamos que

mulheres pobres não sonhem em ter uma carreira profissional e se tornarem, financeiramente, independentes de suas famílias e dos maridos, mas em função das desigualdades sociais elas podem ter menores oportunidades de atingir esse objetivo.

Margulis e Urresti (1996) concluem que a juventude é mais do que uma palavra, parodiando o título de um artigo de Bourdieu, cujo título é: *La juventud no es más que una palabra*. Destaca-se que a juventude não é apenas um signo e se diferencia na medida em que incide sobre ela diferentes variáveis como o gênero, a classe social, a idade e acrescentaríamos, ainda, o pertencimento étnico-racial.

Com base nos estudos aqui apresentados, falar sobre juventudes requer a flexibilidade do/a pesquisador/a para compreender os diferentes anseios, as peculiares formas de socialização, as diferentes origens e realidades sociais, as linguagens e formas de expressão que lhes são próprias. Estudos sobre juventudes com corte de gênero e raça não são exageros e fragmentações excessivas, mas convergem para o entendimento de que existe uma diversidade que tem voz e quer ser ouvida a partir do seu lugar geracional.

## **1.2 Juventudes: uma incursão pelo universo escolar**

As pesquisas sobre juventudes têm demonstrado a necessidade de se investigar as relações existentes entre o/a jovem estudante e os sentidos assumidos pela escola em uma sociedade em constante transformação. A relação entre juventude e escola só pode ser compreendida adotando-se como referência as mudanças ocorridas no âmbito da sociedade e que influenciam os processos de socialização e de institucionalização das novas gerações (Dayrell, 2007).

Nos últimos anos, tanto no cenário internacional como no nacional houve o incremento de políticas públicas com vistas a expandir o acesso de crianças, jovens e adultos à educação básica. O acesso à escola de crianças e jovens provenientes dos vários segmentos sociais fomenta a discussão sobre a sua qualidade, a sua capacidade inclusiva, e o seu papel histórico de homogeneizar conhecimentos e sentimentos (Dubet, 2003). Trata-se de problematizar o significado que essa instituição assume frente aos/às jovens do ensino médio a partir de uma linha de análise que considera a relação entre as gerações intra-escolares, as expectativas atribuídas à escolarização e as tensões existentes entre a cultura escolar e as culturas juvenis.

A ampliação da oferta de vagas na educação básica trouxe novas perspectivas para os/as milhares de jovens e crianças que eram, até então, privados/as de usufruir desse direito. Entretanto, há que se contrapor à inclusão, proporcionada pelo aumento do raio de ação alcançado pela escola, à exclusão propagada por um sistema que, ainda, tem dificuldades para trabalhar e compreender as idiossincrasias das culturas juvenis (cf. Sposito, 2005).

A expansão do acesso à escola acentua as possibilidades de trocas e de interação entre pares, porém, não é apenas a possibilidade de socialização que se espera dela. Para grande parte dos/as jovens, concluir as etapas da educação básica é uma forma de garantir a inserção no mercado de trabalho. Porém, Antunes (1999) verifica que uma das tendências do mundo do trabalho é a exclusão maciça do contingente de jovens e idosos.

Assim, a simples escolarização não é mais capaz de realizar essa expectativa para todos/as os/as jovens, sobretudo em função da crise do desemprego e das novas formas de relação com o trabalho. Dayrell (2007) ressalta que as transformações nessa área vêm alterando, sobremaneira, a forma de inserção dos/as jovens no mercado de trabalho. Geralmente, estes têm assumido postos informais, convivem com a expansão da taxa de desemprego, com a desinstitucionalização do salário e com a abertura de postos de trabalho precários. Essa realidade atinge principalmente os/as jovens das camadas populares.

Com a frustração diante da impossibilidade de a escolarização garantir a ascensão social dos/as jovens via postos de trabalho, alguns autores ressaltam que haveria uma crise da instituição escolar. A moderna condição juvenil estaria sofrendo uma *desinstitucionalização*, que advém da crise de instituições socializadoras como a família e a escola. De acordo com Abad (2003, apud Sposito, op. cit) essa crise ocorre, sobretudo, porque essas instituições estariam se mostrando incapazes de cumprir suas promessas e estariam deixando de ser eficazes quanto ao ordenamento da sociedade.

No entanto, Dayrell ressalta que a socialização dos jovens não está restrita à via institucional, mas também é realizada em vários outros espaços bastante heterogêneos, que estariam no cerne da formação da identidade. Nessa linha, Pais (2003, apud Dayrell, 2007) compreende que não estaríamos vivendo uma *desinstitucionalização*, mas sim uma *re-institucionalização*, na medida em que as instituições são vias de mudança social e estão em constante transformação.

Alguns jovens atribuem à escola o dever de prepará-los para o vestibular. Em pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Ciência, Cultura e Educação (UNESCO), em 2002, sobre o ensino médio em 13 capitais brasileiras, os jovens estudantes referem com maior frequência que a finalidade do ensino médio é prepará-los para o

vestibular. Por exemplo, em Rio Branco (AC) e em Salvador (BA), respectivamente, 72% e 61,4% dos jovens afirmam que a principal finalidade do ensino médio é prepará-los para o ensino superior (Abramovay & Castro, 2003: p. 165).

Entretanto, a escola, sobretudo a pública, já não consegue garantir que ao final do ensino médio o/a jovem esteja preparado/a para concorrer ao vestibular, o que pode ser acompanhado pelas baixas notas alcançadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, Dayrell compreende que com a expansão das matrículas:

ocorreu uma migração significativa dos alunos das camadas altas e médias para a rede particular de ensino, que experimentou uma expansão significativa na última década, uma nova face da elitização que consolidou o sistema público de ensino no Brasil como uma “escola para pobres”, reduzindo e muito o seu poder de pressão e o zelo pela qualidade. Nesse processo, o próprio sentido do ensino médio veio se transformando. Antes, significava o caminho natural para quem pretendia continuar os estudos universitários. Agora, principalmente com a sua incorporação à faixa de obrigatoriedade do ensino, tornou-se também a última etapa da escolaridade obrigatória e, para a grande maioria dos jovens, o final do percurso da escolarização. Esse contexto vem gerando o debate entre o caráter propedêutico ou profissionalizante a ser tomado por esse nível de ensino. (Dayrell, 2007: 1116)

Porém, com o aumento das oportunidades de acesso ao ensino médio cria-se uma nova geração de jovens que incorporam a escola no seu repertório de práticas e expectativas, por estar no centro das referências identificatórias. Ainda que reconheçam os limites do impacto que a escola pode ter sobre suas vidas a escolarização ganha um novo significado, que ultrapassa a sua possibilidade de garantir a empregabilidade ou um melhor futuro profissional para o jovem, essa instituição passa a ser uma entre outras possibilidades para a juventude estar no mundo (Spósito, 2005).

A escola de ensino médio tornou-se um refúgio para os/as milhares de jovens que buscam se preparar para o mercado de trabalho, que procuram aprofundar os estudos para fazer o vestibular, ocupar o tempo ocioso do desemprego ou que simplesmente buscam novas amizades. No entanto, a escola não é mais o meio para tais realizações, pelo menos na contemporaneidade. Todavia, ainda que a escola não realize as expectativas dos/as jovens no que diz respeito ao trabalho e ao desejo de acessar o ensino superior, a escola oferece a eles um vínculo institucional que lhe confere alguma identidade social e a possibilidade de relacionar-se.

A escola assume, ainda, o sentido de espaço inclusivo, ainda que tenda a homogeneização do pensamento, dos atos e dos corpos. Assim, de acordo com Monteiro

(2002, apud Lima, 2004) a escola significaria para o jovem a possibilidade da não-exclusão, uma vez que estando lá ganharia uma identidade institucional, poderia ter acesso a bens sociais e, em tese, estaria distante da criminalidade. No entanto, cabe ressaltar que essa distância da violência não é real, uma vez que esta tem se instalado nas escolas assim como em outros espaços da sociedade.

O sistema escolar, também, tem sido alvo de discussão quando se fala em juventude, sobretudo, porque essa instituição tem uma linguagem que se distancia da cultura juvenil, que é dinâmica, heterogênea, repleta de símbolos e significados e bastante corpórea (Carrano, 2000).

Há estudos que discorrem sobre as diferenças entre ser aluno/a e ser jovem. Embora pareça uma discussão pouco importante, observa-se que a relação entre o/a jovem e a escola pode ser diferente na medida em que a escola o/a percebe como um sujeito e não simplesmente como mais um/a aluno/a que se adequa ao princípio disciplinador por ela estabelecido. Assim, ser aluno/as e ser jovem não são condições excludentes, mas sim complementares, o que nos possibilitaria falar em jovem aluno/a (Dayrell, 2007; Spósito, 2005).

Compreende-se que a escola é apenas mais uma instituição pela qual passam os/as jovens. Assim, a condição juvenil é anterior à condição de aluno/a e por isso ela é mais ampla. Antes da inserção no mundo escolar, o/a jovem passa por espaços bastante heterogêneos de socialização – a rua, a família, a igreja, os grupos culturais, os grupos de amigos – o que lhe permite ter um capital social<sup>12</sup> o qual se deseja preservar independente do conhecimento obtido na escola.

Dessa forma, não é exagero falar na existência de uma tensão entre, de um lado, o mundo escolar, homogeneizador e representado por alguns/mas professores/as nem sempre entusiasmados/as com o ensino; e, de outro, o mundo juvenil, heterogêneo e dinâmico. Na escola, embora haja muitos profissionais preocupados com a totalidade do processo educativo, ainda existe a carência de educadores/as preocupados/as com o/a aluno/a enquanto jovem que tem sentimentos e uma vida exterior aos muros escolares (Carrano, 2000).

A escola longe de ser um refúgio para os/as jovens negros/as tem sido bastante eficiente em produzir mecanismos de exclusão (Junqueira, 2006). Seja pela utilização de

---

<sup>12</sup> “o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também unidos por ligações permanentes e úteis.” (Bourdieu, 1998: 67).

livros didáticos que desvalorizam e desumanizam a população negra; seja por contar uma História que apresenta “escravos/as africanos/as” e não “africanos/as negros/as escravizados/as”; seja porque insiste-se na transmissão de História de passividade em relação à escravidão, quando Clóvis Moura (1992) conta uma história de resistência e muita luta; seja porque não há uma valorização de datas como o 20 de novembro; ou seja porque arquiteta a homogeneização da diversidade reforçando a igualdade formal como estratégia para fugir à discussão sobre as relações raciais no Brasil.

Além disso, ainda há uma cultura de negação da existência de práticas racistas no meio escolar. Estudos comprovam que essa instituição tem mecanismos de discriminação e vem contribuindo para o fracasso escolar do/a jovem negro/a (Cavalleiro, 2005; Soares; César e Manbrini, 2001, Henriques, 2002; Rosemberg, 1991).

Os/as jovens negros/as estão mais vulneráveis à repetência, à evasão e ao abandono escolar, que muitas vezes são atribuídas, pela escola, não à discriminação racial, mas à desestruturação familiar, à condição sócio-econômica ou a necessidade precoce de se inserir no mercado de trabalho. Observa-se que a escola se exime de compartilhar ou assumir a sua responsabilidade em relação à exclusão desses jovens.

Conforme dados da Pesquisa Retratos da Juventude Brasileira os/as jovens negros/as e pardos apresentam os maiores índices de respostas afirmativas quanto a terem sofrido discriminação, humilhação e desrespeito. Constata-se que os ambientes nos quais esses jovens são mais discriminados é no trabalho e na escola (Spósito, 2005).

De acordo com Carrano (2000) o desafio vivenciado pela escola é o de conseguir penetrar nas culturas juvenis – atentando para gênero, raça-etnia, condição sócio-econômica-, de modo que seja possível dialogar e compartilhar esses saberes. Os jovens elaboram diferentes anseios, peculiares formas de socialização, provêm de diferentes espaços sociais, têm linguagens e formas de expressão que lhes são próprias.

Assim, para além da visão maniqueísta que pressupõe a existência de um bom e de um mau aluno, observa-se que falar do jovem no contexto escolar é valorizar e potencializar todo o conhecimento adquirido nos vários espaços sociais. A cultura, a expressividade corporal, o saber artístico e musical, a estética, as formas de vestir e sentir, as religiosidades, todas essas dimensões podem enriquecer o ambiente escolar. As culturas juvenis que invadem a escola transformam-na em espaço de encontros, de trocas, de interações, de formação de redes e da manifestação e afirmação da diversidade

### 1.3 Juventude negra: em busca da afirmação

Pensar a juventude negra no âmbito dos estudos que envolvem juventudes, educação e ações afirmativas é compreender que existem singularidades que criam um elo entre os/as jovens negros/as. Essa juventude vive sob a mesma condição juvenil que tantos outros/as, mas se destaca pela sua situação juvenil bastante peculiar marcada pela exposição à discriminação e ao preconceito étnico-racial, o que faz com que seja, muitas vezes, particular do exercício da cidadania.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2006 49,7% da população brasileira é branca, 49,5% são negros e 0,8% é amarela ou indígena, totalizando 187.228 milhões de brasileiros. Dos quais se destacam 34.710 milhões de jovens entre 15 e 24 anos e, segundo dados do Censo demográfico realizado no ano 2000, 16.210.910 milhões seriam jovens negros/as.

Pesquisas e estudos comprovam que os/as jovens negros/as têm sua trajetória maculada pelas marcas do racismo, que confere à grande maioria deles/as um lugar subalterno na sociedade. Um primeiro aspecto a ser ressaltado é o fato de grande parte deles/as morarem em comunidades cuja ausência do Estado é real. Muitos/as vivem em famílias onde a renda mensal não atinge 5 salários mínimos. De acordo com a Perfil da Juventude Brasileira<sup>13</sup>, 18% dos jovens brancos possuem renda familiar de mais de 5 salários mínimos, apenas 12% dos jovens pardos e 8% dos jovens negros<sup>14</sup> declaram ter essa renda familiar (Spósito, 2005).

Também são os jovens negros os que mais são vítimas da violência que acomete os centros urbanos. Segundo a pesquisa Waiselfisz (2007), 39,7% das mortes de jovens, de 15 a 24 anos, em 2004 foram decorrentes de homicídios. Entre as vítimas de homicídio, há 83,1% a mais de jovens negros do que brancos.

Segundo Ramos e Musumeci (2004)<sup>15</sup>, em pesquisa realizada pelo Centro de Estudos de Segurança e Cidadania do Rio de Janeiro comprova-se que os jovens negros, pobres, moradores de favelas e periferias dos centros urbanos são alvos preferenciais da polícia, por

---

<sup>13</sup> A mencionada pesquisa foi uma iniciativa do Projeto Juventude/Instituto Cidadania, em parceria com o Instituto de Hospitalidade e do Serviço Brasileiro às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), entre novembro e dezembro de 2003. Os seus resultados foram podem ser conferidos em Abramo e Branco (2005).

<sup>14</sup> Na referida pesquisa foram utilizadas categorias para identificar o pertencimento racial dos entrevistados que não coincidem com aquela utilizada pelo IBGE.

<sup>15</sup> RAMOS, Sílvia e MUSUMECI, Leonarda. “Elemento suspeito”. Abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro. In: Boletim Segurança e Cidadania. Ano 03, no 08, dez. 2004, Rio de Janeiro: Ceseq. Disponível em: <http://www.ucamcesecec.com.br/arquivos/publicacoes/boletim08.pdf> ; Acesso em: 22 de março de 2008.

serem jovens e por serem negros. O estudo revelou que 57,9% das pessoas que estavam a pé e que sofreram abordagem da polícia tinham entre 15 e 29 anos. Ao se considerar todos os tipos de abordagens policiais, constata-se que 55% das pessoas que se auto-declararam “pretas” sofreram revista policial ao serem abordadas pela polícia, entre os pardos esse percentual foi de 38,8%, contra apenas 32,6% dos brancos.

Com base nos dados verifica-se que há um perfil de suspeito a ser abordado. Segundo Guimarães (1999) a polícia discrimina e agride pessoas das quais se espera um comportamento criminoso. Os suspeitos, geralmente, são identificados pela aparência, por usarem determinado tipo de roupa, pela forma de falar, gesticular. Contudo o autor ressalta que a cor da pessoa é o principal indicador utilizado por policiais.

Em relação à educação, os indicadores apontam que enquanto 50% dos/as jovens negros/as entre 18 e 24 anos, ainda estão no Ensino Médio, apenas 29,7% de jovens brancos/as na mesma faixa-etária se encontra nesse mesmo nível de ensino. Verifica-se, aqui, uma maior distorção idade-série entre os/as jovens negros/as, que é mais do que o dobro encontrado entre os/as jovens brancos/as. Chama a atenção que 22% dos/as jovens negros/as naquela faixa etária ainda estejam no ensino fundamental, enquanto entre os/as brancos/as o percentual é de apenas 8,8%.

No ensino superior a relação é inversa, enquanto mais da metade dos/as jovens brancos/as (56%) entre 18 e 24 anos estão matriculados nesse nível de ensino, apenas 22% dos/as jovens negros/as nessa mesma faixa-etária estão na universidade ou faculdade. Cabe ressaltar que, talvez como efeito do sistema de cotas existente em algumas universidades brasileiras e mesmo do Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>16</sup>, entre 2005 e 2006 houve um aumento de jovens negros/as entre 18 e 24 anos matriculados/as no Ensino Superior. Contudo, há que se destacar a disparidade entre um e outro percentual, demonstrando a necessidade de que medidas afirmativas sejam adotadas em todas as universidades brasileiras.

Se em 2005 o percentual de jovens negros/as, entre 18 e 24 anos, no Ensino Superior era de 19%, em 2006 atingiu 22%. Entretanto, há que se ressaltar que, também, houve um aumento de jovens brancos nas universidades entre um ano e outro. Em 2005, 51,6% dos/as

---

<sup>16</sup> O Programa Universidade para Todos (PROUNI) concede bolsas de estudos para a população de baixa renda cursar a graduação em cursos de instituições particulares de ensino superior. Como a maioria da população negra compõe a população de baixa renda, os maiores beneficiários dessa política seriam os/as jovens negros/as. No entanto, as bolsas são destinadas para aqueles que queiram ingressar no ensino superior privado, onde já se percebe haver uma maioria de estudantes negros/as. Exigem-se cotas para que a população negra possa acessar universidades públicas de ensino, caracterizadas, historicamente, por ser o reduto da elite branca. O Programa faz parte do Plano Nacional de Educação (PNE) e tem como meta contribuir para que até 2010, pelo menos 30% dos jovens entre 18 e 24 anos estejam matriculados no ensino superior.

jovens brancos/as na mesma faixa etária cursavam o Ensino Superior, em 2006 esse percentual subiu para 56%. Para tentar explicar o maior aumento de jovens brancos/as no ensino superior em relação ao de jovens negros na mesma faixa-etária podemos lançar a hipótese de que o fato de algumas universidades terem adotado um sistema de cotas com o viés apenas sócio-econômico continuaria privilegiado o maior acesso de jovens brancos/as a esse nível de ensino.

Em relação à inserção dos/as negros/as no mercado de trabalho, conforme os Indicadores Sociais de 2007, publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a diferença de rendimentos entre brancos/as e negros/as pode ser explicada pelas desigualdades educacionais ilustradas acima. Mas, de acordo com os dados, entre brancos/as e negros/as com o mesmo nível de escolaridade, o rendimento-hora do/a trabalhador/a branco/a permanece 40% superior ao do/a negro/a<sup>17</sup>. Demonstra-se, assim, o efeito das desigualdades raciais no mercado de trabalho.

Faz-se necessário ressaltar o lugar ocupado pela jovem negra, que agrega gênero, raça e na maioria das vezes, situação sócio-econômica, o que a deixa em desvantagem não apenas em relação ao homem negro e branco, mas também em relação à mulher branca.

Os dados acima denotam a existência de uma desvantagem, em função da discriminação racial, com a qual o/a jovem negro/a tem que lidar nas várias áreas sociais. Entretanto, longe de uma postura de não enfrentamento, os/as jovens negros/as têm optado pela resistência de modo a apoiar e a propor medidas de combate ao racismo.

Destaca-se o papel desempenhado pelos/as jovens participantes de movimentos sociais negros, que no mês de julho de 2007 realizaram em Lauro de Freitas, na Bahia, o I Encontro da Juventude Negra. O objetivo do encontro era discutir questões relativas à juventude negra, considerando os regionalismos, as desigualdades sociais, gênero e a vida rural e urbana. Esse encontro se configurou em um espaço afirmativo para a discussão político-social, bem como para o encontro de manifestações culturais que têm em sua base os princípios da filosofia africana, pautada na coletividade.

Além dos movimentos sociais, a cultura tem se demonstrado uma arena de luta, resistência e afirmação da negritude e tem sido bastante utilizada pela juventude negra. Gomes (2004b) destaca como a cultura pode ser um campo de expressividade, de socialização, criação e inserção social para os/as jovens negros/as. A exposição a expressões culturais que tenham grande influência da cultura africana é uma forma de proporcionar ao/a

---

<sup>17</sup> Não dispomos desses dados com o corte etário, de raça e gênero, informação que seria muito importante de ser consultada para entender a especificidade da jovem, mulher, negra no mercado de trabalho.

jovem a possibilidade de conhecer mais sobre essa cultura, contribuindo para a construção de laços de solidariedade entre eles, bem como para a afirmação da negritude e questionamento das bases racistas da sociedade brasileira.

No entanto, Gomes (2004b) ressalta que ao se formular políticas públicas para a juventude há uma tendência em se pensar em ações apenas para o enfrentamento de problemas. Negligencia-se o poder de inclusão das estratégias que valorizem a cultura, os saberes e os movimentos culturais como possíveis interlocutores de uma nova forma de lidar com os/as jovens.

De acordo com Nascimento (2007) a juventude negra tem se empenhado na desconstrução de estereótipos e preconceitos em relação a todo tipo de manifestação produzida pela população negra. Nesse sentido, vêm desenvolvendo outros tipos de linguagens como forma de superação do racismo, tais como a cultura *hip-hop*, o samba, o teatro, a capoeira, o resgate da corporalidade por meio das danças afro-brasileiras, os coletivos que disseminam informações e que dramatizam a realidade. Essas práticas representam a resistência negra na contemporaneidade.

Em pesquisa realizada sobre jovens negros/as e cultura, Gomes (2004b) ressalta ter percebido que, diferentemente do comportamento vislumbrado em adultos/a negros/as, os/as jovens entrevistados/as emitem opiniões mais positivas e afirmativas sobre raça e etnia. De acordo com a autora, esse comportamento pode ser um dos resultados das discussões em torno da formulação e implementação de medidas com vistas à superação do racismo na sociedade brasileiro.

Por meio da cultura, muitos jovens vêm descobrindo formas de superar o racismo e afirmar a sua identidade negra. A cultura *hip hop*<sup>18</sup>, que é um desses veículos, chegou ao Brasil na década de 1980, ambientando-se primeiramente nas ruas de São Paulo e tornando-se, segundo Pimentel (2005), um núcleo de pensamento da periferia brasileira, ou seja, uma universidade de rua.

O *hip hop* é sinônimo de resistência de uma cultura negra que nasce sob a influência dos saberes de jovens negros americanos, bem como de jovens caribenhos expostos à urbanidade e à pobreza. A partir desses lugares, se difundiu pelo mundo e foi se

---

<sup>18</sup> O movimento *hip hop* surgiu no final da década de 1960, nos bailes da periferia de Nova York e Los Angeles fundindo elementos da dança, da música e poesia e das artes plásticas em uma única manifestação cultural. O termo *hip hop* significa literalmente saltar movimentando o quadril, e foi criado pelo afro-americano DJ Afrika Baambataa, fundador da organização Zulu Nation. Assim como Baambataa, se destacam outros nomes como o jamaicano Kool Herc que introduziu o ritmo e a poesia ou o *Rap*, com o apoio do Mestre de Cerimônia (MC) Coke la Rock. Ver: JunK KP. Um pouco da história do *Hip Hop*. Disponível em: [www.realhiphop.com.br/historia.htm](http://www.realhiphop.com.br/historia.htm). Acesso em: 19 de junho de 2007.

transformando na medida em que cruzou os oceanos (Gilroy, 2001). A poesia do *rap*, aliada ao ritmo, desvenda um universo de relações sociais vivenciadas por jovens no mundo inteiro.

Nessa universidade, onde principalmente os jovens negros<sup>19</sup> são escolados, é o espaço de criação da música, da dança e de desenhos inspirados nas experiências cotidianas individuais e coletivas: *é desse jeito que você vive, é o negro drama. Eu não li, eu não assisti, eu vivo o negro drama, eu sou o negro drama, eu sou fruto do negro drama....* (Negro Drama, Racionais MC, Álbum Nada como um dia após o outro).

Segundo Gonçalves<sup>20</sup> (2003) a cultura de rua nasce da falta de equipamentos públicos de lazer e cultura nos bairros pobres, e da proposta de uma nova forma de se estabelecer relações de sociabilidade na rua. Esse espaço público torna-se o cenário para a consolidação de redes baseadas nas trocas de saberes, contribuindo para o desenvolvimento de novas relações dialógicas pela linguagem verbal e corporal.

De acordo com Filho (1998-1999: 239) a rua que, sempre, foi vista pelas elites como um lugar de materialização dos vícios e mazelas sociais, transformou-se no lugar dos excluídos. Demonstra-se como, desde o Brasil colônia, a rua assume a condição de espaço de socialização, criação, expressividade, trabalho e afirmação cultural e social da africanidade. Hoje, as ruas são nichos de criação das rádios comunitárias e outras manifestações culturais que são eficientes veículos de interlocução entre jovens e comunidade.

A temática étnico-racial aparece no rap paulistano entre 1990 e 1994, quando os jovens negros envolvidos no movimento *hip hop* e influenciados por *rappers* norte-americanos, como Public Enemy passaram a se comprometer com uma releitura das relações raciais no Brasil, empreendendo uma forte crítica ao mito da democracia racial (Silva, 2000). Destaca-se que a matéria prima para a poesia origina-se nas experiências individuais e coletivas de privações, violências, discriminações vividas na periferia e comuns a muitos jovens negros.

Contudo, Gomes (2004b) ressalta que no Brasil a construção de uma identidade negra afirmativa não depende apenas do nascer negro e estar exposto à cultura de matriz africana ou pertencer a uma comunidade negra. Destaca-se a necessidade de que sejam criadas iguais oportunidades de acesso para que a juventude negra possa usufruir dos mesmos espaços sociais que são “naturalmente” reservados aos/as jovens brancos/as. Nesse sentido, a política

---

<sup>19</sup> Para saber sobre a participação de jovens mulheres no movimento *hip-hop* cf. Weller (2005a).

<sup>20</sup> GONÇALVES, Maria das Graças. No movimento do rap: marcas da negritude. In: **De preto a afro-descendente**. BARBOSA, Lúcia Maria de A.; SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). São Carlos: Edufscar, 2003.

de cotas implementada por universidades brasileiras vem suprir uma demanda emergente da juventude negra por igualdade de oportunidades na área educacional.

### **1.3.1 Juventude negra na trilha das ações afirmativas<sup>21</sup>**

No Brasil, os estudos e diagnósticos sobre as juventudes avançaram, sobretudo, a partir da década de 1990 do século XX. Esse incremento ofereceu aos/as gestores/as um rico volume de pesquisas e dados, além de uma discussão analítica que tem subsidiado a construção de uma nova concepção sobre as juventudes no âmbito das políticas públicas. Atualmente, compreende-se que os/as jovens são sujeitos de direito e, portanto, público prioritário a ser considerado no processo de formulação de políticas públicas.

De acordo com Rua (1998) as políticas públicas são um conjunto de ações, programas pautados em tomadas de decisões orientadas para a resolução de um problema político. Assim, é a partir do final da década de 1990 que a juventude entra na pauta da agenda política e passa a ser considerada na formulação de políticas na esfera governamental.

Segundo levantamento realizado por Spósito e Carrano (2007:189) acerca dos programas e ações direcionados à juventude, no âmbito federal, no período de 1995 a 2002, identificou-se a execução de 33 programas/projetos naquele espaço temporal. Nesse estudo concebeu-se uma classificação para os programas de acordo com a faixa-etária do público atendido, os quais foram identificados como sendo de foco forte; foco médio e foco fraco. Os de foco forte eram aqueles destinados a adolescentes e jovens; os de foco médio tinham um foco difuso podendo se dirigir a crianças, adolescentes ou jovens e adultos e, por último, os de foco fraco se dirigiam ao público juvenil apenas de forma incidental.

Na pesquisa constatou-se que mais de 60% dos programas foram implementados a partir de 1997. Constatou-se a desarticulação entre as ações, a superposição de projetos e a falta de institucionalização em função de suas recentes implementações. Os achados desse estudo identificam que aquele foi o período embrionário das políticas públicas para a juventude no país.

De acordo com Spósito e Carrano (2007), entre os gestores, a concepção de juventude adotada pautava-se na reprodução de estereótipos o que conduzia à formulação de políticas

---

<sup>21</sup> Referência ao título da publicação “Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas”, cf. CNPD (1998).

para uma juventude estritamente urbana e estigmatizada pela vulnerabilidade social. Dessa forma, a maioria das políticas visava ao enfrentamento de problemas como violência, drogadição, gravidez na adolescência, desemprego e outros temas. Concebendo-se, assim, a juventude como um problema a ser enfrentado.

A partir da criação da Secretaria Nacional da Juventude<sup>22</sup>, do Conselho Nacional de Juventude assume-se uma nova postura na formulação de política para a juventude. Passa-se a conceber a necessidade de interlocução entre as gerações, estimulando o debate, a negociação e a participação conjunta de jovens e adultos no processo de discussão e formulação de políticas para a juventude (Novaes, 2007).

Ressalta-se que pensar em política pública para a juventude é formular ações de caráter inclusivo e integrador; bem como de caráter afirmativo, considerando as diferentes situações juvenis e garantindo à juventude cidadania, por meio da garantia de direitos como educação, saúde, lazer, cultura, emprego, entre outros (Spósito; Carrano, 2007).

Nessa perspectiva compreende-se que a política de cotas adotada por universidades públicas federais e estaduais, para negros, mulheres, indígenas, ou egressos de escolas públicas são políticas públicas para a juventude. Considerando a mencionada classificação adotada por Spósito e Carrano (2007) a políticas de cotas para a população negra pode ser considerada de foco médio, na medida em que ela se destina à população negra escolarizada, mas tem como público, preferencial e majoritário, jovens egressos ou recém-egressos do ensino médio, entre 18 e 24 anos.

Apresenta-se a seguir uma breve contextualização de como ganha espaço o debate sobre as ações afirmativas no Brasil, com vistas a situar a política de cotas como uma das modalidades de ação afirmativa que vem sendo implementada na área educacional.

No entanto, cabe a ressalva de que não é objetivo desta dissertação apresentar o intenso debate que vem se estendendo na sociedade brasileira sobre as ações afirmativas que, às vezes, acabam sendo lidas como sinônimos de cotas. Como lembra Gomes (2005) ainda que as ações afirmativas sejam um poderoso recurso jurídico, a sua aplicação em favor da população negra tem gerado calorosos debates e enfrentamentos políticos, sociais e jurídicos nas mais diferentes instâncias da sociedade brasileira.

---

<sup>22</sup> A Secretaria Nacional de Juventude, bem como o Conselho Nacional de Juventude foram criados pela Lei 11.129 de 30 de junho de 2005, que também cria o Programa Nacional de Jovem (Projovem).

Não nos propomos aqui enveredar pelos argumentos favoráveis e contrários às ações afirmativas por considerar que ainda que esse debate não tenha sido esgotado, muitos autores já se propuseram, com sucesso, a fazer esse exercício<sup>23</sup>.

### 1.3.1.1 Ações afirmativas

Há controvérsias quanto ao surgimento das ações afirmativas no mundo. De acordo com Wedderburn (2005), embora esse tipo de política não tenha surgido nos Estados Unidos (EUA), foram aí onde elas ganharam maior visibilidade na década de 1960<sup>24</sup>. Neste período proliferavam pelos EUA as lutas e reivindicações da população negra norte-americana por direitos civis<sup>25</sup>. Entretanto, as primeiras experiências em relação a esse tipo de política tiveram origem na Índia, em 1919, com a instituição das “reservas” de vagas para que houvesse “representação diferenciada” dos segmentos ditos inferiores<sup>26</sup>.

Desde, então, esse tipo de política tem sido adotada por vários países para a inclusão social de grupos subalternizados e para combater os privilégios, de determinados grupos, herdados do período colonial. Ações afirmativas estão em expansão no mundo inteiro segundo Weddeburn (2005), que menciona exemplos de países que já as adotaram como a Nova Zelândia, a África do Sul, e cita a Austrália como um país que está em vias de adotá-las.

---

<sup>23</sup> Este debate tem sido caracterizado, sobretudo, pelo dissenso, o que nos permite ter uma visão bastante ampla e rica do que vem a ser esse tipo de política. E contribui também para desvendar a ideologia racista que ainda permeia a elaboração teórica e política de alguns acadêmicos, já que é o tipo de debate que exige que seus interlocutores, de fato, “tomem partido”, assumindo um posicionamento, por vezes, político (Guimarães, 1999). Nas obras a seguir podem ser encontradas leituras dos argumentos favoráveis e contrários à implementação das ações afirmativas no Brasil. Cf. Santos (2005); Santos; Lobato (2003); Guimarães (1999); Souza et alli (1997); Siss (2003); Gonçalves e Silva; Silvério (2003); Fry (2005); Fry et alli (2007); Santos (2007).

<sup>24</sup> Guimarães (1999) ressalta que as ações afirmativas foram adotadas nos EUA no mesmo período em que as Ciências Sociais iniciaram um processo de mudança dos esquemas interpretativos das desigualdades raciais. Antes essas desigualdades eram vistas como produto apenas das ações e atitudes no plano das relações particulares e, a partir de 1960, passam a ser analisadas como resultantes do racismo institucional. Segundo Wieviorka (2005) a primeira menção ao racismo institucional surgiu em 1967, no livro *Black Power: The Politics of Liberation in América*, escrito por Stokley Carmichael e Charles V. Hamilton, militantes do Movimento negro. Essa outra vertente do racismo é descrita como sendo um conjunto de mecanismos existentes nas instituições, que independem dos indivíduos, e colaboram para que os negros permaneçam em situação de inferioridade. Neste caso a discriminação funciona sem atores e é possível visualizar os processos concretos por meio dos quais opera o racismo.

<sup>25</sup> Detalhamento sobre os movimentos pelos Direitos Civis pode ser encontrado em Silva (2001:28).

<sup>26</sup> Essa proposta foi feita por Bhimrao Ramji Ambedkar (jurista, economista e historiador) membro da casta “intocável” Mahar.

Guimarães (1999) destaca que a ação afirmativa no seu sentido atual aparece pela primeira vez na legislação trabalhista americana de 1935 e é concebida com o sentido de reparação por uma injustiça decorrida no passado. Porém, o autor nos apresenta outro conceito o qual seria considerado a concepção moderna desse tipo de política. Por essa perspectiva as ações afirmativas seriam definidas como políticas públicas ou particulares que visam garantir a ascensão social de minorias étnicas, raciais e sexuais.

Assim, Guimarães destaca que Jones (1993, apud Guimarães, op. cit), que foi quem estudou aqueles dois conceitos, desconsidera a diferença existente entre o sentido mais antigo da expressão e o mais moderno. Ou seja, que o primeiro se refere à reparação ao indivíduo e a segunda concepção refere-se a grupos que teriam grande probabilidade de sofrerem discriminação<sup>27</sup>. A primeira concepção tem como princípio a reparação e a segunda refere-se a uma ação preventiva. Desse modo as ações afirmativas podem ser compreendidas como:

um conjunto de políticas públicas e particulares de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização da efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (Gomes, 2005: 53)

As ações afirmativas podem ser consideradas um tipo de discriminação positiva, em função do seu caráter discriminatório que favorece alguns grupos haja vista a discriminação histórica sofrida. Têm o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades e, mais do que isso, induzir a sociedade a transformações culturais que permitam que o racismo seja desconstruído das mentes dos indivíduos, de modo que às novas gerações possa ser apresentada uma nova sociedade. A implementação desse tipo de ação favoreceria o combate às discriminações de todos os tipos, bem como impediriam a sua perpetuação. (Gomes, 2005).

Piovesan (2005) considera que as ações afirmativas como políticas compensatórias contribuem para a realização da democracia, na medida em que asseguram o reconhecimento da diversidade e da pluralidade social. Por meio delas é possível alcançar o direito à igualdade, baseado no respeito à diferença e à diversidade.

---

<sup>27</sup> “Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, civil e cultural ou em qualquer outro campo” (Piovesan, 2005: 38).

Na visão da autora, o enfrentamento da discriminação parte da adoção de dois tipos de estratégias respaldadas no Direito Internacional dos Direitos Humanos: uma ação repressivo-punitiva e outra estratégia promocional. Considera-se que, para o enfrentamento da discriminação racial, é importante coordenar aqueles dois tipos de ações. Sendo necessário agir nas duas frentes, de um lado adotando uma legislação que puna e proíba os atos de racismo e, de outro, implementando políticas que visem à inclusão da população negra nos espaços dos quais ela se encontra excluída. Piovesan (op.cit.) lembra, ainda, que a simples proibição da exclusão não resulta automaticamente no processo de inclusão, nesse sentido é imprescindível a implementação de medidas específicas para viabilizar essa inclusão.

De acordo com Theodoro e Jaccoud (2005) as políticas afirmativas também têm o objetivo de inserir determinados grupos em espaços nos quais estes estejam sub-representados. De acordo com os autores podem ser consideradas ações afirmativas: as cotas em concursos públicos; os cronogramas e metas para a ampliação da representação destes grupos em instituições e em empresas; os programas específicos de qualificação, tais como as bolsas de estudos para negros/as. Além destas poderíamos acrescentar cursos de línguas estrangeiras, de português e outros que sejam destinados a negros/as nas universidades; a implementação da Lei nº 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas brasileiras.

Contudo, faz-se necessário destacar que as ações afirmativas são políticas que abrangem, entre outras, a política de cotas. Estas consistem na reserva de um percentual de vagas, sejam em cargos de emprego em empresas particulares, concursos públicos, vestibulares, partidos políticos visando beneficiar a grupos específicos da sociedade historicamente discriminados. As cotas são apenas um dos formatos possíveis desse tipo de política (Theodoro e Jaccoud, op. cit.; Santos, 2005a).

As ações afirmativas são políticas mais amplas que, por si só, não são suficientes para a promoção da igualdade racial. Por isso, recomenda-se que essas políticas sejam implementadas em articulação com as políticas universais ou quando estas não sejam suficientes para promover a igualdade. Em sociedades permeadas pelo racismo e outras discriminações é necessário haver uma articulação de políticas que visem não só a promoção da igualdade racial, mas também o combate ao racismo e à discriminação. Nesse sentido Jaccoud e Theodoro concordam com Piovesan (2005) de que é necessário haver promoção da igualdade, mas também um aparato repressivo-punitivo.

No que diz respeito às ações afirmativas, uma série de ações vêm sendo adotadas nas várias áreas sociais, mas, sobretudo, na área da Educação. Entre os exemplos podemos

mencionar a política de permanência de estudantes negros/as nas universidades, que vem sendo adotada por algumas universidades dentre as quais se destaca a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)<sup>28</sup>. Os cursinhos pré-vestibulares destinados a jovens de baixa renda e negros/as, também podem ser consideradas ações afirmativas de acesso, uma vez que contribuem para que esses jovens se preparem para concorrer no vestibular e, possivelmente, acessar o ensino superior<sup>29</sup>.

### 1.3.1.2 Antecedentes das ações afirmativas no Brasil

Nos últimos anos tem se tornado bastante evidente a discussão sobre a necessidade de se adotar ações afirmativas no Brasil. O debate foi pautado pelos movimentos sociais negros em 20 de novembro de 1995, à época da realização da Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida. Neste dia lideranças negras entregaram, ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), o *Programa de Superação do Racismo e das Desigualdades Raciais* com proposições dos movimentos sociais para o combate ao racismo e às desigualdades raciais (Santos, 2007).

No mencionado documento encontram-se demandas por ações voltadas para a saúde da população negra, a educação, o mercado de trabalho e a segurança pública. As medidas propostas visam à democratização da informação, ao incentivo a maior representação de negros/as nos meios de comunicação e valorização das religiões de matriz africana. Reivindica-se, ainda, a emissão de títulos de propriedade da terra às comunidades remanescentes de quilombos (Santos, 2007).

Na área da educação algumas demandas pendem para três formatos articulados de desenhos de políticas públicas. As propostas têm o viés universalista ao sugerir a ampliação do ensino público e de qualidade, bem como apresentam a primeira proposta de ação afirmativa visando ao acesso da população negra à educação. Destaca-se, aqui, o que muitos estudiosos reforçam que a demanda por ações afirmativas não exclui a necessidade de

---

<sup>28</sup> O Programa de Ações Afirmativas da UFMG foi criado em 2002, tendo sido uma das iniciativas vencedoras do concurso Cor no Ensino Superior lançado pelo Programa Políticas da Cor, em 2001, com o apoio financeiro da Fundação Ford. O objetivo do programa proposto por aquela universidade era fortalecer a trajetória acadêmica de alunos e alunas negras com vistas a incentivá-los quanto a ascender à Pós-graduação (Gomes, 2004a). Além das ações na UFMG existem outras tantas iniciativas que visam incentivar o acesso e a permanência de jovens negros/as na universidade.

<sup>29</sup> Para saber mais sobre os cursinhos pré-vestibulares que têm a concepção de ações afirmativas cf. Santos (2003) e Andrade; Fonseca (2002).

fortalecimento das políticas universalistas. As ações afirmativas podem ser bastante úteis na redução das desigualdades raciais, de gênero, e outras, quando articuladas com políticas universalistas (Siss, 2003). Assim, encontra-se referência a ações nos vários níveis de ensino:

### III - EDUCAÇÃO

- Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade.
- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamentos de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto deste na evasão e repetência das crianças negras.
- Desenvolvimento de programas educacionais de emergências para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus.
- Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (Por uma política de combate ao racismo e à desigualdade racial, 1995: 11)<sup>30</sup>

Como constata Santos (2007) as demandas em torno da educação formal estiveram presentes na pauta de reivindicações dos movimentos negros<sup>31</sup>, desde a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN)<sup>32</sup>, que foi um dos precursores dos cursos de alfabetização de negros/as. Compreende-se que, ao longo dos anos até nossos dias, houve um refinamento das proposições nessa área, uma vez que além de reivindicar a formulação de ações, desenvolvia-se a compreensão de que estas deveriam ser articuladas entre si. Nesse contexto, a proposta quanto à adoção de ações afirmativas foi sempre muito polêmica dentro dos movimentos negros. Segundo o autor parece ter havido um grande esforço para se negociar um consenso

---

<sup>30</sup> O Programa de superação do racismo e das desigualdades raciais pode ser encontrado na página do jornal Irohin: [www.irohin.org.br](http://www.irohin.org.br) ou como refere Santos (2007) em Executiva Nacional da Marcha Zumbi (ENMZ), 1996.

<sup>31</sup> Santos (2007) destaca que no período de 1964 a 1977 houve um recrudescimento do movimento negro pelo menos aquele de orientação mais política, sobretudo em função da repressão advinda com a Ditadura Militar. Assim, a partir de 1977 com os constantes protestos contra as torturas e prisões ilegais e com a eclosão de greves no ABC Paulista, e no plano internacional com os processos de independência de países africanos e com o fortalecimento da luta dos negros nos EUA por direitos civis, se forma um ambiente político propício para o ressurgimento dos movimentos negros. O Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNURDR) foi criado em 18 de junho de 1978, em São Paulo, com objetivo de fazer frente à luta contra o racismo na sociedade brasileira.

<sup>32</sup> O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi fundado em 1944, no Rio de Janeiro, por Abdias do Nascimento, e mais do que um movimento artístico que congregava atores e atrizes negros/as, tornou-se uma das mais importantes organizações negras na luta contra a discriminação racial durante a Segunda República (1945-1964). Assim, era um espaço de luta contra as desigualdades raciais, de formação de artistas negros/as conscientes sobre as relações raciais no Brasil e, também, de resgate da contribuição da cultura africana para o país (Sales, 2007).

que permitisse a identificação dessa reivindicação uma demanda real de todos os movimentos negros.

A apresentação do *Programa de Superação do Racismo* resultou em algumas ações imediatas do governo federal, tais como a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, a realização em 1996 do Seminário Internacional *Multiculturalismo e Racismo: o papel das ações afirmativas nos Estados democráticos contemporâneos*<sup>33</sup>, o reconhecimento público pelo então presidente da República FHC de que o Brasil é um país racista e o lançamento em maio de 1996 do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH).

Segundo Santos (2007) no PNDH<sup>34</sup> surge pela primeira vez a proposição de adoção de políticas afirmativas para a população negra no Brasil, registrada em um documento oficial do governo: *desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta* (Brasil, 1996: 30). Proposição que consiste na cópia da medida sugerida pelos movimentos negros no documento da Marcha Zumbi dos Palmares de 1995.

Com os tímidos avanços observados no período posterior à realização da Marcha em Brasília, Santos (op. cit.) constata que a partir de 1995 houve uma mudança no governo brasileiro em relação à recepção às demandas dos movimentos negros. Primeiro porque estes passaram a ser considerados nas discussões e, conseguiram pautar e incorporar reivindicações na agenda política. E, segundo, por ter consolidado o real valor que a educação formal assume para esses movimentos sociais, que conseguiram pautar a necessidade de ações afirmativas para viabilizar o acesso da população negra ao ensino superior público e demais níveis de ensino. No entanto, o autor ressalta que no governo FHC não houve mudanças efetivas e muitas delas começaram a acontecer apenas no plano simbólico.

No entanto, há que se reforçar que a luta contra o racismo não se faz sem um forte aparato legal nacional e internacional. Os tratados e convenções internacionais dos quais o Brasil é signatário<sup>35</sup> exercem grande pressão sobre o governo brasileiro, para que este formule

---

<sup>33</sup> Esta teria sido a primeira vez em que o governo brasileiro aceitou discutir a implementação de ações afirmativas para a população negra no Brasil (Guimarães, 1999). Foram convidados especialistas, principalmente aqueles que detinham estudos sobre a experiência americana, de forma a oferecer subsídios para o Brasil.

<sup>34</sup> Neste Programa encontramos a orientação de que seja adotado o quesito cor em todos os levantamentos oficiais, bem como se recomenda que o IBGE considere pardos, mulatos e pretos, como integrantes da população negra (Brasil, 1996). Em função dessas orientações ressurgiu nesse mesmo período a polêmica estimulada por cientistas sociais brasileiros e estrangeiros que se fazem a pergunta “quem é negro no Brasil?”, retomando as discussões sobre a mestiçagem (Oliveira; Lima & Santos, 1998).

<sup>35</sup> No que diz respeito ao combate à discriminação, o Brasil é signatário da Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho; da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial da

ações de enfrentamento das desigualdades raciais no país e com vistas à promoção da igualdade racial. No sentido do que afirmou, anteriormente, Piovesan (2005) há no Brasil, um aparato legal com o viés punitivo-repressivo<sup>36</sup> quanto à prática do racismo, no entanto até a década de 1990 não havia políticas públicas para a promoção da igualdade racial.

Há que se ressaltar que a existência de uma legislação punitivo-repressiva não significa que os crimes de racismo ou injúria racial venham sendo punidos com rigor. Sales Jr (2006:356) demonstra em sua tese de doutorado como o “mito da democracia racial” incide nas decisões judiciais quanto aos crimes registrados de racismo e injúria racial na região do Recife. Conclui-se que em 94% das ocorrências registradas não há abertura de processo e, por isso, não chegam a virar ações penais. E considerando os inquéritos produzidos, 68% deles entram em decadência.

No Plano internacional e com implicações diretas na orientação das políticas afirmativas em âmbito nacional, encontra-se a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada em Durban, na África do Sul, entre 31 de agosto e 08 de setembro de 2001. Esta Conferência constitui-se em um marco, tornando-se um instrumento internacional de pressão, para que se iniciasse um processo de adoção de ações afirmativas no Brasil.

A delegação oficial brasileira, constituída no Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira em Durban, levou à Conferência, entre outras orientações, a apresentação da proposta com vistas à implementação de ações afirmativas para a população afro-descendente<sup>37</sup>. Desta Conferência resultaram recomendações de ações de enfrentamento e de prevenção do racismo e da discriminação racial, entendendo a juventude como segmento estratégico para a formulação de estratégias nesse sentido. No capítulo sobre *Estratégias para alcançar a igualdade plena e efetiva*, encontra-se:

121. Enfatizamos a utilidade de se envolver os jovens no desenvolvimento de estratégias nacionais, regionais e internacionais orientadas para o futuro

---

Organização das Nações Unidas (ONU); da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher da ONU; a própria Declaração dos Direitos Humanos, de 1948.

<sup>36</sup> O artigo 5º, parágrafo XLII da Constituição de 1988 institui que o crime de racismo é inafiançável e imprescritível. Para ver um levantamento detalhado sobre as leis e projetos de leis que têm um teor anti-racista cf. Sales Júnior (2006: 230-249).

<sup>37</sup> Ao adotar-se o termo afro-descendente corre-se o risco de se considerar na classificação pessoas não-negras, uma vez que o termo tem um grande apelo à origem do indivíduo (Brandão e Marins, 2007). Desse modo, nesta dissertação tem-se adotado a orientação de se utilizar o termo “negro”, para demarcar que não basta ser descendente de africano, até porque muitos brancos se reconhecem como tais, é preciso se reconhecer negro a partir de subjetividades e também pelo fenótipo, pois a discriminação racial no Brasil tem se pautado pela marca (Nogueira, 1985). Entretanto, neste caso utiliza-se o termo, tal qual foi registrado no mencionado documento.

e nas políticas de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correta. (Fundação Cultural Palmares, s/d, p. 36).

A Plataforma de Durban concebe os jovens como atores prioritários no processo de enfrentamento ao racismo e para a construção de uma sociedade que inclua e reconheça a diversidade como parte constitutiva de um projeto mais amplo e justo de mundo. Nesse sentido, a política de cotas figura como medida efetiva para a inclusão e permanência de jovens negros/as na universidade de modo que, como sujeitos da sua história, possam contribuir para a construção de uma nova sociedade sem racismo e qualquer outro tipo de discriminação.

### **1.3.1.3 Política de cotas**

A política de cotas para negros/as no ensino superior contempla a totalidade da população negra escolarizada que conseguiu concluir o ensino médio. No entanto, beneficia prioritariamente jovens negros/as recém-egressos/as daquele nível de ensino. Esse tipo de política surge no sentido de diminuir a desvantagem a qual a população negra vem sendo exposta durante toda a sua trajetória educacional e, sobretudo, ao final dela que é quando poucos conseguem concluir o ensino médio. No entanto, embora essa seja uma política com potencial para oportunizar o acesso de jovens negros/as ao ensino superior, ainda não há uma lei federal que oriente as universidades quanto à necessidade desse tipo de ação.

Existem iniciativas que se encontram no Congresso Nacional. O Poder Executivo Federal apresentou, em 20 de maio de 2004, o Projeto de Lei (PL) Nº 3.627 que “institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências”<sup>38</sup>. O mencionado PL foi apensado em 23 de abril de 2004 ao PL Nº 73/1999<sup>39</sup>, de autoria da Deputada Nice Lobão (DEM-MA), o qual prevê reserva de 50% das vagas das universidades públicas federais e estaduais a jovens egressos do ensino médio. As duas peças legislativas ainda estão em tramitação e o último requerimento de urgência para a apreciação deste último PL foi apresentado em 13 de setembro de 2007.

---

<sup>38</sup> Informações obtidas no site: [www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br)

<sup>39</sup> A este projeto estão apensados outros PLs que versam sobre proposições correlatas.

Em maio de 2006 quando havia sinais de que as matérias seriam aprovadas, acadêmicos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), artistas e outros intelectuais brasileiros redigiram uma Carta<sup>40</sup> dirigida ao Congresso Nacional repudiando não só o referido PL, como também o PL Nº 3.198/2000 de autoria do Senador Paulo Paim (PT-RS) que institui o Estatuto de Igualdade Racial, que seria votado na mesma ocasião. Ao que tudo indica a “elite artística e acadêmica brasileira” conseguiu interceder no processo e a matéria que versa sobre a instituição de cotas no ensino superior não foi aprovada e conforme acompanhamento realizado no sítio da Câmara dos Deputados ela se encontra parada desde setembro de 2007.

No entanto, em resposta aquela carta, acadêmicos e personalidades se reuniram e elaboraram um *Manifesto em favor da lei de cotas e do Estatuto da Igualdade Racial*<sup>41</sup>, de 29 de junho de 2006, também dirigido ao Congresso Nacional. Neste manifesto encontra-se uma longa argumentação em favor da aprovação dos mencionados PLs.

Na ausência de uma política pública federal de cotas para negros/as no ensino superior, universidades públicas federais e estaduais, bem como instituições particulares de ensino superior conduziram internamente processos que culminaram com a aprovação de políticas de cotas em várias universidades. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) foram as primeiras universidades públicas a implantarem o sistema de cotas no seu exame vestibular.

Entretanto, diferentemente de outras universidades que tiveram seus sistemas implementados a partir da construção do consenso no âmbito interno, nas universidades mencionadas anteriormente o processo partiu de iniciativa da Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro. Esta aprovou no dia 09 de novembro de 2001, a Lei Nº 3.708 que institui cotas de até 40% à população negra e parda para acessar a UERJ e a UENF<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> Kabeguele Munanga, em entrevista à edição de junho de 2006 do Jornal Írohin, ao comentar a atitude dos pesquisadores que têm posição contrária às cotas, faz a seguinte crítica: (...) *Eles (Peter Fry, Ivonne Maggie e Demétrio Magnoli) acham que isso (as ações afirmativas) vai mudar o modelo da sociedade brasileira, que é um modelo de convivência racial por causa da mistura racial; que isso vai transformar o Brasil numa sociedade bi-racial, e, como consequência, vai levar o Brasil aos conflitos raciais que jamais conheceu. Nesse sentido, são claramente contrários às cotas. Quer dizer, de um ponto de vista, os negros serviram como objeto de pesquisa, mas não servem como sujeitos de mudanças.*

<sup>41</sup> Tanto a carta da UFRJ – Carta Pública ao Congresso Nacional, como o mencionado Manifesto encontram-se disponíveis nos anexos desta dissertação.

<sup>42</sup> À época a reitora da UERJ e hoje Ministra da Secretaria de Política para as Mulheres, Nilcéa Freire foi contrária à implementação das cotas por considerar que esse tipo de ação fere o princípio do mérito.

Atualmente, segundo estudo realizado por Ferreira e Andrade (2006), 51 universidades<sup>43</sup> desenvolvem algum tipo de ação afirmativa. Estas ações estão divididas entre cotas e bonificação, ambas destinadas a grupos historicamente discriminados. O primeiro sistema é uma reserva de um número específico de vagas e o segundo atribui uma pontuação adicional no exame vestibular aos grupos beneficiados.

O estudo constatou que das 51 universidades, 33 adotam ações afirmativas para a população negra. Das quais, 30 executam o sistema de cotas e 3 implantaram a bonificação. Muitas conjugam o critério étnico-racial com a condição sócio-econômica do/a candidato/a. Outras instituições adotam critérios de gênero ou sócio-econômico. A Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por exemplo, destina 20% das vagas para negros/as oriundos/as de escolas públicas, das quais 60% são destinadas às mulheres negras e 40% a homens negros. Talvez seja uma das poucas ações afirmativas dirigidas especificamente para mulheres negras, as mais atingidas pelo racismo e pela discriminação de gênero.

#### **1.3.1.4 Política de cotas da Universidade de Brasília (UnB)**

O processo de construção de um consenso em relação à necessidade de formulação de uma política para a inclusão étnico-racial na Universidade de Brasília é todo caracterizado pelo dissenso, por discursos emocionados e pela demarcação de um posicionamento político, no qual muitos acadêmicos e estudantes tiveram que, assim, como Guimarães (1999) “tomar partido”.

O caso “Ari”<sup>44</sup>, ocorrido em 1998, marca o início das investidas de atores da comunidade acadêmica na luta por medidas de inserção da população negra na universidade. No ano seguinte, e também em função da discriminação sofrida pelo aluno, os professores do Departamento de Antropologia da UnB, José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segatto, apresentaram um primeiro diagnóstico propositivo para a implantação de uma política de cotas étnico-raciais na UnB (Santos, 2003).

---

<sup>43</sup> Renato Ferreira ressalta que no estudo computou informações apenas de universidades públicas e estaduais, não considerando as ações adotadas por instituições de ensino superior da rede privada.

<sup>44</sup> Arivaldo de Lima Alves (Ari), primeiro aluno negro a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UnB em 1998, após 20 anos de existência do curso, foi reprovado em uma matéria obrigatória do curso e recorreu da decisão em diversas instâncias acadêmicas, obtendo sucessivos indeferimentos. Apenas depois de 02 anos desse drama racial é que Arivaldo conseguiu que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão lhe concedesse os créditos de aprovação na disciplina (Carvalho, 2002; 2006; Santos, 2003).

Entretanto, Belchior (2006) ressalta que a discussão em torno da adoção de cotas na UnB origina-se da confluência de uma série de fatores internos e externos à academia. A efervescência das discussões sobre a necessidade de medidas para a eliminação das desigualdades raciais no Brasil, os fatos que marcaram o período entre 1995 e 2003<sup>45</sup>, aliados ao caso “Ari”, criaram um ambiente propício dentro da universidade para que, diferentes atores sociais, se envolvessem na luta pela adoção de reservas de vagas para negros/as na UnB.

O processo que resultou na aprovação do *Plano de Metas para a integração social, étnica e racial da Universidade de Brasília* foi construído de forma conjunta pelo movimento negro – Coletivo Negro do DF e do Entorno (EnegreSer)<sup>46</sup> – pelos mencionados professores idealizadores dos primeiros esboços do que viria a ser o Plano de Metas, pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)<sup>47</sup> da universidade e por todos os professores e especialistas que estiveram junto ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) discutindo e amparando o debate sobre o tema. Vale destacar que vários atores sociais internos e externos à universidade participaram desse debate e, por isso, devem ter o seu peso e relevância considerados na análise do processo (Belchior, 2006).

Nesse contexto, no ano de 2000 foi realizada uma grande pesquisa comparativa coordenada pela professora Delcele Queiroz, da Universidade Estadual da Bahia, com o objetivo de conhecer a realidade étnico-racial de cinco universidades federais brasileiras. Entre as escolhidas estavam a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Todas as instituições de ensino adotaram o mesmo questionário, que foi aplicado entre os/as alunos/as aprovados/as no primeiro semestre de 2000 (Carvalho, 2006).

Os dados obtidos nesta pesquisa e analisados, comparativamente, por Delcele Queiroz permitiram que se chegasse à conclusão de que havia um mesmo padrão de exclusão racial seguido por todas as universidades pesquisadas. Assim, esse levantamento se somou aos diagnósticos que demonstravam a necessidade de ações afirmativas para negros no ensino superior (Queiroz, 2002).

---

<sup>45</sup> Ver tópico “2.1.2 Antecedentes das ações afirmativas no Brasil” nesta dissertação.

<sup>46</sup> O EnegreSer, Coletivo Negro do DF e Entorno, surgiu, em 2001, em reação a um episódio de discriminação contra um grupo de estudantes negros, os quais foram impedidos, por um segurança, de entrar na festa promovida pelo Fórum de Estudantes Latino-Americanos de Antropologia e Arqueologia (FELAA) (Tavolaro, 2007).

<sup>47</sup> O NEAB-UnB existe desde 1986 e foi um dos primeiros núcleos a compor o Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM), hoje é coordenado pelo Prof. Nelson Olokofá Inocêncio, do Departamento de Artes Visuais da UnB (Seabra, 2004).

A discussão quanto à necessidade de política de cotas na universidade foi pautada por diagnósticos sobre o quadro das desigualdades e discriminação racial existente no país. Para fundamentar o debate, foram convidados especialistas para enriquecer o debate e oferecer ao grupo, responsável pela análise da proposta, informações até então desconhecidas ou pouco consideradas, por eles, sobre como se configuram as relações raciais no Brasil. Tavolaro (2007: 12) lembra que foram convidados para oferecer esclarecimentos especialistas como Edna Roland (relatora da Conferência de Durban), Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva (do Conselho Nacional de Educação), Ubiratan Araújo (Presidente da Fundação Palmares), Edson Cardoso, a ex-Ministra Matilde Ribeiro (Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial), entre outros.

Entre os argumentos contrários à adoção de cotas<sup>48</sup> coletados entre os professores conselheiros do CEPE Belchior resumiu os seguintes:

- as cotas não irão resolver os problemas da população negra;
- as cotas poderão acirrar ainda mais o preconceito racial na universidade;
- as cotas ferem a questão dos direitos iguais para todos;
- é difícil saber quem é negro no Brasil em função do processo de miscigenação; as cotas não deveriam ser destinadas aos negros, mas sim aos alunos egressos de escolas públicas;
- outras minorias também deveriam ser contempladas no sistema de cotas;
- a questão do mérito: se deve selecionar os mais bem preparados tecnicamente” (Belchior, 2006:56-80).

Os argumentos contrários às cotas se confundem, sobremaneira, com aqueles elaborados contra as ações afirmativas, o que pode ser atribuído ao engano de se considerar as cotas como um sinônimo de ações afirmativas. Os resumos das falas dos conselheiros participantes do CEPE que votaram pela aprovação do Plano de Metas da UnB não diferem daqueles encontrados na literatura e mesmo daqueles reverberados por jovens do ensino médio. No entanto, diante de tantas elaborações conversadoras, há que se problematizar como assumindo posições tão contrárias às cotas, o Plano de Metas foi aprovado por 24 votos favoráveis e apenas 01 contra? De acordo com a decana de extensão quatro fatores contribuíram para a aprovação:

- 1) a experiência dos movimentos sociais dos setores envolvidos;
- 2) a articulação desses setores em torno de um objetivo;
- 3) a apresentação da proposta junto ao CEPE e

---

<sup>48</sup> Para conhecer o debate suscitado em torno da política de cotas da UnB veja a Revista Horizontes Antropológicos, no 23, de julho de 2005. Algumas réplicas e trélicas desse debate encontram-se publicadas em Steil (2006).

- 4) o processo de convencimento de um coletivo conservador quanto à necessidade daquela política (Belchior, 2006).

Parece, de fato, ter havido um processo de convencimento e de desconstrução de todos aqueles argumentos. Foi nesse contexto que o *Plano de Metas*<sup>49</sup> para a integração social, étnica e racial da Universidade de Brasília foi aprovado, no dia 06 de junho de 2003 em reunião do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE). Neste documento consta que para que a universidade consiga gerar uma composição social, étnica e racial que reflita a situação do Distrito Federal e da sociedade brasileira, é necessário destinar 20% das vagas do vestibular da UnB, em todos os cursos oferecidos pela universidade, para estudantes negros/as, por um período de 10 anos<sup>50</sup>.

Essa ação tem sido implementada desde o 2º vestibular de 2004, quando foi realizado o primeiro vestibular por cotas na universidade. No entanto, há outras ações previstas neste Plano como, por exemplo, a destinação pelo “período de 10 anos de um pequeno número de vagas para índios de todos os Estados brasileiros”.

Além disso, há uma ação prevista e direcionada para jovens estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, qual seja:

c) apoiar a escola pública, implementando uma ação afirmativa de cunho social nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal. Essa ação consistirá no desenvolvimento de um **Programa de Acompanhamento Permanente, nas escolas públicas do Distrito Federal, especialmente em regiões de baixa renda da cidade, dos alunos interessados em se inscrever no vestibular da UnB, com apoio específico para aqueles que pretendam ingressar em cursos de alta competitividade, como Medicina e Direito.** O resultado dessa ação sistemática será promover uma maior igualdade de oportunidades para os estudantes da escola pública na hora de competir com os estudantes oriundos das escolas particulares, em geral melhor preparados para a competição do vestibular. (Carvalho, 2006: 202, grifo nosso)

Além da reserva de vagas, por um período determinado, para negros/as e indígenas, o Plano de Metas prevê a adoção de uma ação afirmativa em escolas públicas do ensino médio do DF, o que nos aponta para o entendimento dos seus formuladores de que os jovens estudantes do Ensino Médio são, de fato, potenciais contemplados da política. Reforçando a nossa idéia de que esta é uma política pública para a juventude negra, com uma focalização média, na medida em que ela não está voltada apenas para ela.

<sup>49</sup> Para ver o Plano de Metas na íntegra, ver ANEXO C desta dissertação.

<sup>50</sup> O primeiro vestibular pelo sistema de cotas foi realizado no primeiro semestre de 2004.

Neste documento prevê-se, ainda, o desenvolvimento de um Programa de Acompanhamento Permanente, para jovens estudantes de escolas públicas, em regiões de baixa renda, oferecendo acompanhamento específico, sobretudo para os/as jovens que desejassem ingressar em cursos avaliados como de alta competitividade, tais como Medicina e Direito. O Plano prevê que a universidade executasse ações afirmativas anteriores ao processo vestibular, que podem ser caracterizadas também como políticas afirmativas de acesso, com vistas a tornar os/as jovens negros/as, provenientes de escolas públicas do ensino médio de regiões de baixa renda do DF, mais competitivos ao se candidatarem ao vestibular. No entanto, ao que parece essa ação continua vigorando apenas no papel.

No Plano de Metas ainda estão previstas ações afirmativas de permanência destinadas ao público atendido pelas cotas (negros/as e indígenas) na universidade. Estabelece-se a concessão de bolsas e moradia para cotistas em situação de carência segundo critérios determinados pela Secretaria de Assistência Social da UnB.

Estão previstos, ainda, a realização de um programa de apoio acadêmico psicopedagógico para todos/as os/as calouros/as que demonstrem dificuldades no acompanhamento das disciplinas; um programa destinado a avaliar o funcionamento das ações afirmativas, sugerindo ajustes, modificações e identificando aspectos que interfiram na sua eficiência e uma ouvidoria, destinada a promover a inclusão de pessoas negras e membros de outras minorias na universidade.

Nesse sentido, cabe ressaltar que há na UnB o Centro de Convivência Negra (CCN) instância da universidade cujo papel é fazer o acompanhamento dos/as estudantes cotistas, desde a sua entrada até a conclusão do curso. No entanto, é preciso avaliar quais daquelas ações estariam a cargo do CCN e verificar como e se essas atividades e programas previstos no Plano de Metas estão sendo executados a contento.

Além da previsão de ações para a permanência no Plano de Metas existe um tópico denominado *Caminhos para a implementação*, onde se encontra mais uma ação direcionada às escolas públicas do DF. Determina-se que a UnB realize:

campanhas de publicidade nas escolas do Distrito Federal, onde estudam a grande maioria dos potenciais candidatos para as propostas de ação afirmativa e que geralmente desconhecem o funcionamento da universidade devido à alta segregação espacial e social existente no Distrito Federal (Carvalho, 2006: 203).

A divulgação do sistema de cotas da UnB é uma etapa bastante importante a ser considerada no processo de implementação, pois é a partir do conhecimento da política e da

própria universidade que os/as candidatos/as poderão decidir se atendem as condições e se desejam prestar vestibular acessando o sistema de cotas. Levar a informação aos/às potenciais candidatos/as ao vestibular por cotas é uma forma de levar a universidade até jovens que, às vezes, pela segregação sócio-espacial e racial existente no DF, sequer conhecem a UnB.

O Plano de Metas foi concebido prevendo a articulação entre ações voltadas para o acesso e permanência de negros/as e indígenas na universidade. Fundamenta-se na idéia de que os/as jovens recém-egressos/as do ensino médio são possíveis candidatos/as e por isso necessitariam de ações afirmativas de acesso que vão além das cotas e são executadas ainda durante o ensino médio. Registra-se, ainda, a necessidade de se oferecer mais recursos aos/às jovens de escolas públicas localizadas em regiões de baixa renda do DF. Embora a política não tenha um viés sócio-econômico na sua essência, no seu detalhamento ela não ignora a combinação raça e condições sócio-econômicas como uma realidade a ser considerada.

A articulação e execução dessas ações favorecem, sobremaneira, os/as candidatos/as que optem por usufruí-la. A seguir, um jovem negro participante do Programa de Ações Afirmativas, de permanência, executado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) relata a sua leitura sobre o seu processo de empoderamento na universidade:

se às vezes eu era visto, e me via, apenas como mais um neguinho, vivendo num mundo dos brancos, feitos para os brancos e com as regras dos brancos, hoje eu me vejo, e faço questão de que me vejam, como um *black.d.verdade*, vivendo num mundo dos brancos, feito para os brancos e com as regras dos brancos. O que está diferente é que agora eu já não sou mais passivo ao processo. (Jesus, 2004:271)

Esse depoimento demonstra o quanto é necessário que, em articulação com a política de acesso, sejam executadas atividades que favoreçam a permanência do/a jovem negro/a na universidade. Esse tipo de projeção possibilita que jovens possam utilizar esses recursos para o seu empoderamento, maior participação e para a construção da maior visibilidade e afirmação da população negra na sociedade.

#### 1.3.1.4.1 Critérios para identificar os/as candidatos/as a cotas

Desde a sua concepção e até o vestibular de 2007, o critério estabelecido pela Comissão de Implementação das Cotas, que não é a mesma que concebeu e aprovou o Plano de Metas, era de que os candidatos a cotas preencheriam uma ficha atestando se eram negros/as e em caso afirmativo, seriam encaminhados/as para serem fotografados/as.

Na primeira ficha do vestibular o/a candidato/a a cotas era orientado/a a responder, segundo as categorias do IBGE, se era preto/a ou pardo/a. Na pergunta seguinte deveria dizer se se considerava negro, caso a resposta fosse afirmativa, responderia se queria ou não participar do sistema de cotas. Em caso afirmativo, o/a candidato/a era encaminhado/a para tirar uma foto, a qual seria avaliada por uma Comissão Avaliadora secreta<sup>51</sup>.

Os/as candidatos/as com inscrições indeferidas em função da avaliação das fotos teriam direito a entrar com recurso e, então, seriam entrevistados/as por aquela comissão, a qual procuraria indícios contextuais da negritude do/a candidato/a. No entanto, como lembra Carvalho (2006:186) a utilização desse critério para a identificação dos candidatos cotistas é bastante polêmica e é corriqueiramente pautada nos debates.

O autor revela que adotando recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT), apenas a auto-declaração seria suficiente. Mas, a Comissão de Implementação das Cotas optou pela identificação segundo critérios do IBGE, com a utilização de fotos, contrariando a sua argumentação contra essa proposta, que se baseia na avaliação da constituição étnico-racial do DF.

Até o segundo vestibular de 2007, o/a candidato/a poderia optar pelo sistema de cotas, mas se alcançasse a nota de corte, e em função do preenchimento total das vagas por cotas, poderia ser remanejado/a para o sistema universal caso sobrassem vagas.

Esse tipo de critério foi bastante criticado e, logo, houve problemas práticos quanto a sua utilização. No entanto, no 2º semestre de 2007 houve o caso dos “Irmãos Gêmeos”, que se inscreveram pelo sistema de cotas, mas apenas um foi considerado negro pela Comissão. O gêmeo cuja inscrição não foi homologada recorreu da decisão e teve seu recurso deferido. Em função deste episódio, que foi diuturnamente veiculado na mídia, a UnB foi extremamente pressionada por atores externos a ela. Nesse sentido, o sistema de cotas teve a sua legitimidade mais uma vez questionada, fato que contribuiu para que a UnB decidisse mudar

---

<sup>51</sup> Para Carvalho (2006:188) esse tipo de comissão é contrário ao princípio da transparência que é requerido no processo de uma luta anti-racista.

os critérios para identificar quem seriam os/as candidatos/as cotistas. Assim, no 1º vestibular de 2008 aplicaram-se as mudanças.

Conforme o documento *Mudanças no 1º Vestibular de 2008* que institui alterações no sistema de cotas e nas provas de habilidades específicas, os/as candidatos/as a cotas passaram a ter que optar pelo sistema de cotas ou pelo universal. As fotografias foram substituídas por entrevistas pessoais feitas, aproximadamente 15 dias depois da realização das provas de conhecimento, e anterior à divulgação do resultado final do processo. Determinou-se que o número de candidatos/as a serem chamados/as para a entrevista deveria ser até duas vezes maior do que o número de vagas oferecidas, por curso, por cotas.

Ao que parece a determinação de que os candidatos tenham que optar apenas por um dos dois sistemas pode fazer diminuir o número de pessoas oportunistas. Assim como pode estimular apenas aqueles que, de fato, se auto-identifiquem negros/as a se candidatarem pelo sistema. Ao longo da implementação dessas novas medidas é que se vai perceber o quanto elas contribuirão para melhorar a execução da política, resultando ou não na inclusão de mais negros/as na universidade.

Entretanto, não se sabe até que ponto, todo o Plano de Metas vem sendo executado. Nesta dissertação, foram ouvidos/as jovens estudantes de escolas públicas de ensino médio, o que permitirá vislumbrar suas orientações coletivas quanto à política de cotas. E embora não seja o nosso objetivo avaliar as ações previstas no mencionado documento, na medida do necessário, serão identificados na fala dos/as jovens elementos que apontem para a execução ou não das ações afirmativas de acesso, previstas no Plano e que deveriam ser levadas às escolas públicas de ensino médio como forma de tornar mais competitivos/as os/as jovens egressos/as daquele nível de ensino.

## 2 Procedimentos teórico-metodológicos

A compreensão de que a pesquisa social deve ser conduzida a partir da adoção de um método quantitativo ou qualitativo, a depender dos objetivos do estudo, é bastante difundida entre os estudiosos. A Escola de Chicago representa o início de uma nova forma de se fazer pesquisa. Coulon (1995) destaca a existência de duas Escolas de Chicago, em função dos temas, do tipo de abordagem teórica e metodológica adotadas.

A primeira Escola estaria preocupada em compreender a sociedade na sua totalidade, adotando para tanto técnicas da pesquisa qualitativa, como longas observações participantes, pesquisa documental, histórias de vida e entrevistas em profundidade. Segundo Coser (1976, apud Coulon, op. cit.) o reinado da primeira Escola de Chicago chega ao fim em 1935, com a explosão de estudos quantitativos validados pela Sociedade Americana de Sociologia. Assim, a sociologia americana passa a ser dominada por uma linha behaviorista, privilegiando a utilização das técnicas quantitativas. Entretanto, uma segunda Escola de Chicago é caracterizada pela realização de trabalhos pautados no Interacionismo Simbólico e posteriormente na etnomedologia (Coulon, op. cit., p. 124).

A metodologia qualitativa, muitas vezes, é utilizada como complementar ao método quantitativo, numa perspectiva que considera aquele tipo de método menos legítimo e que precisa de confirmações fundamentadas em técnicas quantitativas. Entretanto, em outro sentido os dois tipos de metodologia podem ser combinados e integrados sem que se comprometa a qualidade e a legitimidade da pesquisa (Flick, 2004).

As pesquisas qualitativas e quantitativas, em função dos diferentes princípios epistemológicos e metodológicos de uma e de outra são, muitas vezes, percebidas como estando em oposição uma em relação à outra. A representatividade da amostra é muito questionada em pesquisas qualitativas, mas é muitas vezes utilizada nos estudos quantitativos, nos quais adquire legitimidade científica. Há aqueles que reverenciam a superioridade das pesquisas qualitativas em relação aos *surveys* e levantamentos estatísticos, enfatizando que só aquele tipo de estudo poderia contribuir para a explicação das relações identificadas. (Flick, op. cit.).

Entretanto, Flick (op. cit) ressalta que é possível integrar e unir os dois tipos de pesquisa em um mesmo estudo. Miles e Huberman (1994, apud Flick, op. cit.) destacam que a observação do campo a partir do qual será possível moldar e combinar as estratégias; ou uma combinação que prevê inicialmente a utilização de técnicas qualitativas, posteriormente a

aplicação de questionários e só então se procede ao aprofundamento dos resultados obtidos em uma segunda fase qualitativa; no último plano de integração, uma segunda entrada no campo pode contribuir para aprofundar os resultados da primeira etapa, sendo seguido por uma intervenção experimental no campo para o teste dos resultados das primeiras etapas (Flick, 2004).

Assim, destaca-se que nas diferentes fases da pesquisa podem ser combinados métodos quantitativos e qualitativos. Flick enfatiza, ainda, o papel da triangulação dos dois tipos de métodos:

Empregar ou não os métodos ao mesmo tempo, ou utilizá-los um após o outro, é um fator de menor relevância se comparado à idéia de enxergá-los em igualdade no papel que desempenham no projeto (Flick, op. cit., p. 274).

Ressalta-se que os problemas em relação à integração dos dois métodos não foram completamente solucionados. Incorre-se, ainda, na prática de se utilizar uma abordagem depois da outra, ou utilizá-las paralelamente com graus diferenciados de relevância e preferência ou em situações em que uma é sobreposta à outra. Entretanto, é possível aliar as duas abordagens em uma pesquisa de modo a aprofundar o conhecimento que se quer obter de um determinado objeto de estudo.

Na tentativa de conciliar as duas formas de fazer pesquisa, optou-se nesta pesquisa pela aplicação de questionários, pela realização de grupos de discussão e, quando necessário, permite-se a utilização de entrevistas narrativas-biográficas. Ainda que as análises apresentadas neste relatório se detenham à interpretação do material resultante de dois grupos de discussão<sup>52</sup>, é necessário explicitar todo o percurso trilhado para atingirmos os resultados que ora apresentamos.

Neste capítulo discorre-se sobre o referencial teórico-metodológico adotado na pesquisa. São elucidadas as elaborações teóricas que alicerçam os grupos de discussão, as entrevistas narrativas-biográficas e o método de análise utilizado no processo de interpretação dos dados, o método documentário de interpretação.

---

<sup>52</sup> Em virtude do curto espaço de tempo para a concretização de todas as fases da pesquisa (trabalho de campo, processamento dos dados, análise e redação do relatório), optou-se por selecionar dois grupos de discussão de duas escolas públicas pesquisadas – uma em Ceilândia e outra em Brasília – e fazer uma análise em profundidade. Foi necessário compreender que ao fazer pesquisa é necessário vislumbrar os seus limites e ter a flexibilidade para propor alterações no decorrer do processo, sempre que as mudanças se façam necessárias.

## 2.1 Abordagem qualitativa

### 2.1.1 Grupos de discussão

Na pesquisa qualitativa, as dinâmicas de grupo têm sido cada vez mais utilizadas como técnicas para a coleta de dados. Entre as técnicas que têm como princípio a reunião de pessoas para o levantamento de experiências, percepções e opiniões no âmbito de um determinado tema de pesquisa, estão os grupos de discussão, grupos focais e as entrevistas de grupo<sup>53</sup>.

Os primeiros textos a abordarem as entrevistas em grupo como uma possibilidade nas investigações sociais são os de Merton e Kendall (1946, apud Callejo 2001) e Edmiston (1949, apud Callejo 2001) e Abrams (1949, apud Callejo 2001). Callejo (op. cit.) destaca três fases que segundo ele marcam a utilização da técnica do grupo focal: primeiramente nos trabalhos iniciais dos cientistas sociais; da 2ª Guerra Mundial até os anos 70, utilizada principalmente pelo *marketing*; dos anos 70 até hoje, com a extensão da utilização da técnica em outros tipos de pesquisa, sobretudo nas áreas da saúde e da educação.

O grupo focal é uma entrevista em grupo, centrada na relação entrevistador-intervistado. O grupo de discussão diferencia-se pela interação gerada entre os participantes e o menor grau de controle por parte do/a moderador/a. Tem como objetivo provocar uma conduta simbólica como a conversação, o diálogo e a discussão. Trata-se da construção de um conteúdo a partir da constituição de uma relação entre participantes do grupo e entre estes e o pesquisador. Callejo adota um conceito de grupo de discussão que lhe parece mais claro e mais completo o qual foi introduzido na Espanha por Ibañez:

un grupo de discusión es un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta de colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido es el que há sido vencido por el grupo) y en los discursos grupales (consenso) (Ibañez, 1994<sup>a</sup>, p. 58, apud Callejo, 2001, p. 26).

O texto que primeiro registra o grupo focal e a grupalidade como instrumentos da investigação social é o *The focused interview*, de Merton, Fiske e Kendall (1956). De acordo

---

<sup>53</sup> Callejo (2001) destaca que há problemas da tradução dos nomes das técnicas – grupo de discussão, grupo focal, entrevista em profundidade de grupo - que acabam quase sempre aparecendo como sinônimos. No entanto, cada uma delas tem suas peculiaridades.

com Callejo (op. cit.) nesta obra encontra-se grande parte do referencial fundante deste procedimento de coleta de dados, como por exemplo, a justificativa para a espontaneidade e para a abordagem ou aproximação não diretiva como inovações desse tipo de grupo.

Na Alemanha, segundo Weller (2006) os grupos de discussão teriam sido, pioneiramente, utilizados por Friedrich Pollock, da Escola de Frankfurt, na década de 1950 do século XX. No final da década de 1970 os trabalhos de Werner Mangold, da Escola de Frankfurt, oferecem uma nova abordagem na qual o grupo deixa de ser visto como “a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas” (Mangold apud Weller 2006: 245).

Na Espanha, as contribuições de Jesús Ibáñez, Angel de Lucas y Ortí no desenvolvimento do método foram influenciados pelo Estruturalismo, pela Psicanálise e pela Escola de Frankfurt (Callejo, 2001, p. 11).

O grupo de discussão surge em meio a uma sociedade de consumo onde o grupo, como lugar de desenvolvimento de relações e referências, se torna central em contraponto ao indivíduo massificado e universalizado da sociedade industrial (Ibáñez, 1979, apud Callejo, 2001). Os principais avanços obtidos pelos grupos de discussão se encontram nas investigações sobre o consumo. Sendo que as primeiras aplicações dessa técnica têm lugar no campo dos estudos motivacionais do *marketing research* (Morgan, 1991; Krueger, 1991, apud Callejo, op. cit.).

Esse tipo de agrupamento foi muito utilizado como técnica para a preparação de questionários em pesquisas quantitativas. A primeira vez que esse tipo de grupo foi usado como única técnica de coleta de dados em uma investigação foi em 1949, em uma pesquisa com donas de casa sobre detergentes. A utilização dos grupos como técnicas legítimas para a coleta de dados trouxe implicações para a concepção do grupo de discussão tal qual se apresenta atualmente (Callejo, op. cit.).

Primeiramente, há uma dimensão prática do grupo, que permite a consecução de mudanças ao longo do processo investigativo. Em segundo lugar, ele nasce da consciência prática da limitação de outras formas de investigação - pesquisas de opinião e entrevistas em profundidade. Em terceiro, o grupo surge como uma técnica complementar à pesquisa de opinião, o que possibilita a sua expansão, mas também se torna um empecilho para a sua aceitação como técnica de investigação plena e autônoma. E por último, falta o embasamento teórico, que progressivamente foi incrementado a partir da década de 50 até os dias atuais.

Na Alemanha, os grupos de discussão foram alicerçados teoricamente por elementos provenientes do interacionismo simbólico, da fenomenologia social e da etnometodologia,

deixando de ser apenas uma técnica para se tornar um método de pesquisa. Assim, os processos interativos, discursivos e coletivos existentes por detrás das opiniões, representações e dos significados elaborados pelos sujeitos participantes das reuniões são metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico (Bohnsack, 1999, apud Weller, 2006, p. 245).

O grupo de discussão está embasado por um arcabouço teórico que, segundo Callejo (2001), varia de acordo com os autores que empreenderam o exercício de se aprofundar nessa prática de investigação. Na Espanha, Ibáñez se baseia no Estruturalismo de onde explica o grupo de discussão como via para se observar as posições dos discursos do grupo em um dado sistema discursivo, ou Língua e também os processos internos do grupo.

Na vertente Anglo-saxã, Mucchielli (1969, apud Callejo, op. cit) recorre à psicologia humanista destacando a capacidade criativa do ser humano quando está em grupo. Krueger baseia-se na linha *conductista-cognitiva* que direciona o grupo de discussão para uma dinâmica de perguntas e estímulos do moderador. Para Krueger (1991, apud Callejo, op. cit.) o grupo demonstra derivar-se de um interrogatório. Morgan pauta-se no empirismo de Merton tornando-se a corrente menos preocupada com explicações teóricas.

As teorias oferecem referenciais que permitem fundamentar o grupo de discussão como um método. Justificam-se teoricamente as principais características da dinâmica, os desenhos possíveis, os motivos que levam os participantes a se exporem na reunião de grupo e como e porque se expressam. Busca-se oferecer elementos para resolver as questões práticas que permitem a realização dos grupos:

parece existir un acuerdo de base, entre algunos autores (corriente anglosaxónica – Morgan, Krueger): la situación grupal, ya sea ésta real (Krueger, Morgan y Mucchielli) o imaginaria (Ibáñez), facilita el intercambio de posiciones de los individuos.” (...) En el grupo, los individuos están en el centro de la lógica del intercambio. Así, se posibilita la generación de lo común entre tales individuos. La situación grupal se constituye en el marco adecuado para observar los equivalentes generales en un sector de la sociedad. (Callejo, 2001, p. 37 e 38).

O grupo de discussão se projeta no que se denomina perspectiva dos atores, essa perspectiva deve ser estudada porque está inserida em uma dada realidade social, e faz parte das relações sociais. Esses atores constituem a sua própria realidade social e por meio do grupo é possível conhecer a percepção dos sujeitos, com intensidade e profundidade. O grupo permite, ainda, a análise da vinculação social dos seus participantes e abrindo-lhes uma nova

perspectiva. O pesquisador buscará que se revele a verdade social daquele grupo e na análise buscará compreender e interpretar essa verdade.

Segundo Callejo (2001), adotando a perspectiva de Jesús Ibáñez, a fundamentação teórica para os grupos de discussão consiste na busca da relação entre discurso, consumo e grupos. O grupo de discussão chega à Espanha por meio de pesquisas de mercado, aparece como a técnica que melhor se adequa à observação dessa lógica. Ibáñez defende o grupo de discussão como um elemento de ruptura, sobretudo frente a uma ciência normal dominada pelo positivismo.

Ibáñez ignora a concepção de sujeito, concebendo o grupo como uma unidade fechada e se omitindo sobre a interação, a qual segundo Morgan produz os dados. Em contraponto aos autores acima, Callejo alerta para a existência de estudiosos que atestam a validade da técnica para o estudo da realidade social abordando a perspectiva dos indivíduos como sujeitos.

A fenomenologia é uma delas, representada por Grathoff (1970, apud Callejo, op. cit.), que traz elementos sobre a construção das identidades, a construção do “nós” nos discursos, compreendendo que o nós reconstrói o grupo. Aponta também para a inconsistência social que seria o desconhecimento da situação (do tema da pesquisa, da dinâmica) por parte dos sujeitos de modo a torná-la consistente por meio da interação.

Há a necessidade do desconhecimento da situação, ou seja, não se diz aos participantes o que devem ou podem falar, eles estão livres para chegar ao consenso ou dissenso em relação aos temas abordados. Também é uma imersão na ambigüidade onde se tenta romper com o esquema de relação entre observador e observado. Esse rompimento ocorre parcialmente logo depois da apresentação inicial quando o moderador convida os participantes a falarem. De acordo com Callejo:

el grupo produce referencia a un nosotros que es el sector social representado em la reunión. Por ello, se convierte em prioritário controlar el diseño de tal sector social representado, es decir, saber a qué sujeto refiere el “nosotros” que se está produciendo en la situación grupal. (Callejo, 2001, p.46)

Uma das fontes de teoria provém da análise de discurso que está relacionada às suas teorias cognitivas, que entendem que toda análise do discurso resulta em uma análise ideológica deste, ou seja, o discurso é um produto ideológico (produto e configurador de uma sociedade). Nesse sentido afirma-se que todo discurso legitimado visa à legitimação de quem o pronuncia, assim Callejo (op. cit.) destaca que *cuando lo dominante empieza a ser objeto de conciencia pública pierde buena parte de su base de legitimación*. (Callejo, op. cit., p.48).

Para o autor, a análise do discurso relacionar-se-ia à teoria da legitimação, na medida em que no grupo pode haver uma tendência a se falar o politicamente correto e o discurso tende a legitimar essa postura.

De acordo com Callejo, quando este parafraseia Habermas *la función de la legitimación es mantener las relaciones de poder inaccesibles al análisis y a la conciencia pública. Por lo tanto, en el grupo, tan importante como lo dicho es lo no dicho, lo que no accede a la conciencia pública de los sujetos.* (Callejo, 2001, p.48).

Outra base teórica seria a sociolinguística, e ao compará-la com a análise de discurso, Callejo (op. cit.) destaca que esta privilegia o produto da reunião em grupo, ou seja, os discursos resultantes dela. A sociolinguística está preocupada com as condições linguísticas que permitem a produção desse discurso, considerando que essas condições são de natureza social. Está preocupada com a fala e expressões linguísticas que podem ajudar a explicar a validade da técnica. Assim, Callejo citando Bakhtin destaca que o conceito de uso linguístico se articula com o estilo discursivo do paradigma dialógico, do qual este é o principal defensor.

Segundo Callejo (op. cit.), interessantes referenciais analíticos para os grupos de discussão são a etnografia da fala ou da comunicação e a sociolinguística interacional. A atenção sobre a palavra pode ser uma fonte de informação, mas não deve ser o objeto central na análise. O autor considera que a sociolinguística tem o seu uso limitado na prática de investigação na medida em que mantém a afirmação de que as situações comunicativas são únicas e não se repetem. Assim, a partir dessa concepção bloqueia-se qualquer possibilidade de representatividade do grupo.

Um modelo apresentado por Callejo é o dialógico, de cujo principal expositor é Bakhtin. Este afirma que o grupo é mais diálogo do que discurso em princípio, pois nele se enfrentam vários discursos e em especial o discurso emergente dos presentes, se ocupam uma posição subordinada, frente ao discurso dominante, ou seja, ao que é legitimado.

O grupo de discussão possibilita a análise sobre como se compõem os discursos dominantes e como se constroem e aparecem os discursos não dominantes. Existe uma intertextualidade vertical relacionada à construção dos discursos dominantes e a intertextualidade horizontal que está ligada à construção dos discursos e posições alternativas

No dialogismo os sujeitos se situam em relação a discursos que os precedem, dando origem a relações intertextuais ou dialógicas. Destaca-se a heteroglosia que é a iminente presença de diferentes discursos em uma mesma fala (Callejo, op. cit.).

Não se trata de produzir o discurso deste ou daquele setor social, mas sim de perceber as relações entre os discursos, onde estabelecem um diálogo e em que momento se distanciam

ou se aproximam de um ponto comum. O modelo dialógico admite que um discurso seja dominante, mas este é sempre confrontado e não é dominante sempre. Significa compreender o campo da linguagem como um campo de embate.

De acordo com Callejo (2001) o paradigma dialógico evidencia a intersubjetividade e os elementos circunstanciais do discurso. É preciso considerar as formas da totalidade verbal, no seu processo; compreender a entonação da fala, que para Bakhtin é um elemento analítico chave; considerar os contextos extraverbais; atentar para a interação social dos participantes; guiar o processo de análise considerando quem fala e com quem se estabelece o diálogo; incorporar à análise dialógica a análise ideológica do discurso; atentar para as intervenções do moderador; analisar o tema a partir de muitas e diferentes vozes, saindo do plano micro do grupo para a totalidade da investigação.

No que diz respeito aos grupos de discussão existem outros elementos que merecem ser destacados. Callejo ressalta a existência da reflexividade epistemológica e uma reflexividade empírica. A primeira é a consciência que os participantes do grupo têm das conseqüências da ação de investigar, de ser investigado. Essa reflexividade será maior quanto maiores forem os interesses dos participantes pela ação. A consciência da existência da reflexividade, por parte do moderador, influencia a forma como este deverá apresentar os motivos da reunião para os participantes. O moderador é um espelho para o grupo, ele está sempre refletindo ainda que em esteja em silêncio e estático.

Callejo destaca que os procedimentos e cautelas adotados em um grupo de discussão visam uma menor reflexividade metodológica ou empírica. O autor lembra que a reflexividade empírica será menor, na medida em que a interação ao longo da reunião elimine os efeitos da observação, ou melhor, da presença do mediador. Assim, Callejo enfatiza a necessidade de integração teórica com a experiência de investigações práticas, uma integração que se encontra na proposta dialógica-reflexiva.

### **2.1.1.1 Vantagens do grupo de discussão**

Os grupos de discussão passaram a ser adotados em pesquisas com jovens a partir da década de 1980 e têm contribuído para a elaboração de tipologias: de desenvolvimento (mudanças biográficas); geracional; do meio social (origem social e orientação biográfico-profissional); de formação educacional (relacionadas aos tipos de escola); de gênero (análise

das diferenças biográficas e escolhas profissionais de jovens de ambos os sexos) (Bohnsack, 1989; apud Weller, 2006). Quapper (2001) enfatiza que o esforço epistemológico para a construção de uma nova visão sobre as juventudes requer a ida a campo, integrar-se aos jovens, ouvir suas vozes, olhar e entender suas ações. E mais do que identificar ações, é necessário compreender e interpretar suas práticas sociais.

Callejo (2001) destaca três motivos para a formação intencional de grupos como fonte de informações para se conhecer e compreender os meios sociais:

- a espontaneidade e interatividade possibilitadas pelo grupo (validade pragmática);
- a aproximação na relação observador – observado (os participantes dos grupos não perdem o lugar de sujeitos);
- a circulação e recepção dos discursos que podem ser ricos para a análise de conteúdo e dos emissores (relevância da linguagem dos discursos).

Entretanto, o autor destaca que mesmo oferecendo algumas vantagens, há situações em que os grupos não estão entre as melhores fontes de dados para uma pesquisa. Desse modo, é necessário ao/a pesquisador/a estar atento/a ao objeto, ao desenho da investigação e aos procedimentos metodológicos mais adequados às especificidades do estudo.

Como destaca Weller (2006) o método possibilita que os indivíduos reconstruam dentro do grupo suas experiências sociais e coletivas, destacando entre elas as experiências conjuntivas ou experiências comuns por eles vivenciadas (cf. Mannheim, 1982). No decorrer da atividade de investigação social, o/a pesquisador/a será apresentado a práticas sociais que lhes são alheias o que exigirá uma maior imersão no campo de pesquisa bem como o rigor metodológico que lhe permita realizar interpretações fidedignas da realidade social pesquisada.

A vantagem de se trabalhar com grupos de discussão ultrapassa a justificativa da economia de tempo na coleta de informações. A utilização do método exige maior dedicação do/a pesquisador/a, uma vez que em determinadas situações poderá ser necessário dispensar até três horas na realização de um grupo. A riqueza do método encontra-se nas discussões que emergem dos grupos, às quais representam o modo como as argumentações, as opiniões são geradas, expressas, refutadas ou assimiladas pelos indivíduos na vida cotidiana (Flick, 2004).

Weller (op. cit.) destaca cinco vantagens para a realização de grupos de discussão em pesquisas com jovens: por estarem entre pares, os jovens podem ficar mais à vontade o que pode possibilitar uma interação que reflète com maior naturalidade a realidade cotidiana; por pertencerem ao mesmo meio social, é possível captar detalhes e sutilezas desse convívio; o

grupo proporciona uma interatividade que se aproxima daquelas existentes em outros momentos da vida cotidiana, e o entrevistador passa a ser um mero observador diminuindo assim a sua interferência; o grupo pode ser um encontro para os jovens discutirem e pensarem sobre temas que ainda não tinham pensado; o grupo pode corrigir fatos distorcidos, uma vez que em grupo pode ser mais difícil que os jovens sustentem histórias inventadas, porque correm o risco de serem questionados pelos colegas. Desse modo, se considera que é possível atribuir uma maior confiabilidade aos fatos narrados coletivamente.

O método em questão proporciona, ainda, compreender experiências e práticas sociais, coletivas e individuais, representativas de determinado meio social a partir da interação entre os participantes do grupo. A partir do método é possível avançar para além das opiniões individuais dos sujeitos pesquisados, privilegiando a riqueza das opiniões coletivas que emergem do encontro (Mangold, 1960; apud Weller, 2006). Nesses grupos são apresentadas as orientações coletivas do grupo social, que são prévias e provenientes da prática social coletiva.

Callejo (2001) enfatiza que o grupo de discussão não é um grupo em si, porque o grupo é um horizonte a ser alcançado com a reunião, e só se constitui quando os participantes deixam de se perceberem como indivíduos. Isso aconteceria quando os sujeitos deixassem de se expressar na primeira pessoa do singular, ou seja, utilizando o termo “eu” e passassem a se incluir e a incluir os demais participantes no discurso, utilizando o “nós”. Assim, esse processo de reagrupação que pode se transformar em grupo permitiria a construção de uma identidade coletiva.

Entretanto, Weller (op. cit.) considera que no momento em que as pessoas concordam em participar da atividade proposta e se encontram em uma sala dispostas a interagirem há a constituição de um grupo. Considera-se que os participantes originam-se de um mesmo meio social e aquele espaço físico configura-se, apenas, como um lugar para a construção do conhecimento.

O grupo de discussão permite promover o encontro de vários indivíduos, colocando-os frente a frente. Segundo Marcel Mauss (1985, apud Callejo, 2001) existem graus de obrigatoriedade que condicionam o ato voluntário de aceitar participar da composição de um grupo de discussão: - o interesse pelo tema a ser debatido na reunião, o que implica em um alto grau de reflexividade empírica; o escasso envolvimento com o processo de investigação, onde ocorre uma reflexividade empírica mínima, mas também pouco ou nenhum envolvimento com o que é dito; - vínculo com uma organização, o que o obriga a participar da

reunião; - participa da reunião em função da relação que tem com quem os convoca, porque conhece o entrevistador, etc.

Assim, Callejo (op. cit.) enfatiza que a interação presencial proporcionada por um grupo de discussão pode ser um problema. Primeiro porque nem todas as pessoas dispõem de tempo livre ou estão dispostas a falarem por algum tempo com indivíduos desconhecidos e segundo porque nem todos têm a possibilidade de ser deslocar para lugares distantes e de difícil acesso. Entretanto, apesar disso, se enfatiza que essa interação presencial é imprescindível.

O grupo de discussão é um espaço para a circulação pública de discursos. Os discursos resultantes da reunião são discursos públicos o que prevê: - tendência ao consenso cortês e politicamente correto (Ibáñez, 1994a, p.51, apud Callejo, 2001, p 68); - enquanto uma reunião pública, o grupo torna-se um esforço para aparentar, causar impressão; - pode ser um problema para investigar questões que não afloram em situações públicas.

O autor ressalta que, necessariamente, o grupo de discussão é um encontro entre pessoas desconhecidas. A reunião do grupo de discussão se produz a partir de uma demanda de investigação, o que traz os seguintes questionamentos dos participantes para quem e para quem a investigação.

Uma das justificativas para que os participantes não se conheçam previamente à realização do grupo fundamenta-se na idéia de que estes devem construir o objeto da investigação na interação do grupo de discussão e não previamente. Callejo (op. cit.) enfatiza que outros autores como Fuller (1993, Callejo, op. cit.) são flexíveis em relação à possibilidade de que os grupos sejam formados por conhecidos quando, por exemplo, os temas da investigação sejam considerados ilegais ou tabus, porque nesse caso a proximidade entre os participantes pode dar mais segurança para aqueles que tenham algo a dizer.

### **2.1.1.2 Diretividade, tópico-guia**

O grupo de discussão diferencia-se do grupo focal pela interação gerada entre os participantes e o seu menor grau de diretividade<sup>54</sup> ou controle por parte o entrevistador.

---

<sup>54</sup> A diretividade é a forma como o moderador conduz o grupo, se deixa o grupo mais livre para falar, ou se direciona questionamentos, se controla possíveis líderes, etc. (Canales y Peinado, 1994).

Entretanto, Callejo (2001) destaca que o grupo de discussão também é diretivo, na medida em que mesmo o silêncio ou gestos do moderador podem influenciar a fala dos participantes. Segundo Flick (2004) existem formas de direcionamento do grupo, mas as intervenções do/a pesquisador/a devem se restringir ao auxílio à dinâmica e funcionamento do grupo. O/a pesquisador/a deve deixar o grupo o mais livre possível para que desenvolva sua própria dinâmica.

Callejo (2001) considera o moderador um confirmador grupal, e deve ser diretivo de forma a buscar entre os participantes o grau de confirmação que adquire uma afirmação. O silêncio não deve ser admitido como última resposta, na medida em que essa atitude pode colocar a investigação em risco. Nesse sentido, o moderador precisa saber administrar o silêncio, e se fala em uma pausa de cinco segundos entre um discurso e outro. Entretanto, há que se ressaltar que o silêncio dos participantes pode ser revelador, daí a necessidade de saber administrá-lo.

Bohnsack (1999, apud Weller, 2006) orienta que é necessário ter cuidados na realização desse tipo de grupo. É preciso estabelecer uma confiança mútua com os participantes do grupo, deixando-os à vontade e seguros, o que Gaskell (2002) denomina de *rapport*. A primeira pergunta deve ser mais vaga e geral, de modo a estimular a interação entre os participantes e deve ser dirigida a todo o grupo. O/a pesquisador/a deve permitir que a discussão seja dirigida pelo grupo e que a ordenação das falas seja feita na dinâmica do grupo. O/a pesquisador/a intervém apenas quando solicitado ou quando identificar a necessidade de lançar uma nova pergunta para manter a integração do grupo.

Quando a discussão parece ter esgotado, o pesquisador pode fazer proposições imanentes que visam aprofundar ou tirar dúvidas em relação ao que foi dito anteriormente. Depois dessa intervenção, o entrevistador poderá fazer perguntas específicas ao grupo sobre temas que não tenham sido discutidos ainda, mas que sejam relevantes para o conjunto da pesquisa. À medida que o grupo se desenvolve tanto o pesquisador como os recursos tecnológicos utilizados para o registro da reunião vão se tornando “invisíveis”, uma vez que a interatividade entre os participantes do grupo aumenta.

É imprescindível que o/a pesquisador/a, com base na revisão bibliográfica e no objeto de pesquisa, elabore um tópico guia ou um guia de perguntas, contendo questões orientadoras para a discussão. Entretanto, destaca-se que este deve ser apenas um lembrete para o pesquisador, deve ter uma distribuição lógica dos temas permitindo que a fluidez da discussão (Gaskell, op. cit.). De acordo com Weller (2006) a primeira pergunta do tópico guia deve ser igual para todos os grupos, para garantir a comparabilidade entre eles.

Esse instrumento deve ser utilizado com flexibilidade e, sempre que houver alguma mudança no esquema original, deverá ser imediatamente documentada e justificada. Gaskell (op. cit.) lembra que o tópico guia também pode ser um bom esquema inicial para a análise das transcrições.

Callejo (op. cit.) destaca que o roteiro de perguntas poderá substituir parcialmente a falta de experiência do moderador, mas deve-se ter o cuidado para que ela não prejudique a flexibilidade da adaptação da dinâmica do grupo. Assim, a oportunidade de se fazer uma pergunta depende da fluidez com que transcorre a dinâmica.

### **2.1.1.3 Considerações para a realização de um grupo de discussão**

Callejo destaca que o grupo de discussão precisa de alguns estímulos, uma vez que é uma forma de interrogação. Os estímulos podem ser, por exemplo, o interesse pelo tema; as gratificações; as palavras do moderador e o prazer pela conversação.

O número de reuniões, os critérios para a composição dos grupos, assim como a decisão sobre a quantidade de grupos entrevistados, dependerá do objeto da pesquisa, do universo que se pretende pesquisar e também do desenho da investigação. O critério regente do desenho dos grupos é a sua relação com o objeto.

À medida que os discursos vão se tornando repetitivos pode-se encerrar a realização de mais grupos. Se forem surgindo frações dentro dos grupos e discursos novos, é possível desenhar novos grupos. Segundo Morgan: “El mejor consejo es determinar um número de grupos en el proyecto, pero teniendo la suficiente flexibilidad como alternativa para realizar más grupos, si fuese necesario” (Morgan, 1991, p. 43, apud Callejo, 2001, p.78).

Há o critério de seleção dos grupos denominada amostra teórica (*theoretical sampling*) desenvolvida por Anselm Strauss, que se orienta pela construção de um *corpus* a partir do conhecimento e da experiência dos entrevistados sobre o tema. Assim, a amostra teórica não é definida previamente, mas ao longo do processo de pesquisa. Cada grupo de discussão nos apontará quem serão os próximos entrevistados (Weller, 2006). Esse tipo de amostra permite a comparação constante dos dados, procedimento analítico conhecido como teoria fundamentada, ou *grounded theorie* (Glaser; Strauss, 1967; Mella, 1998, apud Weller, op. cit.). O método comparativo proporciona a generalização dos resultados da pesquisa, e possibilita a elaboração de teorias fundamentadas em dados empíricos.

Segundo Callejo, a experiência demonstra que a maior parte dos estudos pode ser realizada com um número de aproximadamente oito reuniões. A maior fragmentação social conduz ao aumento médio do número de grupos a serem realizados e o pesquisador deve ter flexibilidade e sensibilidade para se necessário for, realizar quantos grupos ainda sejam necessários.

Entretanto, Gaskell (2002) ressalta existir um ponto de saturação, em que o/a pesquisador/a perceberá que não aparecerão novas informações, nesse momento o/a pesquisador/a deve avaliar se é possível parar o processo de coleta. Deve-se ponderar, além da necessidade de mais grupos, a possibilidade real de analisar o volume de material coletado. O/a pesquisador/a deve estar atento/a à questão do tamanho do *corpus* a ser analisado e o tempo que terá para realizar essa tarefa.

#### **2.1.1.4 Composição dos grupos**

A depender dos objetivos e do objeto da pesquisa os grupos poderão ser naturais – aqueles que preservam a composição encontrada na vida cotidiana –, ou artificiais, quando os grupos são formados segundo critérios determinados pelo/a pesquisador/a (Flick, 2004).

Segundo Ibáñez (1979, apud. Callejo, 2001) os participantes do grupo devem ter características que oscilam entre a homogeneidade e a heterogeneidade. Morgan (1998b, apud. Callejo, 2001) fala em algum grau de homogeneidade, que é determinada pela produtividade discursiva (reunião de campos simbólicos afins, comuns, o que permite um intercâmbio) do grupo e, também, pela representatividade. A heterogeneidade (associada à confiabilidade e validade do estudo) é também parte da necessidade de uma produtividade discursiva, porque se a igualdade proporciona o intercâmbio, só a diferença poderá fazer emergir algumas percepções e com isso o intercâmbio de idéias e opiniões entre os participantes do grupo.

A homogeneidade excessiva pode bloquear o desenvolvimento do grupo, ou seja, a reagrupação, resultando rapidamente em uma conclusão-consenso. Assim, certa heterogeneidade é necessária para permitir observar as resistências a posicionamentos limítrofes.

Em relação ao número de participantes dos grupos, Mangold (1960, apud Weller, 2006) defende que uma reunião deve ter entre sete a 10 participantes. O autor enfatiza que

grupos muito pequenos podem fazer emergir particularidades individuais, o que não é o objetivo do grupo. Os grupos maiores levam à alteração do caráter informal da conversação. Quando se deseja observar a reação a um estímulo é melhor os grupos menores, quando se deseja observar a opinião de um setor social sobre um tema é recomendável a composição de grupos maiores.

No que diz respeito à escolha da localidade e da quantidade de grupos necessários para a realização da pesquisa, é o objeto da pesquisa que determina essa seleção. Podem existir dois tipos de estudos: um que busca conclusões e observações a nível nacional e outros que buscam na variedade regional um caráter mais ilustrativo. Podem ser desenhados grupos para diferentes regiões buscando as idiosincrasias, mas, sobretudo os pontos comuns entre eles. Segundo Callejo (2001) estudos comparativos que buscam comparar regiões demandam um desenho particular por região, de modo que permita chegar a conclusões válidas para o território.

#### **2.1.1.5 O papel do/a pesquisador/a**

No grupo o/a moderador/a, que pode ser o/a próprio/a pesquisador/a ou outro auxiliar, exerce quatro papéis principais: faz a subjetivação dos estímulos; representa a demanda de investigação; representa a ciência; e por todos esses motivos representa o poder durante a reunião. O grupo de discussão se realiza em tempo e espaços particulares distantes daqueles presentes no cotidiano dos sujeitos. Há que se buscar tempos e lugares neutros, que não estejam associados ao exercício do poder hierárquico, por exemplo.

Para aqueles que nunca participaram de uma reunião, Callejo (op. cit.) recomenda que antes de tentar moderar um grupo se acompanhe uma reunião na condição de assistente, por exemplo. O/A moderador/a não deve apressar-se para administrar as controvérsias entre os participantes, se considera que os conflitos podem ser positivos desde que não acabem com o grupo. O/A moderador/a deve evitar que o grupo se hierarquize entre líderes e seguidores. Assim, o autor assume que o moderador poderá ser menos ou mais diretivo a depender do objeto de estudo.

O autor destaca que a guia de perguntas poderá substituir parcialmente a falta de experiência do moderador, mas deve-se ter o cuidado para que ela não prejudique a

flexibilidade da adaptação da dinâmica do grupo. Assim, a oportunidade de se fazer uma pergunta depende da fluidez com que transcorre a dinâmica.

Na realização do grupo pode haver ou não um assistente para acompanhar o moderador, o qual será responsável pelas anotações, por controlar o funcionamento dos gravadores. O assistente não deve intervir no desenvolvimento do grupo, mas se considerar necessário poderá intervir ao final da reunião. Também poderá comentar a reunião com o moderador, trazendo informações que poderão auxiliar na realização de outros grupos.

### **2.1.2 Entrevistas narrativas-biográficas<sup>55</sup>**

A Poética de Aristóteles é uma referência para os estudiosos sobre narrativas e o poder de narrá-las. A importância que a narrativa vem ganhando no campo das ciências sociais, se deve ao reconhecimento do significado que o contar histórias tem na configuração dos fenômenos sociais.

A entrevista narrativa é uma técnica que possibilita ao/a entrevistado/a contar histórias de modo a aprofundar o quanto possível o conhecimento sobre os acontecimentos sociais que compõem a sua vida. Esse tipo de entrevista é recomendado, sobretudo, no contexto de pesquisas que busquem compor a biografia das pessoas entrevistadas (Flick, 2004). Trata-se de uma forma de entrevista não estruturada, que pressupõe a profundidade e que tem características bastante peculiares.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002) as narrativas estão em todo lugar e se apresentam em lendas, contos, novelas, pinturas entre outras manifestações literárias e artísticas. Por meio delas as pessoas compõem a sua história de vida, lembrando acontecimentos, relacionando-os e criando possíveis elaborações teóricas sobre suas experiências sociais.

Ao narrar acontecimentos relativos ao seu mundo, sua história de vida as pessoas podem desenvolver a narrativa de forma indexada ou não, construída no âmbito espaço-temporal, apresentando uma seqüência de acontecimentos, datados ou não. No entanto, os

---

<sup>55</sup> Nesta pesquisa foram realizadas quatro entrevistas narrativas-biográficas, as quais foram utilizadas apenas como um complemento ao método do grupo de discussão. Por esse motivo, nos procedimentos de campo não nos aprofundaremos no detalhamento da aplicação dessa técnica.

acontecimentos podem não ser traduzidos em termos indexados e sim de uma forma mais geral.

O ato de contar histórias envolve a dimensão cronológica, que é quando o entrevistado discorre em uma narrativa apresentando uma seqüência de situações vividas e uma dimensão não-cronológica baseada na “construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos” (Jovchelovitch e Bauer, 2002, p. 92), o que os autores também denominam de enredo. Desse ponto de vista, a narrativa permite a produção de sentido com base no estabelecimento de uma relação entre todos os acontecimentos narrados.

A estrutura da narrativa compreende a apresentação de um determinado contexto; a referência a acontecimentos sequenciais que têm um início e fim e, ainda, a avaliação do resultado dos fatos. Esse exercício permite a reconstrução das ações e do seu contexto, o que possibilita ao pesquisador conhecer como, onde, quando decorreu a ação, bem como as motivações e as orientações do sistema simbólico do ator pesquisado (Schutze, 1977; Bruner, 1990, apud Jovchelovitch e Bauer, *op. cit.*: 92).

O enredo é o que dá sentido à narrativa, demarcando o início e o fim da história contada. Os autores destacam que ainda que na vida social não haja como estabelecer esses limites de forma precisa, eles precisam existir na narrativa de forma que esta possa vir a ter sentido. Os fatos isolados não produzem sentido para uma análise social.

Assim, a compreensão da narrativa passa primordialmente pelo reconhecimento da sua dimensão não cronológica, que pressupõe a construção de uma narrativa mais geral resgatando sucessivos acontecimentos. Entretanto, cabe ressaltar que contar uma história de vida envolve também uma dimensão cronológica que se caracteriza pela narrativa de uma seqüência de episódios.

Schutze (1977, apud Jovchelovitch e Bauer, 2002) apresenta uma sistematização para a realização de narrativas no âmbito das pesquisas sociais. Essa proposta supera o esquema de ação-reação que possa vir a existir entre quem narra e o/a pesquisador/a, ou seja, vai além das possibilidades pergunta e resposta. A narrativa é ativada pelo/a pesquisador/a, por meio de uma pergunta muito geral, de forma que favoreça o surgimento do esquema autogerador do ato de contar a história. Essa é uma forma de estimular o entrevistado a narrar sua história sem que haja uma intervenção contínua do/a pesquisador/a.

Esse esquema autogerador tem as seguintes características: textura detalhada, que compreende o detalhamento das informações, demarcando minimamente o momento em que se passa de um acontecimento a outro; fixação da relevância, quanto o entrevistado narra os acontecimentos que lhe parecem mais importantes, sendo assim seletivo quanto ao que deve

ser dito na narrativa e, por último, o fechamento da *Gestalt*, se trata de “um acontecimento central que tem que ser narrado com um começo, meio e fim” (Jovchelovitch e Bauer, op. cit, p. 95).

O desenvolvimento da entrevista narrativa compreende quatro fases complementares: a iniciação, que pressupõe um questionamento exmanente mais geral como “Eu gostaria que você me contasse a história da sua vida, desde que você era pequeno e na ordem dos acontecimentos”; a narração propriamente dita, a qual se deve evitar interromper até que o entrevistado apresente sinais de sua finalização, o que chamaremos de coda; a fase de proposições iminentes com vistas a preencher lacunas presentes na narrativa, mas não se deve questionar contradições ou mesmo o “por quê” dos acontecimentos e, por último, a fase conclusiva, na qual o/a pesquisador/a desliga o gravador e é permitido perguntar “por quê”, neste momento é preciso proceder imediatamente ao registro escrito de aspectos relevantes da entrevista.

## 2.2 Transcrição dos dados<sup>56</sup>

Após o processo de coleta de dados e de pose de todo o material gravado será necessário proceder às transcrições do material. Callejo (2001) ressalta alguns cuidados necessários para se realizar uma boa transcrição: identificar os falantes e manter a mesma identificação durante toda a transcrição; registrar todas as expressões, pois são os indicadores da entonação da voz; deixar espaços nas margens para que o analista possa fazer suas anotações; fazer a primeira leitura da transcrição com o apoio da gravação.

Weller (2005) acrescenta a necessidade de se numerar as frases dos participantes, bem como criar códigos para indicar a entonação da voz e as expressões dos participantes do grupo. Destaca-se que ao contrário do que muitos pensam esse é uma parte do trabalho que exige bastante perícia e tempo do/a pesquisador/a. Nesta etapa da pesquisa recomenda-se a adoção de nomes fictícios para identificar os participantes da pesquisa, contribuindo para a preservação do anonimato dos/as informantes.

---

<sup>56</sup> Os códigos utilizados na transcrição dos grupos de discussão desta pesquisa estão disponíveis no último item do Capítulo “Explorando o campo”.

### 3.3 Análise dos dados: método documentário de interpretação

O método documentário de interpretação tem origem na Sociologia do Conhecimento representada por Karl Mannheim. Surge de questionamentos sobre como interpretar os objetos culturais transformando o conhecimento imanente, natural resultante das experiências sociais cotidianas, em conhecimento teórico. Questiona-se como seria possível transpor as visões de mundo para o âmbito das ciências culturais e históricas?

Mannheim (1986)<sup>57</sup> julga que o problema central da filosofia bem como para a metodologia das ciências culturais é o confronto entre racionalismo e irracionalismo, no que diz respeito à questão sobre como o a-teórico pode ser ressignificado para o plano teórico. Indaga-se sobre qual seria o objetivo de transformar um conhecimento produto de uma observação ou experiência direta em elaborações teóricas.

Tentando avançar nessa questão, Mannheim entende que a teorização não se origina na ciência, mas na vivência pré-científica, cotidiana, no domínio do a-teórico. Assim, a *Weltanschauung* ou visões de mundo que são construídas no plano das ações práticas não seriam pertencentes especificamente nem ao campo do sentido teórico e nem do a-teórico, mas estaria embutida nos dois, o que impediria a sua compreensão a partir de apenas um deles (cf. Mannheim, 1986).

Buscando compreender como se apresentam as visões de mundo, Mannheim se lança ao estudo de três níveis de sentido que gradativamente permitiram alcançar a sistematização de um conhecimento teórico. Dessa forma, o autor considera que todo objeto cultural tem em si três níveis de sentido, um **sentido objetivo** revelado por ele mesmo, na sua essência; um **sentido expressivo**, resultado da observação da prática e da ação e um terceiro que seria o **sentido documentário** resultado da interpretação daqueles dois primeiros sentido. Portanto, são estágios complementares que permitem uma melhor compreensão do objeto cultural passando de um conhecimento imanente para elaborações teóricas sobre ele (cf. Mannheim, s/d).

Weller (2005c) destaca que a explicação das práticas sociais é praticamente impossível ao grupo nelas envolvidos, por isso estaria nas mãos do/a observador/a ou pesquisador/a a função de acessar esse conhecimento, conhecê-lo e interpretá-las teoricamente. Não que o

---

<sup>57</sup> Mannheim, Karl. **Sociologia do Conhecimento**. Vol. 01, Ed. Rés: Porto, 1986.

grupo pesquisado não tenha a capacidade de interpretar suas ações, mas a imersão na experiência da prática os distancia de uma possível elaboração teórica.

No jogo da interpretação das práticas sociais é necessário estar atento aos gestos, à expressão, à linguagem do grupo ou dos indivíduos, o tempo do discurso são importantes para a interpretação do objeto.

Assim, o método proposto por Mannheim foge ao padrão positivista que prevê a confirmação ou refutação de hipóteses e a existência de uma teoria prévia que permita corroborar o produto cultural. Ao contrário, a proposta é de que o empírico fale por si e nos leve à interpretação<sup>58</sup> teórica do objeto cultural, a partir da coordenação daqueles três níveis de sentido. Entretanto, como ressalta Mannheim (1952, apud Weller, op. cit.) nesse tipo de análise a interpretação não é neutra e se constrói a partir do referencial teórico do/a pesquisador/a, bem como no seu referencial de mundo, pautado por raça, gênero e classe social, por exemplo.

A partir das elaborações de Mannheim sobre as visões de mundo e sobre os três níveis de sentido, Garfinkel (1967, apud Weller, op. cit.) um dos pais da Etnometodologia foi quem primeiro reconheceu a relevância do método documentário de interpretação de Karl Mannheim para as ciências sociais. Entretanto, segundo Weller (2005c) na Etonometologia o método foi utilizado de forma bastante limitada como um instrumento para entender as normas ou regras que estruturam a vida em uma dada sociedade.

Foi a partir das contribuições do sociólogo Ralf Bohnsack que o método documentário de interpretação passou por um processo de atualização, se tornando um instrumento de análise para a pesquisa social de caráter reconstrutivo. Denomina-se reconstrutivo em função do princípio de que partimos do ateorico para a construção e reconstrução do produto cultural em bases teóricas.

Com Bohnsack o nível de sentido documentário assume um papel central na análise, o que implica em dizer que o sentido da ação é reconstruído neste nível, ou seja, no contexto social no qual está inserida. Salienta-se, ainda, que na leitura do método proposta por aquele autor, o sentido expressivo deixa de ser considerado, pela impossibilidade do pesquisador de estar presente como observador no momento em que transcorrem as práticas relatadas.

---

<sup>58</sup> Interpretação e compreensão estão no cerne do método documentário de interpretação. Por esse motivo, é necessário ressaltar que o termo “interpretação” refere-se às elaborações teóricas do/a pesquisador/a a respeito do como, ou *modus operandi* orientador das práticas sociais de determinado grupo. Já o termo “compreensão” está relacionado ao conhecimento tácito que os atores sociais nas suas experiências conjuntivas têm uns dos outros, sem que sintam a necessidade de chegarem a um nível de interpretação de suas práticas sociais (Weller, 2005c, p. 270)

O método pressupõe que o pesquisador avance do posicionamento imanente para o sociogenético, passando da pergunta “o que?” para o questionamento “como?”, buscando compreender como a prática social está sendo realizada. Weller (op. cit.) ressalta que embora o método em questão não parta da confrontação com teorias prévias, estas podem sim ser incorporadas ao estudo durante o processo da pesquisa. Entretanto, o processo reconstrutivo não pressupõe a elaboração, confirmação ou refutação de hipóteses. Assim, a autora discorre:

A análise documental tem como objetivo a descoberta ou indicialidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo e do *modus operandi* de suas ações práticas (Weller, 2005c: 269).

Ainda segundo Weller (op. cit.), as experiências conjuntivas referenciadas por Mannheim emergem de uma comunidade unida por uma mesma visão de mundo que é produto de uma vida social comum. Como pesquisadores/as não estamos buscando a veracidade normativa das histórias narradas, mas indagamos o que está documentado no discurso dos entrevistados sobre suas vivências, *habitus* (Bourdieu, 1999, apud Weller, 2006) e padrões de orientação (Bohnsack, 2002, apud Weller, 2005c).

### **2.3.1 Procedimentos para a análise**

A análise, no método documental de interpretação, se inicia com a etapa da interpretação formulada. Nesta fase a entrevista é dividida em temas e subtemas, com os apontamentos sobre quem iniciou o tema (o/a entrevistador/a ou os/as participantes do grupo). Deve-se selecionar as passagens centrais do grupo ou, como também são conhecidas, as metáforas de foco. O/a pesquisador/a deve selecionar as passagens relevantes para a pesquisa.

A metáfora de foco, geralmente, é a parte do grupo de discussão que emana da interação dos participantes da dinâmica, sem que haja uma proposição do pesquisador. São trechos que se destacam pela maior interação do grupo, ou seja, há diferentes vozes se referindo ao tema discutido. Além disso, pode ser identificado pelo tempo que eles se voltam ao tema por eles proposto. Cabe destacar que o tema alvo da metáfora de foco pode ser díspare dos objetivos da pesquisa, mas são reveladores e tão importantes quanto aquele na medida em que nos trazem elementos sobre as experiências coletivas daquele meio social.

A seleção das passagens relevantes para a pesquisa pode ser realizada de acordo com os objetivos do estudo, bem como com base no tempo de duração do trecho e na interação existente entre os participantes do grupo. Orienta-se que não é necessário transcrever toda a entrevista, mas deve-se transcrever a passagem inicial, as passagens ou metáforas de foco e os trechos identificados como relevantes para a pesquisa. Deve-se proceder, ainda, à reconstrução temática da passagem a ser analisada<sup>59</sup>.

O processo de análise inicia-se com a passagem inicial, seguida das passagens de foco e daquelas que discutem as questões relacionadas ao tema da pesquisa. No processo de interpretação formulada, se busca uma compreensão do sentido imanente ou coloquial das discussões. O/a pesquisador/a reescreve o que foi dito pelos informantes, traduzindo para uma linguagem que possa ser compreendida por aqueles que não pertencem ao meio social pesquisado. Nessa fase não são realizadas comparações ou inferências trazidas do campo ou da literatura.

Após a interpretação formulada concluída procedemos à interpretação refletida, caracterizada por interpretações do/a pesquisador/a com base no conhecimento teórico e empírico. É nessa fase que se busca analisar tanto o conteúdo como o quadro de referência (frame). Essa interpretação tem como objetivo reconstruir o quadro de orientação, ou seja, o *habitus*. No primeiro momento é necessário reconstruir a organização dos discursos e analisar a interação entre os participantes, tentando explicar normas e modelos ou quadros de orientação trazendo inferências conhecidas do pesquisador sobre o meio social investigado. O modelo de orientação só poderá ser confirmado mediante a comparação com outros grupos<sup>60</sup>.

Depois desse trabalho, o/a pesquisador/a deve proceder à seleção de um novo grupo e repetir o procedimento descrito anteriormente, e só depois de finalizada essa etapa o pesquisador analisa comparativamente um tema comum tentando verificar como esse tema foi discutido em diferentes grupos. Segundo o princípio da análise comparativa de Glaser e Straus (1967) a interpretação apenas ganhará forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos (cf. Weller, 2005c).

Segundo o autor, para que o/a pesquisador/a possa avançar em direção a uma análise profunda do material transcrito “é essencial quase que viver e sonhar as entrevistas” (Gaskell, op. cit., p.71). Esse seria mais um motivo para que o contato com os integrantes do não se limite a apenas um encontro. Segundo Weller (op. cit.) o/a pesquisador/a deve se orientar pelo

---

<sup>59</sup> Para ilustrar esse procedimento, nos anexos, incluímos a relações dos temas discutidos por dois grupos e a indicação das passagens que foram transcritas e analisadas.

<sup>60</sup> Para melhor compreensão dessas etapas no anexo há uma passagem e sua respectiva análise.

princípio da saturação para determinar o número de grupos de discussão necessários à pesquisa, que a partir de um ponto as informações começam a se repetir.

No momento da análise o pesquisador ou analista, como denomina Callejo, precisa considerar os seguintes pontos: - o problema da *heterorreflexividad* (em que medida os participantes se comportam tendo em vista as expectativas do moderador; que expectativas têm os participantes quando chegam a uma reunião (expectância); - a *reflexividad* metodológica ou empírica – reflexão dos participantes sobre os possíveis resultados da investigação, o que estes esperam da ação do moderador, analista.

### 3 Explorando o campo

#### 3.1 Questões introdutórias

O trabalho de campo desta pesquisa compreendeu a realização de duas etapas complementares. A primeira quantitativa com a aplicação de questionários e a segunda qualitativa caracterizada pela realização dos grupos de discussão, posterior aplicação de um questionário para a caracterização do grupo e algumas entrevistas narrativo-biográficas. A pesquisa teve uma abordagem quantitativa e uma qualitativa, mas nesta dissertação, em função do tempo e do volume de material<sup>61</sup> a ser analisado, apresenta-se a análise em profundidade de dois grupos de discussão realizados em duas escolas públicas de Brasília e de Ceilândia.

Este estudo foi realizado em escolas públicas e particulares de duas RAs do Distrito Federal. Os sujeitos da pesquisa foram jovens que cursavam em 2007, o 3º ano do Ensino Médio, no turno diurno, em duas escolas públicas e em escolas particulares, totalizando quatro escolas localizadas na RA de Brasília<sup>62</sup> (RAI) e em Ceilândia (RAIX). Foram pesquisadas uma escola pública e uma particular em cada uma das duas RAs entre abril e agosto de 2007.

O trabalho de campo foi norteado por questionamentos que ajudaram a criar um foco que pudesse respaldar a imersão no campo. Procurou-se com esta pesquisa elucidar as seguintes indagações:

- como e se os/as jovens negros/as se percebem potenciais beneficiários da política de cotas da UnB;
- como vem sendo a trajetória desses/as jovens na educação e como percebem a possibilidade de acesso ao ensino superior?;
- como escolhem os cursos para os quais pretendem prestar o vestibular?;
- como o/a jovem percebe a implementação do sistema de cotas?

---

<sup>61</sup> O montante de dados coletados e que ainda estão em fase de análise poderão ser utilizados ao longo do ano para a publicação de artigos acadêmicos.

<sup>62</sup> A RA de Brasília compreende a Asa Sul e a Asa Norte.

Os questionamentos acima foram úteis para ajudar a compreender as construções subjetivas de jovens do ensino médio sobre política de cotas da UnB, sem deixar de considerar as redes identitárias constituídas com base em experiências sociais coletivas.

### **3.2. Procedimentos adotados: critérios para a escolha das escolas e das RAs**

#### **3.2.1 Por que escolas públicas e particulares?**

A proposta de realizar a pesquisa em escolas particulares e públicas surgiu no intuito de buscar elementos para comparar percepções de jovens pertencentes a diferentes tipos de escolas. Um estudo comparativo permite destacar as diferenças e as similaridades encontradas nos diferentes universos pesquisados (Gil, 2006).

Em estudo realizado por Velloso (2005) sobre os candidatos ao vestibular por cotas, do 2º semestre de 2004, demonstra-se que 41% dos candidatos cotistas estudaram em escolas particulares no Ensino Médio. Nesse sentido, seria necessário coletar informações tanto de escolas públicas como de escolas particulares, contemplando os/as possíveis candidatos/as ao sistema de cotas.

A seleção de escolas públicas também foi orientada por consulta realizada junto a membros do CCN. Desde o início da implementação do sistema de cotas na UnB, o CCN, por meio do Projeto *Cotistas nas escolas*<sup>63</sup>, realizou palestras informativas sobre o novo sistema em sete escolas públicas do DF e em um cursinho de Taguatinga. Entre as escolas, duas estão localizadas em Brasília (Asa Sul e Asa Norte), duas em Ceilândia, uma no Gama, uma no Recanto das Emas e outra em São Sebastião.

Segundo Jacques de Jesus, então presidente do CCN, o critério utilizado, por eles, para a seleção das escolas nas quais seriam realizadas as palestras foi priorizar escolas localizadas

---

<sup>63</sup> Esse projeto obedece a uma das medidas recomendadas no Plano de Metas que institui o sistema de cotas da UnB. No Plano de Metas recomendam-se que informações sobre o novo sistema sejam levadas às escolas de Ensino Médio do Distrito Federal, sobretudo, aquelas localizadas em áreas periféricas. Nesse sentido, o CCN funciona como instrumento institucional da universidade para viabilizar entre outras atividades a de sensibilizar estudantes do Ensino Médio quanto ao sistema de cotas.

na periferia do Distrito Federal, o que não impediu que se realizassem palestras em escolas públicas localizadas na região central de Brasília.

Tendo em vista o trabalho de sensibilização e esclarecimento, de alunos do Ensino Médio, empreendido pelo CCN, decidiu-se realizar a pesquisa em duas escolas públicas nas quais foram realizadas as palestras coordenadas pelo CCN. Assim como em Brasília, em Ceilândia foram pesquisadas duas escolas, sendo uma pública e a outra particular e em Brasília.

Entretanto, destaca-se que em função de o Projeto *Cotistas nas escolas* compreender breves intervenções nas escolas, sem que tivessem sido desenvolvidas atividades sistemáticas sobre o tema, não foi objeto desta pesquisa analisar como o projeto repercutiu na percepção dos jovens sobre o sistema de cotas. A consulta ao CCN serviu apenas como fio norteador para a seleção de escolas, as quais estão listadas no quadro a seguir:

Nome da escola <sup>64</sup>	R.A.	Dependência Administrativa	Projeto Cotistas nas escolas
Centro de Ensino A	Brasília	Pública	X
Centro de Ensino C	Brasília	Particular	
Centro de Ensino B	Ceilândia	Pública	X
Centro de Ensino D	Ceilândia	Particular	

**QUADRO 1** – Escolas pesquisadas, segundo região administrativa, dependência administrativa e a participação no *Projeto Cotistas nas Escolas*.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e CCN, 2006.

### 3.2.2 Por que Ceilândia e Brasília?

A seleção das duas cidades se justifica pela possibilidade de comparar e compreender como os/as jovens dessas cidades são influenciados/as nas suas expectativas de futuro pelo sistema de cotas implementado pela UnB. Outro critério orientador da escolha da cidade foi a localização da UnB. Julgamos que seria importante comparar uma RA próxima à UnB e outra que estivesse, fisicamente, mais distante. Esse é o caso de Brasília e Ceilândia<sup>65</sup>.

<sup>64</sup> Em função do compromisso assumido com o corpo diretivo e docente das escolas pesquisadas, nesta pesquisa adotam-se nomes fictícios para identificar escolas, e todos os indivíduos participantes da pesquisa.

<sup>65</sup> A universidade de Brasília bem como outras universidades vem passando por um processo de expansão que compreende a estruturação de um campus em localidades distantes do campus central. Assim, há anos vem

A seguir apresentamos indicadores que ilustram as discrepâncias existentes entre as duas RAs. Segundo dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios<sup>66</sup> (PDAD 2004), Brasília tem 198.906 mil habitantes (3ª maior cidade do DF) e Ceilândia (1ª maior cidade do DF) tem 332.455 habitantes. 49,1% da população do Distrito Federal são negros e 49,5% são brancos<sup>67</sup>. 21,4% da população do Distrito Federal têm entre 15 e 24 anos, entre esses, 41,8% são negros.

Segundo Sant'Ana (2006), em estudo realizado sobre a segregação sócio-espacial no DF, a população negra estaria concentrada em áreas mais periféricas, regiões com menos infra-estrutura e que apresentam os piores indicadores de renda e de educação. De acordo com o estudo, Brasília está entre as cidades com o maior percentual de população que se auto-identifica branca (76,6%) e Ceilândia estaria entre aquelas com maior percentual de população negra, que chegaria a 56,6%.

Em relação aos indicadores educacionais, em Brasília, 24,9% da população declaram ter concluído o Ensino Superior, em Ceilândia é de 1,9%. O percentual de analfabetos em Brasília é 0,5%, sendo que na Ceilândia este percentual é aproximadamente sete vezes superior, chegando a 3,3%. Em Ceilândia o percentual daqueles que declaram ter o Ensino Médio completo é de 23,3% e em Brasília encontramos o maior percentual que atinge 29,8% da população. Em relação à renda per capita domiciliar mensal, em Brasília a renda (R\$1.770,00) é quase cinco vezes superior a dos domicílios da Ceilândia (R\$323,00).

As duas cidades têm realidades sociais bastante diferenciadas, e por isso oferece uma diversidade que pode contribuir para a elaboração da compreensão sobre como se constroem as aspirações sociais e, entre elas, as educacionais dos/as jovens estudantes dessas cidades.

Cabe salientar a situação peculiar das escolas localizadas em Brasília, que em função de ser sede da administração pública federal e concentrar parte dos empregos oferecidos no Distrito Federal, muitos pais que não moram, mas trabalham em Brasília, matriculam seus filhos principalmente em escolas públicas da região. Além disso, estudar em Brasília significa buscar a qualidade de ensino que muitas vezes julga-se não encontrar em outras RAs do DF e Entorno.

Considerando os dados, a pesquisa contempla jovens residentes de outras Regiões Administrativas do DF. Sendo que esta não é uma peculiaridade das escolas públicas, mas

---

sendo discutido, a partir das demandas da comunidade, a extensão da UnB a RAs como Ceilândia. Está previsto para este ano a inauguração do campus da UnB nesta RA.

<sup>66</sup> A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios foi realizada pela primeira vez em 2004, pela Secretaria de Estado de Planejamento, Coordenação e Parcerias do Distrito Federal. Utiliza-se nesse estudo metodologia similar à da PNAD, do IBGE.

<sup>67</sup> Segundo dados da PNAD 2006, os brancos no DF representam 44% da população, e os negros 55,1%.

também se reproduz nas escolas particulares. No entanto, como prevíamos compreendemos que esse fato só contribuiu para enriquecer a pesquisa.

### **3.3 Procedimentos adotados: a aplicação de questionários e os grupos de discussão**

Como mencionado, anteriormente, o trabalho de campo foi realizado entre os meses de abril e agosto de 2007 compreendendo diferentes e complementares etapas. Primeiramente foi empreendido o contato telefônico com as escolas, de modo a levantar informações quanto ao número de turmas de 3º ano do Ensino Médio e também para agendar visitas<sup>68</sup>.

Posteriormente, foi realizada uma visita as escolas, quando a pesquisa foi apresentada aos atores e atrizes escolares. Nesse primeiro contato, foi apresentada aos dirigentes escolas uma Carta de Apresentação (ver Apêndice A) com o objetivo de mostrar que a pesquisadora estava vinculada a uma instituição de ensino, apresentar os objetivos da pesquisa e estabelecer uma relação de confiança com a comunidade escolar. De posse da autorização para a realização da pesquisa, prosseguiu-se ao agendamento para a aplicação dos questionários e, bem como para a realização dos grupos de discussão.

#### **3.3.1 Abordagem quantitativa: questionários**

A metodologia quantitativa foi utilizada de modo a tornar possível a obtenção de uma percepção, mais geral, sobre o que os/as jovens do 3º ano do ensino médio, das quatro escolas pesquisadas, pensam a respeito da política de cotas da UnB. O objetivo era relacioná-la com os resultados obtidos a partir dos grupos de discussão, contribuindo para o melhor entendimento da temática.

---

<sup>68</sup> Na Ceilândia, as escolas particulares que oferecem o ensino médio costumam ter apenas três turmas desse nível de ensino. Em uma das escolas constatadas obtive a informação de que foram abertas matrículas para o ensino médio, mas a escola não conseguiu atingir um número mínimo de alunos para fechar turmas. A possível escassez de escolas de Ensino Médio particulares em Ceilândia pode ser explicada pela proximidade de Ceilândia e Taguatinga, facilitando a migração de jovens estudantes daquela cidade para essa última; o que pode estar associado à avaliação pelos pais de que em Taguatinga haveria escolas particulares de melhor qualidade em relação às de Ceilândia; aliado ao poder aquisitivo da população de Ceilândia o que impede muitos moradores de matricularem seus filhos, ainda que desejem, em uma escola particular.

A coleta de informações de todos os indivíduos do universo pesquisado é denominada censo. Mas como esses estudos são dispendiosos, opta-se pela seleção de uma amostra representativa do universo (Gil, op. cit., p. 70). Como seria inviável realizar uma pesquisa com um desenho amostral de jovens do 3º ano do ensino médio de todo o DF, foi realizado um pequeno *survey* com o intuito apenas descritivo a respeito das percepções dos jovens das escolas pesquisadas.

A construção do questionário foi realizada com base em questionários já testados em outras pesquisas com juventude. A questão sobre “cor ou raça” foi elaborada seguindo os critérios do IBGE, utilizando-se as categorias fechadas: “branco”, “pardo”, “preto”, “amarelo”, “indígena”. Na pergunta sobre cor ou raça foram adotadas as categorias do IBGE (pardo, preto, branco, indígena, amarelo). Cabe ressaltar que no mencionado questionário não se adotou uma questão para a auto-declaração da “cor ou raça”.

Uma orientação importante apresentada por Guimarães (2003) é em relação à utilização, para efeito de perguntas de pesquisa, dos termos raça e cor. O autor destaca a necessidade de que o/a pesquisador/a tenha domínio sobre a linguagem nativa dos participantes da pesquisa, sendo capaz de traduzir categorias analíticas em conceitos do senso comum.

As questões 23 e 24 do questionário “Para todos os/as jovens do 3º ano” foram elaboradas com base na pesquisa realizada por Santos (2002) com alunos e docentes dos Programas de Pós-graduação da UnB, com vistas a conhecer a percepção destes sobre a implementação de cotas para negros na universidade (cf. Santos, 2002, p. 107)

Assim, conforme proposta apresentada no processo de qualificação, foi realizada a aplicação de 560 questionários com jovens de todas as turmas de 3º ano das escolas pesquisadas<sup>69</sup>. A seguir apresenta-se um quadro com as escolas, as turmas, o número de instrumentos respondidos e as datas de aplicação dos questionários nas escolas. Porém, cabe salientar mais uma vez que os dados coletados a partir do questionário não serão alvos de análise deste relatório.

---

<sup>69</sup> Destaco, aqui, a importante colaboração e auxílio de Ana Paula Meira, atual mestranda do PPGE da UnB, do Lucas Freitas, estudante do curso de Pedagogia da UnB e de Nora Hoffman pesquisadora alemã que, à época realizava estágio na Faculdade de Educação da universidade. Os nossos diálogos sobre as impressões do campo me ajudaram a compreender as limitações da pesquisa. E o trabalho realizado por eles (aplicação de questionários e realização de grupos de discussão) foi imprescindível para o resultado que ora apresentamos neste relatório.

Nome da escola	Turma	Número de questionários respondidos	Data de aplicação
Centro de Ensino A (pública - Brasília)	3º A	23	13 de junho de 2007 04 de julho de 2007
	3º B	32	
	3º C	35	
	3º D	35	
	3º E	35	
	3º F <sup>70</sup>	29	
Centro de Ensino B (pública - Ceilândia)	3º A	32	15 de maio de 2007
	3º B	34	
	3º C	23	
	3º D	26	
	3º E	33	
	3º F	29	
	3º G	27	
	3º H	26	
Centro de Ensino C (particular - Brasília)	301	29	11 de maio de 2007
	302	32	
	303	32	
	304	27	
Centro de Ensino D (particular - Ceilândia)	5º sem A	21	16 de maio de 2007
	5º sem B	30	
<b>TOTAL</b>		<b>560</b>	

**QUADRO 2** – Escolas pesquisadas, por turma, número de questionários respondidos e data de aplicação.

Fonte: Pesquisa “Para além do ensino médio: a política de cotas da universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação, 2007-2008.

A princípio definimos como estratégia para a aplicação dos questionários que, em função do número de turmas por escola e do reduzido número de pesquisadores que poderiam me auxiliar, cada um ficaria responsável por uma turma. Entretanto, como Nora Hoffman era estrangeira e ainda não tinha o domínio do português decidimos que ela entraria nas turmas sempre com alguém. No entanto, as adversidades do campo exigiram que os/as pesquisadores/as entrassem simultaneamente nas turmas, de modo a agilizar o processo e ocupar o tempo de aula o mínimo possível.

De um modo geral, a aplicação desse instrumento foi realizada em, aproximadamente, 15 minutos. Houve algum alvoroço em determinadas turmas, quanto à questão sobre a cor ou raça. No Centro de Ensino A, C e D, éramos três pesquisadores e levamos um ou dois

períodos de aula para aplicar os questionários em todas as turmas. No Centro de Ensino B, éramos 4 pesquisadores, em função de o número de turmas também ser maior, mas levamos o mesmo tempo gasto nas outras escolas para realizar essa atividade.

Realizar atividades com o 3º ano F, do Centro de Ensino A, de Brasília, foi um desafio porque logo que foi realizado o contato com esta escola houve a tentativa da coordenadora de suprimir aquela turma da pesquisa. No primeiro contato telefônico fui informada de que havia seis turmas de 3º ano diurno, o que pude confirmar nas listas fixadas nas portas das salas. Entretanto, no contato pessoal com a coordenadora, fui informada de que a escola tinha apenas cinco turmas. Por várias vezes perguntei sobre a existência de uma sexta turma de 3º ano no turno matutino e ela me afirmou que não havia. Entretanto, em conversas com professores e em entrevista com uma aluna, descobri que o 3º F existia. Ocultar o 3º F era uma tentativa de ocultar o que a comunidade escolar considera a turma “mais bagunceira da escola”. Essa turma é composta por alunos repetentes, desistentes, em dependência, “bagunceiros”.

Trata-se de uma turma extremamente discriminada e *outsider* do corpo escolar. De acordo com o relato dos jovens, tudo o que acontece na escola é culpa dos/as jovens do 3º F. Ao entrevistá-los/as percebi que eles/as se sentem discriminados na escola, mas, por um momento mostraram-se, bastante orgulhosos/as porque a única aluna da escola aprovada no 2º vestibular de 2007, da UnB, no curso de Enfermagem, era uma colega deles, do 3º F. Chama a atenção que no segundo semestre logo após o recesso de julho, alunos dessa turma foram distribuídos em outras turmas sem serem comunicados. De acordo com uma professora o objetivo era separar os alunos que “davam trabalho”. Cabe ressaltar que aos meus olhos nesta turma se encontrava o maior número de jovens negros do 3º ano.

### **3.3.2 Abordagem qualitativa: grupos de discussão**

#### **3.3.2.1 Os grupos de discussão**

Optou-se, nesta pesquisa, pela constituição de grupos naturais e heterogêneos, por entender que poderia ser mais rico, perceber como as opiniões coletivas emergem em contraposição ao “outro”. Não é possível compreender a construção da percepção dos/as

jovens sobre o sistema de cotas da UnB sem entender a construção dinâmica da identidade dos/as participantes dos grupos. E essa interação só é possível se houver o “outro” no grupo.

Ao longo da pesquisa foram realizados nove grupos de discussão, no entanto, em função de problemas ocorridos com a gravação do grupo realizado com a turma 3º G, do Centro de Ensino B, de Ceilândia, esse material foi desconsiderado para o conjunto da descrição do trabalho de campo. Ao final de cada grupo foram aplicados questionários (cf. Apêndice E) com vistas a realizar uma caracterização dos/as jovens participantes. Os dados a seguir referem-se às informações coletadas nesse instrumento.

Ao todo, participaram dos grupos de discussão 51 jovens estudantes das quatro escolas pesquisadas<sup>71</sup>. Entre os/as jovens pesquisados/as, 26 são do sexo feminino, 24 do sexo masculino e um deles não marcou nenhuma das duas alternativas.

Em relação à cor ou raça 18 deles se identificaram como brancos/as, 24 se auto-identificaram pardos/as, 4 se identificaram como pretos/as, e apenas um se auto-identificou amarelo, não houve a participação de indígenas na pesquisa. Chama a atenção que três meninas não responderam a essa questão, o que pode demonstrar resistência às categorias apresentadas no questionário. Há, ainda, uma jovem que se auto-identificou simultaneamente como “preta” e “parda”, o que pode demonstrar alguma dúvida em relação ao seu “contínuo de cor” (Hasenbalg, 2005), mas não em relação a sua identidade negra, já que ambas as categorias, segundo os critérios do IBGE, são recodificadas como “negro”.

O convite para os/as jovens participarem do grupo de discussão foi feito no momento, imediatamente, posterior à aplicação dos questionários. Primeiramente explicávamos que a pesquisa previa além do questionário outra atividade e que gostaríamos de contar com voluntários. Preparamos cartas-convites (cf. Apêndice B) para que eles/as preenchessem com o nome e outros dados pessoais, de modo que posteriormente pudéssemos proceder ao agendamento da atividade.

A seguir, apresenta-se o número de jovens que se candidataram para participar da atividade e o montante daqueles que participaram por escola e turma.

---

<sup>71</sup> Os grupos de discussão foram realizados entre os meses de maio a agosto de 2007.

Nome da escola	Turma	Número de voluntários	Número de participantes	Data de realização
Centro de Ensino A (escola pública - Brasília)	3o A	2		
	3o B	2		
	3o C	5	4	26/6/2007
	3o D	5		
	3o E	12	8	28/6/2007
	3o F	11	6	03/8/2007
Centro de Ensino B (escola pública - Ceilândia)	3o D	9	7	17/5/2007
	3o F	4		
	3o H	3		
Centro de Ensino C (escola particular - Brasília)	301	9	7	14/6/2007
	302	5	7	25/6/2007
	303	9	3	5/6/2007
Centro de Ensino D (escola particular - Ceilândia)	5º sem A	3		
	5º sem B	7	9	2/8/2007
<b>TOTAL</b>		92	56	

**QUADRO 3** – Voluntários e participantes dos grupos de discussão por escola, turma e data de realização.

Fonte: Pesquisa “Para além do ensino médio: a política de cotas da universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação, 2007-2008.

Em função da impossibilidade de realizar grupos de discussão com todas as turmas de ensino médio, e conforme desenho da pesquisa, o convite foi feito aos/as jovens de algumas turmas em cada uma das escolas. Essa foi a forma encontrada para se ter uma reserva de voluntários, caso necessitássemos realizar outros grupos e, também, de não criarmos expectativas nas demais turmas quanto à participação na atividade uma vez que não seria possível realizar grupos com todas as turmas.

O procedimento acordado para a realização dos grupos de discussão compreendeu a realização do convite e de posse dos dados dos/as voluntários/as o agendamento foi realizado via telefone e/ou e-mail. Porém, ao entrarmos em campo percebemos que cada escola tinha a sua dinâmica de funcionamento o que nos levou a ser flexíveis e respeitar o sistema normativo de cada estabelecimento de ensino pesquisado.

Faz-se necessário enfatizar que todos os grupos de discussão e todas as entrevistas foram realizados na própria escola, de modo a evitar qualquer tipo de constrangimento no que diz respeito ao recrutamento dos/as jovens para outros espaços. Os/as coordenadores/as das escolas disponibilizaram salas para que as atividades pudessem ser executadas com qualidade.

No **Centro de Ensino A**, na reunião realizada com os professores para comunicar a pesquisa e seus objetivos, acordamos com uma das professoras de laboratório que

utilizariamos o horário vago da aula de laboratório de biologia, para organizar os grupos de discussão. A escola não tinha professor de laboratório de biologia e, portanto, todas as turmas tinham um horário vago durante a semana. Assim, agendávamos o dia de aula das turmas que seriam pesquisadas e chegávamos à escola com alguma antecedência.

Assim, nessa escola não foi realizado um contato virtual ou telefônico com os jovens. O recrutamento dos/as jovens ocorreu no próprio horário de aula. Organizamos uma lista com os nomes dos voluntários e fomos à sala chamá-los para participar da atividade. Na turma C, no dia da atividade um dos voluntários faltou, por isso realizamos o grupo com apenas quatro jovens, um rapaz e três mulheres, todos auto-identificados/as brancos/as. A todo o momento os professores enfatizaram que essa turma era “muito boa”.

Com a turma 3º E, adotamos o mesmo procedimento, mas em função do grande número de voluntários decidimos chamar, aleatoriamente, apenas seis deles. Entretanto, no momento que entrei em sala e expliquei a atividade que seria realizada, outros/as jovens que não estavam na lista reduzida enfatizaram que também foram voluntários/as e gostariam de participar. Assim, aceitamos incluir no grupo dois outros/as jovens. Esse grupo foi composto por três mulheres e cinco homens. Entre eles encontramos quatro jovens pardos, um preto e dois brancos e uma jovem que não se auto-identificou.

No decorrer do grupo, percebemos que restaram algumas lacunas nos discursos de três jovens – Maitê, Orpheu e Cristiane – assim consultá-los para saber da disponibilidade de cada um para a participarem de uma entrevista. Assim, agendamos as entrevistas foram agendadas e nos encontramos na própria escola, no turno contrário ao de aulas.

Na turma 3º F adotamos critério similar ao do 3º E, mas para a nossa surpresa a professora nos informou que boa parte dos jovens tinham sido remanejados para outras turmas. Então, nesse caso o grupo foi realizado com os jovens que se encontravam naquela turma. No grupo havia duas mulheres e quatro homens. Entre os quais temos duas jovens negras, quatro pardos e um branco.

No **Centro de Ensino B**, no dia seguinte à aplicação dos questionários seria realizado o Conselho de Classe da Escola, o que implicaria na liberação de todas as turmas no horário do intervalo. Aproveitamos, então, essa oportunidade e de posse das listas de duas turmas recrutamos os jovens para participar da atividade.

Na turma 3º D, dos nove voluntários, sete participaram da atividade. Aproveitando que a escola encontrava-se vazia fizemos o grupo de discussão em uma sala bastante silenciosa e afastada dos olhares dos dirigentes da escola. Participaram deste grupo cinco mulheres e dois homens, dos quais uma jovem negra, cinco pardos e uma jovem branca.

Na turma 3º G participaram cinco jovens, sendo quatro homens e uma mulher. Entre os quais, dois jovens se auto-identificaram como pretos, dois como pardos e uma jovem que se auto-identificou como amarela. Este grupo foi realizado simultaneamente ao grupo do 3º D, em virtude do auxílio prestado da pesquisadora Ana Paula Meira. No entanto, em função de problemas técnicos com o gravador, a gravação ficou comprometida, tendo sido cortada à metade, o que nos levou a suprimir esse grupo da pesquisa.

No **Centro de Ensino C**, o agendamento dos grupos transcorreu de outra forma. Foi-nos demandado, pela coordenadora da escola, um pedido de autorização direcionado aos pais. Esta era uma escola particular e houve muita cautela da coordenadora quanto ao recrutamento dos jovens para a atividade. Elaboramos uma carta aos pais (cf. Apêndice C), a qual seria entregue aos jovens voluntários pela própria coordenadora, os quais se encarregariam de recolher a assinatura dos pais e devolvê-las à escola.

Diante dessa exigência realizamos um contato prévio – e-mail e telefone - com os/as jovens interessados/as em participar do grupo de discussão sugerindo uma data e horário para a realização da atividade. A data foi escolhida em função de conversas com a coordenadora escolar que nos forneceu datas de provas e atividades extras para que pudéssemos acordar um dia que não coincidissem com a realização de atividades escolares. A partir da concordância dos/as jovens, procedemos à entrega das cartas que foram enviadas aos pais, comunicando o dia e horário da atividade, que seria realizada em horário contrário ao de aulas.

Na turma 301 dos nove voluntários, sete participaram da atividade, totalizando cinco homens e duas mulheres. O agendamento foi realizado por e-mail e confirmado por meio de ligação telefônica. A escola reservou uma sala para que pudéssemos realizar a atividade no turno da tarde.

A turma 302 chamou a atenção pela dificuldade que encontrei em agendar a atividade. Fiz muitos contatos por e-mail, tendo apenas duas respostas positivas. Por telefone consegui confirmar apenas mais uma participação. De todo modo, decidi realizar o grupo com três jovens. Porém, para a minha surpresa no dia e horário combinados apareceram jovens de outras turmas (301, 303 e 304), os quais demonstram interesse em participar da atividade. Concordei com a participação deles e acabamos formando um grupo com sete jovens, cinco mulheres e dois homens. Os jovens das outras turmas foram convidados pelos colegas da turma 302 para, também, participarem da atividade.

O grupo de discussão com a turma 303 foi o primeiro a ser realizado no Centro de Ensino C, e foi um grupo atípico porque era formado por quatro homens e éramos duas entrevistadoras (estagiária Nora Hoffman e eu). Esse grupo não transcorreu como esperado.

Durante toda a dinâmica, os jovens falaram muito baixo, mesmo sendo incitados a se expressarem mais alto. Foram demasiadamente objetivos e a interação entre eles não se realizou como nos demais grupos. Percebemos que embora se conhecessem, não pareciam estabelecer uma interação fora do mundo da sala de aula. Esse foi o grupo de menor duração, com cerca de 30 minutos. Talvez este grupo mereça uma análise mais detalhada, percebendo as nuances de gênero e de raça.

No **Centro de Ensino D**, foi adotado o mesmo procedimento da escola anterior. Entretanto, o agendamento do grupo nesta escola foi realizado depois do período de recesso do mês de julho. Assim, logo que as aulas retornaram entrei em contato com os/as jovens das duas turmas. Nessa escola, as turmas recebem a designação por semestre, então o terceiro ano compreende os 5º e 6º semestres.

No 5º semestre “A”, entrei em contato, por e-mail e por telefone, com três jovens mulheres que haviam demonstrado interesse em participar dessa fase da pesquisa. Porém, no contato telefônico soube que ambas haviam mudado de escola. Mas mesmo assim decidi tentar realizar um grupo com elas. Mas duas delas não quiseram participar da dinâmica por falta de tempo. A outra jovem convidada para participar da atividade foi transferida para outra escola desta pesquisa, o Centro de Ensino A, que é uma escola pública de Brasília. Tentei por três vezes agendar uma entrevista com esta jovem, mas ela não compareceu em nenhum dos três dias combinados. Por esse motivo, decidi não insistir.

No 5º semestre “B”, entrei em contato com alguns jovens e me deparei com o fato de que alguns deles haviam informado telefones e e-mails que não conferiam. Assim, tentei agendar a atividade para uma tarde, mas apenas duas jovens manifestaram interesse em participar, e outros três afirmaram que não poderiam porque trabalhavam no período da tarde, que foi o horário sugerido já que no período da manhã eles tinham aula. Em função disso, recorri à coordenação da escola e tentei negociar para realizar o grupo de discussão no horário de aula. Depois de alguma argumentação consegui agendar o grupo para o horário de 11h00 da manhã.

Quando avisados de que a atividade seria realizada no horário de aula, vários jovens quiseram participar e o professor liberou toda a turma para participar do grupo de discussão. Em hipótese alguma o método permite a realização de um grupo tão grande, por isso imediatamente conversei com o professor informando de que não se tratava de uma palestra, mas de uma dinâmica com um grupo com, no máximo, oito jovens. O professor compreendeu a situação e voltou com os demais alunos para a sala. Participaram deste grupo sete mulheres

e dois homens, sendo que quatro se identificaram como “pardos”, dois jovens se identificaram brancas e outras duas não responderam a essa questão.

Cabe ressaltar que assim como fizemos no Centro de Ensino A e sob a mesma justificativa, convidamos um jovem deste grupo para participar de uma entrevista. José não se opôs à entrevista e nos encontramos na própria escola no turno contrário ao de sua aula para a realização da atividade. No primeiro convite feito aos jovens dessa turma, esse jovem não demonstrou interesse em ser voluntário para participar do grupo, mas estava presente no dia da realização da atividade.

Nesta turma, o voluntarismo dos/as jovens em querer participar do grupo de discussão pode ser explicado pelo fato de este ter sido realizado no horário de aula, uma vez que no contato telefônico apenas duas jovens tinham demonstrado interesse em participar da dinâmica.

#### 4 Juventudes e meio social

Apresenta-se neste capítulo uma análise sobre o meio social ao qual pertencem esses jovens. Abordam-se neste capítulo aspectos sobre a vida cotidiana dos jovens participantes dos grupos *Contrastes* e *Arte por toda parte* realizados em duas escolas públicas, respectivamente, de Brasília e de Ceilândia.

Os/as jovens referem-se a sua percepção sobre as cidades onde moram, bem como elucidam como se dá a sua inserção no cotidiano e na dinâmica desses espaços urbanos. Alguns temas aparecem com naturalidade no discurso, tais como a violência, o envolvimento com atividades extra-escolares – cursos de línguas, informática e outros - e a discriminação sócio-espacial.

Foram selecionadas, ainda, passagens que surgiram da interação espontânea dos participantes, sem a interferência imanente ou ex-manente da pesquisadora. Essas passagens as quais denominamos metáfora de foco (Weller, 2005c) nos remetem à discussão a respeito das desigualdades sociais, no nível mais micro no caso do grupo *Contrastes* e no nível mais macro no caso do grupo *Arte por toda parte*.

O encadeamento dos temas traz reflexões sobre escola e juventude de forma mais abrangente. É possível perceber em que medida o local de moradia e a trajetória escolar, envoltas nessas experiências coletivas e individuais, têm influenciado a escolha dos/as jovens quanto a continuar ou não sua trajetória educacional no ensino superior.

Entretanto, antes da análise dos temas será apresentada uma breve contextualização e caracterização dos participantes do grupo, oferecendo ao/a leitor/a informações que foram de grande relevância para a análise. Primeiramente, será apresentada a contextualização e caracterização dos participantes do Grupo *Contrastes*, juntamente com a análise das passagens sobre o meio social e da metáfora de foco. Posteriormente, será adotado o mesmo para o Grupo *Arte por toda parte* e, para finalizar, apresenta-se uma breve comparação entre os resultados obtidos nos dois grupos. Cabe ressaltar que essa organização será mantida para o conjunto dos três capítulos que se referem à compreensão dos dados empíricos da pesquisa.

#### 4.1. Grupo *Contrastes*<sup>72</sup>

O grupo de discussão *Contrastes* foi realizado em uma escola pública de Brasília, Centro de Ensino A, no dia 28 de junho de 2007, entre 10h e 12h30, com três meninas e cinco rapazes. O seu tempo de duração foi de 02'28''25'''.

No Centro de Ensino A, os questionários foram aplicados no dia 13 de junho, e após a aplicação deste instrumento foi informado aos jovens que uma das atividades previstas era um grupo de discussão. Portanto, aqueles que quisessem participar poderiam preencher o convite entregue à época da aplicação dos questionários. Na turma 3º E (terceiro ano, turma E), da qual resultou o grupo *Contrastes*, 12 jovens foram voluntários.

Desde a reunião na qual fui, formalmente, apresentada aos professores da escola uma das professoras de laboratório demonstrou-se bastante receptiva em relação à pesquisa disponibilizando o horário da sua aula para realizarmos os grupos de discussão. Cheguei à escola às 09h da manhã do dia 28 de junho, aguardei o término do intervalo e início das aulas para entrar em sala e pedir a liberação dos/as alunos/as que gostariam de participar da atividade.

Coincidentemente, a turma com a qual me encontraria neste dia teve o maior número de jovens voluntários/as. Como é recomendável que o grupo não tenha mais do que oito participantes e nesse dia eu não contava com o auxílio de outros/as pesquisadores/as, decidi convidar aleatoriamente apenas seis jovens. Fui à sala de aula e entreguei à professora os nomes dos/as jovens que seriam chamados. Ela autorizou a participação de todos, mas recomendou que eu fizesse uma lista de presença e não deixasse que, especialmente, três alunos – Rides, Marcos, Rafinha – saíssem antes de terminar a atividade. A justificativa foi a de que eles gostavam muito de sair da aula e ficar “perambulando” pela escola.

Chamei apenas seis jovens, mas outros/as alunos/as se manifestaram e disseram que também tinham preenchido o convite e gostariam de participar. Diante disso, não me opus ao pedido deles. Uma aluna – Patrícia – foi até a sala onde nos encontrávamos e pediu para participar, não fiz nenhuma objeção.

Ao contrário do que imaginava a professora, os três jovens permaneceram no grupo até o final da atividade, dois deles se ausentaram por alguns minutos, mas logo retornaram.

---

<sup>72</sup> Este grupo é nomeado *Contrastes* em função de ser um grupo bastante heterogêneo, composto por jovens provenientes de várias localidades do DF, mas além disso os discursos desses jovens estão sempre orientados pela comparação, pelo estabelecimento de contrastes encontrados na vida cotidiana.

Dois deles – Rides e Marcos - saíram 30 minutos antes de finalizarmos, mas já tinham me avisado que precisariam sair por volta das 12h. Começamos o grupo com oito jovens e finalizamos com seis.

É importante destacar que ainda que tenhamos enfatizado que todos poderiam falar quando quisessem, percebemos que entre eles estabeleceu-se uma ordem, que às vezes foi estimulada por Maitê e por Cristiane. Estas duas jovens tentaram incitar os colegas a falarem, principalmente os que permaneceram mais calados e quietos – Rafinha, Marcos e Rides. No decorrer da dinâmica, é possível perceber que há um grupo dentro do grupo, ou seja, alguns jovens – Maitê, Cristiane, Orpheu, Patrícia e Breno – falam e interagem com mais frequência entre si do que os três jovens citados anteriormente.

Logo no primeiro questionamento, houve uma interrupção de aproximadamente 05 minutos no andamento do grupo quando o secretário da escola foi avisá-los sobre a possibilidade de fazerem uma prova para concluírem o ensino médio, caso não conseguissem obter nota para passar no processo regular. Entretanto, ressaltou que esse tipo de prova os daria o certificado de conclusão pelo Supletivo e não pelo sistema regular. Não houve maiores comentários e prosseguimos com a nossa atividade.

#### **4.1.1 Desvendando os/as participantes do grupo**

A caracterização dos/as jovens participantes<sup>73</sup> dos grupos foi realizada com base nas informações fornecidas por eles no questionário aplicado ao final do grupo (cf. Apêndice D). No questionário há uma questão sobre “cor ou raça” a qual eles/as marcaram de acordo com as categorias do IBGE. Assim, os dados sobre “cor ou raça” se originam da auto-identificação realizada pelos/as respondentes. Nos dois quadros a seguir será possível encontrar informações que subsidiaram a análise do Grupo *Contrastes*.

---

<sup>73</sup> Realizaram-se entrevistas narrativas-biográficas com três jovens participantes do Grupo *Contrastes*, com o objetivo de compreender questões que não puderam ser mais aprofundadas no grupo e versam sobre relações étnico-raciais. Foram entrevistados/as: Cristiane, que é uma garota parda que não sabe se é negra. Ela se candidatou ao vestibular pelo sistema de cotas e não foi aceita, por isso não tentará novamente por esse sistema. Percebe a existência de discriminação racial dentro de casa; Orpheu é um jovem que se auto-afirma negro, tem envolvimento com o movimento negro, relatou algumas experiências com a discriminação racial e as relações raciais aparecem com naturalidade no seu discurso; Maitê canta rap e está no movimento *hip-hop*, é capoeirista percebe que muitos dos seus amigos são vítimas da discriminação racial. Sente-se discriminada nos grupos acima, por ser mulher e branca. No dia da entrevista, ela estava vestida com a blusa da escola e um bermudão preto com um grafite escrito *hip-hop*.

Nome fictício	Idade	Cor ou raça	Religião	Cidade onde mora	Cidade onde nasceu	Trabalho	Tipo de escola onde já estudou	Já abandonou a escola e voltou para a mesma série no ano seguinte
Cristiane	17	parda	católica	Sobradinho	Natal - RN	nunca trabalhou	só em escola pública	não
Jony	19	preto	evangélica	Brasília	Brasília	não trabalha, mas está procurando trabalho.	só em escola pública	sim, mais de uma vez
Patrícia	17	não marcou	nenhuma	Brasília	Contagem - MG	nunca trabalhou	só em escola pública	não
Rafinha	17	parda	católica	Brasília - Asa Norte	Campo Grande - MS	faz estágio remunerado	escola pública e particular	não
Maitê	17	branco	evangélica	Brasília	Brasília	faz bicos	escola pública e particular	não
Marcos	17	parda	católica	Sobradinho	Planaltina	nunca trabalhou	só em escola pública	não
Jorge	18	parda	evangélica	Brasília - Sobradinho (Lago Oeste)	Brasília	faz estágio remunerado	só em escola pública	não
Rides	17	branco	católica	Sobradinho	Taguatinga	tem trabalho fixo e remunerado	escola pública e particular	não

**Quadro 4** – Caracterização dos/as participantes do Grupo *Contrastes*

Fonte: Pesquisa "Para além do ensino médio: a política de cotas da universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação, 2007-2008.

Nome fictício	Diversão nas horas vagas	Família	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Profissão do pai	Profissão da sua mãe	Futuro
Cristiane	sai com os amigos	mora em Sobradinho com dois irmãos e “agregados” – diz referindo-se à tia -, com o pai e a	ensino superior completo	ensino médio completo	militar aposentado	dona de casa	afirma “eu sempre brinco com a minha mãe que eu vou morrer pobre e cedo”, porque se considera bastante combativa. Quer casar e ter filhos.
Jony	toca bateria e com os amigos	mora com dois irmãos, o pai e a mãe	ensino fundamental incompleto	ensino fundamental incompleto	porteiro e aposentado	dona de casa	sobre o seu futuro conclui ter escolhido um caminho difícil, porque quer ser o melhor. Pretende escrever livros de pedagogia e quer ajudar outras pessoas, como por exemplo, tem o sonho de montar uma creche onde possa ser um pai para as crianças que lá est
Patrícia	costuma ficar com os meus amigos e família	com a mãe, de quem se diz muito amiga. Tem um irmão por parte de pai, com o qual não se	ensino médio completo	ensino superior completo	não sabe	pedagoga	acha que terá muita dificuldade na vida, porque é “super” protegida pela mãe, mas contraditoriamente diz que deve se sair bem porque foi criada para se virar nas condições que encontrar.
Rafinha	pratica esportes e sai	mora com três irmãos, com o pai, analista de sistemas e a mãe	ensino superior completo	ensino médio completo	analista de sistemas	dona de casa	quer viver o presente e deixar o futuro acontecer. Pretende ser fisioterapeuta, montar um consultório, quer ter uma vida tranquila, mas avalia que pra conseguir isso “tem que correr atrás, tem que acordar um pouco aí”.
Maitê	faz capoeira	mora com três irmãs, com o pai e a mãe	ensino médio completo	ensino médio completo	comerciante	comerciante	imagina que o seu futuro será muito turbulento, pretende fazer faculdade pelo resto da vida, buscando sempre mais conhecimento, quer ter dinheiro para fazer um centro social, que ir para a África (“Ruanda, no Haiti” – que não fica na África), quer fazer p
Marcos	encontra com amigos	mora em Sobradinho com a avó, quatro irmãos, o pai e a mãe.	ensino médio completo	ensino superior completo	funcionário público	professora	precisou ausentar-se do grupo antes que chegássemos às considerações dos jovens sobre o futuro.
Jorge	dorme e sai com os amigos	mora durante a semana em Brasília (Asa Norte) onde seus pais pagam uma quitinete para ele passar a semana e nos finais de semana vai para Sobradinho, onde seus pais residem	ensino médio completo	ensino médio completo	corretor de imóveis	funcionária pública	ao falar sobre o futuro destaca que não sabe ao certo o que quer ser, mas sabe o que não quer ser “eu não quero é ser mais um”. Enfatiza que não pretende ser rico porque “a riqueza corrompe o coração do homem”, mas pretende lutar contra as injustiças soci
Rides	depende	mora em Sobradinho com dois irmãos, com uma tia avó e com os pais.	pós-graduação	ensino superior completo	analista de sistemas	marketing	não fez considerações sobre o seu futuro porque precisou ir embora antes.

**Quadro 4 (cont.)** – Caracterização dos/as participantes do Grupo *Contrastes*

Fonte: Pesquisa “Para além do ensino médio: a política de cotas da universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação, 2007-2008.

#### 4.1.2 Meio social: circulando pelas cidades

Quando falamos em meio social, estamos nos referindo às cidades, ruas e bairros onde moram os/as jovens. Conhecer como é o cotidiano desses jovens e a relação estabelecida com a cidade onde moram é de grande importância para compreendermos a partir de que lugar físico se constroem as experiências dos/as jovens pesquisados. Segundo Dayrell (2007) as dimensões da condição juvenil são influenciadas pelos espaços físicos e sociais em que elas acontecem.

No trecho a seguir, a entrevistadora aproveita o momento da apresentação e interfere com uma pergunta imanente a qual inicia o grupo de discussão “então pra começar o grupo mesmo eu queria saber”. São feitos três questionamentos com vistas a compreender o cotidiano dos/as jovens nas cidades onde moram e a relação destes com o seu local de moradia. A percepção sobre os espaços urbanos em que vivem nos fornece elementos para compreender as práticas e experiências coletivas e individuais do Grupo *Contrastes* (ls.38-54):.

- Y: tá gente já que vocês estão falando aí onde moram, então pra começar o grupo mesmo eu queria saber (.) de fato onde vocês moram, em que cidade vocês moram e como que é o dia-a-dia na cidade onde vocês moram, como que é o **dia-a-dia de vocês**, né, como é que é isso?
- Cf: Ah!(.) Eu não sei muito como que é o dia-a-dia da cidade porque eu mudei há pouco tempo pra lá, e eu não tenho muito tempo de ficar lá, até porque eu não moro na @cidade eu moro fora dela@, tipo, fica na redondeza do Paranoá.
- ?m: na roça
- Cf: Dizem que lá é Sobradinho
- Jgm: invasão
- Cf: não sei porquê, mas
- Jgm: invasão
- Tod@s: @3@
- Cf: aí tipo eu acordo de manhã muito cedo e saio de lá, tipo, 6 horas da manhã:: eu só volto para casa 7, 8 horas da noite, então:: não tem muito o que: falar ; porque eu não sei como que é.

No trecho a seguir, há uma interação no grupo que pode ser proveniente do fato de serem alunos/as da mesma turma na escola. Cristiane demonstra não ter, ainda, uma relação de pertencimento e proximidade com o seu local de moradia e apresenta três motivos para justificar seu desconhecimento em relação ao cotidiano da comunidade. A sua fala deixa claro que no seu cotidiano, esse espaço aparece apenas como local de partida e de retorno. Não é o local onde realiza atividades diárias como estudar, ir a cursos ou onde encontra os amigos.

Na apresentação anterior a esse trecho a jovem diz morar em um condomínio próximo do Paranoá, mas ainda tem dúvidas sobre se o local faz parte de Sobradinho ou do Paranoá. O condomínio é uma espécie de um conjunto habitacional de casas, fechado, controlado por um funcionário que registra os dados de quem entra e sai daquele espaço, o que pode estar relacionado ao sentimento de insegurança e à conseqüente necessidade de maximizar as possibilidades de proteção.

Os colegas tentam desvalorizar o local de moradia de Cristiane, na medida em que um deles diz que ela mora na roça e Jorge reforça que o local é uma invasão. Morar na roça significa estar longe do espaço urbano e de todos os elementos a ele associados. E de fato, muitos condomínios, no DF, simbolizam esse afastamento sem estarem fora da realidade urbana.

Jorge refere-se ao local de moradia de Cristiane como sendo uma invasão, o que remete à questão das irregularidades quanto à propriedade da terra, como a ocupação irregular de terras públicas por particulares para a construção de condomínios, situação bastante comum no DF. Quando Jorge ressalta que a colega moraria numa “invasão”, pode querer demonstrar que é um terreno ilegal e a possível falta de condições de adquirir por meio da compra um lugar para morar. E todos os colegas parecem concordar com a colocação de Jorge na medida em que riem por três segundos.

Assim como Cristiane, e apesar de morar há muitos anos em uma das quadras residenciais da Asa Norte, Orpheu não estabelece com o lugar onde mora uma relação de pertencimento. Parece estar sempre em outros lugares que não na sua quadra e na sua casa (ls. 55 – 62):

- Om    é::, ( ) na minha cidade, onde eu moro é um saco, *o titiboy* lá fica escutando som o dia inteiro na minha quadra e eu fico muito pouco tempo na minha quadra, fico mais na casa dos meus *brothers*::, na casa de qualquer um, do que na minha quadra
- Y:    você mora em que quadra?
- Om:    105 norte
- Y:    Norte?
- Om:    eu vou mais pra casa pra dormir e pra comer, só

O jovem destaca que não gosta da quadra, diz que lá é um “saco” e não simpatiza com um grupo que ele chama de *titiboy*s. A casa dos amigos aparece como um refúgio, assim como qualquer outro lugar parece ser melhor do que a sua quadra. Orpheu vai a casa apenas para cumprir com hábitos cotidianos como dormir e comer. Este não parece ser o seu lugar.

Diferentemente dos colegas, Rides demonstra ter uma percepção positiva e algum tipo de relação cotidiana com o seu local de moradia, sobretudo porque trabalha no local onde mora, permanecendo por mais tempo nesse espaço. Rides traz um novo elemento até então não mencionado pelos colegas, o trabalho. Além da rotina da escola ele tem a rotina do trabalho (ls.63 – 70):

Rdm: eu? @  
 Mf: é, você  
 Rdm: ta, eu moro em um condomínio RK mesmo, eu trabalho lá também, na locadora lá do condomínio, tipo é lá na frente assim ( ). Minha rotina eu acordo cedo e venho pra escola, da escola eu venho pra casa, quatro horas eu entro no trabalho e depois eu vou dormir, mas lá no condomínio é bom, é tranqüilo, tem muito coisa assim, é de boa. (2)

Já Marcos parece não gostar do local onde mora atualmente (Sobradinho), enfatizando que a vizinhança não é “divertida” nem “amigável”. Faz referência à necessidade de sentir-se acolhido. Contraditoriamente diz que a vizinhança “é boa”. Tem momentos de maior introspecção quando está em casa, mas destaca que vai à casa de amigos (ls. 71 – 77):

Mm: onde eu moro (2) sei lá, eu não gosto muito de lá porque mudei esse tempo agora, eu morava no condomínio dele, é no..., só que aí eu mudei pra lá agora e a vizinhança não é muito assim tipo  
 Mf: amigável  
 Mm: divertida, amigável, assim. Mas é de boa eu fico em casa só dormindo, escutando música, de vez em quando eu vou pra casa de amigos também. É isso.

Diferentemente dos colegas, Rafinha, ainda que não passe todo o seu dia na quadra onde mora, faz questão de enfatizar o tempo em que mora lá “já faz 11 anos”, como se quisesse demonstrar uma forte ligação com aquele espaço. Além disso, faz referência a quadra como sendo um lugar tranqüilo, o que não parece ser um fator positivo para ele na medida em que diz “é uma quadra mais tranqüila e tal, mas eu gosto de morar ali.” (ls. 78 – 84).

Rm: bom, apesar de eu não ficar muito também na minha quadra, por eu estudar de manhã, trabalhar à tarde, e a noite eu faço inglês também, mas é uma quadra tranqüila, eu moro na 416 norte eu moro ali também já faz 11 anos, conheço bem a quadra e tal. É uma quadra tranqüila (2) mas é uma quadra que dá mais:: pessoas mais de idade, como sendo a última quadra, campo, Parque Olhos d’Água ali::, é uma quadra mais tranqüila e tal mas eu gosto de morar ali.

Para Patrícia ainda é mais difícil falar sobre a quadra onde mora, porque além de ser moradora nova é recém chegada à Brasília (ls. 85 – 101):

Pf: ah! eu moro aqui tem pouco tem, então, não dá pra falar muito  
 ?m: @cê veio de Mi::nas@  
 Pf: em relação à minha quadra  
 Y: você morava onde?  
 Rdm: @ela gosta de quei::jo uai@ Eu vim lá de Conta::gem@  
 Pf: @6@ Eu morava em Contagem, Minas Gerais @2@  
 Rdm: @lá tinha queijo pra tudo@  
 Pf: @**para com isso** véi@  
 Rdm: @quei:jo de manhã, tirava leite das vacas@  
 Pf: @mas eu não conheço@ eu conheço pouquíssima gente lá na minha quadra e tal e tipo de tarde ou eu tô no CIL ou tô na natação, eu só fico em casa mesmo a noite e (.) geralmente@  
 Mf: não vê nada  
 Pf: é @ não tenho contato com nada e nem ninguém aqui@  
 Y: humhum  
 Mf: pronto?  
 Pf: pronto

Especialmente um dos colegas aproveita para imitar o sotaque de Patrícia que tem o caráter bem regional e característico do estado de Minas Gerais. Rides carrega na imitação do sotaque de Patrícia, até que ela sorrindo estabelece um limite e pede para que ele pare. Patrícia destaca ter poucos conhecidos na sua quadra e que o único tempo que teria para estar com outras pessoas, à noite, não encontra ninguém. A sua fala nos leva a pensar sobre esse período de transição pelo qual passa Patrícia, não é natural desta cidade e precisa estabelecer novos vínculos afetivos. Essa é a transitoriedade da qual fala Dayrell (2007) que é uma das dimensões da condição juvenil.

Morar perto da escola é uma vantagem para Maitê. Sua rotina é dividida entre atividades como a capoeira e a escola. De forma mais esporádica se envolve com um tipo de “bico” que seria fazer tranças raiz. A capoeira e a trança raiz aparecem no seu discurso como uma referência à sua familiaridade e contato com elementos culturais que são partes da contribuição cultural da população negra no Brasil.

Ressalta que na sua quadra há muito barulho, é movimentada pelo comércio de bares, já que é uma “quadra de bar”, é caracterizada pela presença do tráfico de drogas porque, segundo Maitê, e também é agitada pela violência. Há um registro especial para a truculência e intolerância policial quanto a atos suspeitos ocorridos nas imediações, como detalhado a seguir (ls. 102 – 118):

Mf: eu moro aqui perto da escola ali na 408 e eu passo a maior parte do meu dia em casa, né, (.) só: venho pra escola estudá, eu faço capoeira e às vezes eu, eu trabalho fazendo trança raiz, e às vezes eu vou trabalhar (.) mas não é muitas vezes não. E a minha quadra, eu moro (1) é uma quadra de bar, então ela não é uma quadra tranqüila, é cheia o tempo todo vive movimentada ela não tem um horário assim pra tá livre e tals, então é zoada o tempo todo e eu moro na comercial, em cima de um bar aliás, então é mais zoada ainda, é mais barulho ainda, e ela é quadra de, de tráfico também, então tipo assim, é muito movimentada, ela vive cheia de gente tals, qualquer horário que você chegar lá a rua tá cheia e tals, mas assim apesar disso lá aconteceu assim tipo de:, de coisas, violência e tals, normalmente quando acontece, da última vez que aconteceu foi quando a polí::cia matou uns:: meninos de rua lá, mas não foram os meninos, tipo eles num, um, um tava roubando carro, mas o outro não tava fazendo nada e tals, e a polícia foi lá e matou, e aí foi tipo (1), o que acontece tipo de violência é mais isso, assim, não tem muito tiroteio e tals, um cara morreu lá também mas:: são coisas raras.

Ao se apresentar, no início do grupo, Jorge afirmou que morava “aqui”, mas logo foi corrigido pelos colegas que o fizeram dizer que ele mora em Sobradinho e “aqui”. É confuso para ele assumir o seu local de moradia, demonstrando a necessidade de fazer uma divisão clara entre o tempo que passa em Sobradinho (Lago Oeste) e na Quadra 716 norte (ls. 120 – 141):

Jgm: bom, eu moro em Sobradinho no Lago Oeste, bom, assim (.) moro lá mais nos fins de semana, porque a semana eu passo mesmo aqui numa quitizinha ali na 716 norte que:, porque (2) eu estudo de manhã, trabalho a tarde e a noite eu tenho inglês ou (.) algumas outras responsabilidades, aí não tenho tempo e nem transporte (.) ((entra um funcionário)), tá atrapalhando, tá atrapalhando.

Tod@s: @3@

Funcionário: você que tá de estagiária?

Y: é::, não ((pausa na gravação))

Y: é então continuando então, o Jorge tava falando um pouco dessa coisa de morar.

Jgm: é, aí eu to agora lá na, eu passo mais a semana inteira lá na 716 norte sozinho (.), tô trabalhando de tarde num tribunal, no TRT, e::: assim estagiando certo? E::: tô tentando aí ganhar::: (.) a vidinha aê, um dinheirinho, fazer o meu currículo entendeu, com esses estágios aí até porque (2) é uma experiência profissional né? E::: estudando aê vê se eu consigo passar num concurso aê, caso eu não passe na UnB, não entre na UnB (2) e é isso aê.

Y: é você mora, é você quem paga a quitinete?

Jgm: não, não, quem paga é meu pai

Y: ah! Tá

Jgm: eu pago o pão

Y: @É@ (3)

Jorge parece não ter conseguido desenvolver qualquer tipo de relação afetiva com esses lugares, na medida em que não se remete a eles, mas apenas ao seu cotidiano e a necessidade de morar em dois lugares. Suas responsabilidades vão além daquelas assumidas pelos seus colegas, na medida em que além de uma rotina dividida entre a escola, o estágio e o curso de línguas, mora sozinho e tem que estabelecer ele mesmo os seus limites.

Jorge não assume completamente uma responsabilidade financeira, porque não paga o seu próprio aluguel, mas destaca que paga por alguma coisa. Ou seja, demonstra que o seu dinheiro tem uma finalidade que não é apenas a diversão, mas o fornecimento do seu próprio alimento.

No seu discurso aparece a preocupação com o futuro, com a perspectiva de emprego e trabalho quando fala “estudando aê vê se eu consigo passar num concurso aê”. Está preocupado em adquirir experiência com o estágio. Lembrando-nos que essa é uma das grandes limitações que dificulta a inserção dos jovens no mercado de trabalho, a falta de experiência.

Há uma mobilidade espacial entre os jovens estudantes do Centro de Ensino A. Orpheu, Maitê e Patrícia moram em quadras próximas à escola. Já Rafinha e Jorge, ainda que morem mais afastados moram na Asa Norte. Diferentemente, Rides, Cristiane e Marcos deslocam-se de suas cidades para estudar na Asa Norte.

O espaço físico da casa é o local menos freqüentado por eles. Os/as jovens estão se movimentando entre o trabalho, escola, cursos, casa de amigos e, muitas vezes, voltam pra casa só a noite. Esse ir e vir dá a dimensão da velocidade dos encontros, das atividades e da utilização do tempo ocioso, uma característica peculiar a contemporaneidade<sup>74</sup>.

As amizades fazem parte desse cotidiano, a casa dos amigos é também o lugar dos encontros, das descobertas. Mas ainda falam sobre as responsabilidades como a aquisição de conhecimento técnico, por exemplo, já pensando no futuro. A inserção no mercado de trabalho acontece, nessa fase da vida, por meio do estágio que lhes parece uma forma de obter experiência para, futuramente, se firmarem neste mercado.

A partir desse lugar de fala é que surgem as elaborações sobre o mundo em que estão inseridos. A diversidade da escola pública em Brasília torna possível o encontro de jovens advindos das mais diferentes cidades do Distrito Federal, o que possibilita trocas que os fazem conhecer e se posicionar em relação às desigualdades e contrastes sociais encontrados

---

<sup>74</sup> As peculiaridades das juventudes contemporâneas foram alvo de outras pesquisas, como por exemplo: Magnani (2005), Dayrell (2005); Carrano (2002).

no Distrito Federal. No item a seguir os jovens resgatam o exemplo de uma colega da escola, para ilustrar como a desigualdade no Distrito Federal é alarmante.

#### 4.1.3 Contrastes sociais: a volta para casa

A interação proporcionada pelo grupo de discussão favorece a emergência de histórias e temáticas que partem de um referencial comum aos/as participantes do grupo. Essa digressão do que seria o foco do/a pesquisador/a é uma forma de o grupo se auto-afirmar e demonstrar o que para eles é importante para ser discutido e dito.

Nos trechos a seguir o Grupo *Contrastes* fala sobre as desigualdades sociais existentes no Distrito Federal, utilizando o exemplo de uma amiga da escola. Dandara estudava no diurno com eles, e passou para o noturno para poder trabalhar (l. 585 – 618):

- Mf: (...) Igual a gente mora aqui no Plano, mas a gente vai à casa de alguém que mora lá no, sei lá, no Itapoã, Paranoá, por exemplo, igual a Dandara amiga nossa aí que passou pra estudar pra noite, porque ela teve que trabalhar de manhã, ela morava lá no Itapoã enquanto a gente era amiga e eu moro aqui no Plano, vamos dizer assim que seja um contraste social ela morava lá no Itapoã ela saía daqui passava por um Setor de Mansões ali no Lago Norte, olhava aquelas mansões e chegava lá no Itapoã onde não tem rua asfaltada, chegava na porta de casa tinha gente morta, tem toque de recolher, porque se tu chegar lá tarde é perigoso tu morre também. Então tipo assim, a gente vê umas coisas assim, umas realidades muito gritantes aqui, aqui no Centro de Ensino A.
- Om: tipo Itapoã é assim, sai do Paranoá aí tem uma estrada, aí vêi só tem mato aqui, mato aqui, terra, aí tipo vale, tipo um buracão,
- Mf: @3@
- Om: tipo um esgotão assim e uma entradinha de barro assim, tipo todo dia é o mesmo motorista que faz a última linha pra lá que ele sai daqui onze horas aí ela conversou com o cara pro cara entrar na rua dela e ele deixa ela na porta de casa, porque é muito perigoso, tipo ali ele entrava no Itapoã e dava a volta todinha e tipo tem a saída assim que é o mato, mato, um buraco aqui e tem a rua dela assim é uma rua assim tipo uns vinte metros e aí tem uma escadinha e ele parava no final da rua assim já pra voltar pro Paranoá pra Rodoviária, aí tipo ele entra na rua dela. Igual tipo ela falou, vai ela e mais duas pessoas nesse ônibus de onze horas que estudam aqui, duas ficam no Paranoá e só ela vai pro Itapoã, é terrível, porque ela tem que trabalhá pra fazer as coisas dela. sai de casa quinze pras cinco todo dia pra chegar ao trabalho sete horas e trabalha até as três, quatro, aí vai tem que fazer dependência aqui terça e quinta, aí ela vem pra cá pra fazer dependência aí depois tem aula de sete até as onze aí sai correndo pra não perder o ônibus

que tipo quando ela perde o ônibus ela dorme lá na minha casa porque não tem mais ônibus esse é o último ônibus que vai pro Paranoá.  
 Y: ela é da turma de vocês?  
 Pf: ela era da nossa turma e foi pra noite.  
 Rdm: gente boa pra caramba.

Maitê demonstra não ser indiferente às desigualdades sociais existentes e aponta Dandara como alguém que sente o contraste das desigualdades no seu cotidiano, já que mora em um lugar carente de infra-estrutura, onde se percebe que há altos índices de violência e onde tem “toque de recolher”. O Itapoã, o local onde mora Dandara, é envolto por mansões e condomínios luxuosos e nas proximidades do Paranoá. Entretanto, a fala de Maitê pende para o estereótipo do que vem a ser a vida de Dandara.

Maitê destaca que, todos os dias, Dandara passa por mansões e chega a sua comunidade “onde não tem rua asfaltada”. Maitê aponta para a total ausência do Estado na comunidade em que mora a amiga. Orpheu conhece em profundidade o cotidiano de Dandara e traz novos elementos para podermos compreender que, para esses amigos, Dandara é uma referência. Orpheu destaca, por meio da sua descrição, que faltam políticas públicas para resolver os problemas do Itapoã, como “tipo um esgotão assim e uma entradinha de barro assim”.

Orpheu fala sobre as dificuldades encontradas por Dandara em relação ao transporte, assim como os demais alunos do noturno. Caso percam o último ônibus da noite não têm como voltar para casa, sendo este um problema enfrentado com frequência por aqueles que moram distante da escola. Por meio da fala de Orpheu percebe-se a existência de uma solidariedade entre ele e sua amiga Dandara. A amizade faz com que Orpheu abra a porta da sua casa para acolher a amiga principalmente em dias que ela perde o último ônibus.

O itinerário do transporte nem sempre leva o passageiro onde ele precisa, por isso Dandara vê-se na condição de ter que negociar com o motorista para que este a deixe na porta de casa e assim como Maitê, Orpheu destaca “porque é muito perigoso”. A proximidade da violência inspira cuidados nesses jovens.

O cotidiano de Dandara requer um esforço e disciplina de uma jovem que sai antes das cinco da manhã de casa para voltar, quando não perde o último ônibus, depois das 23h. Quando Ride destaca que ela é “gente boa pra caramba” é como se quisesse reforçar e confirmar a fala de Maitê e de Orpheu.

Há níveis de comparação na fala de Orpheu ao falar sobre a condição de Dandara. Primeiramente há uma comparação sobre o que, para ele, seria a percepção de mundo de alunos de escolas particulares e de alunos de escolas públicas, julgando que aqueles estão

atrasados em relação a estes últimos. O embate entre o ensino da escola pública e o da escola particular perpassa essa fala (l. 644 - 672):

Om: e muitas vezes quando você olha a realidade de uma pessoa dessa você vê tipo ah! A gente falando aqui da escola particular a gente vê que eles tipo têm uma mentalidade atrasada em relação ao que tá na escola pública só que quando você vai analisa a mentalidade de nós que estudamos de manhã com as pessoas que trabalha e mora nessas condições a gente vê que a gente também tá atrasado. Que a Dandara tem: (.), vai fazer um mês que ela tá trabalhando e eu vi como ela mudou, porque ela trabalha, ela estuda. E quando ela estudava de manhã, eu falo porque a gente falava, vamos estudar tal dia a gente se reunia ficava conversando besteira horas e não estudava. agora tipo ela vai lá em casa de tarde quando ela larga o trabalho, ela fala Orpheu vamos estudar, aí quando eu começo tipo a puxa papo ela fala, “não vamos estudar, tem que estudar, porque eu parei de estudar de manhã pra trabalha porque eu quero estudar”. Eu vejo que ela tá estudando, que ela está se esforçando, muitas vezes ela chega lá morrendo de sono assim aí ela toma tipo coca-cola com café sacou pra fica ligada pra estudar e ela fica estudando mesmo, ou leva guaraná, guaraná em pó pra tomar pra ficar ligadona pra estudar e quando ela sai pra ir pra casa, tipo ela chega em casa ela me avisa que chegou me dá um toque, tipo ainda vai lavá roupa, ainda vai arrumar os irmãos dela, tipo porque ela tem uns irmãos pequeno e a mãe dela dorme fora de casa à noite. Ela trabalha e tipolá (.) no final de semana como lá não tem asfalto ela vai limpá a casa tipo, ela não vai curtir com os amigos delas, ela fica em casa lavando roupa, arrumando a casa, porque lá não tem asfalto não tem nada e tipo a casa dela da rua dela tipo é a melhorzinha assim que tipo (.) já rebocou, sacou? já botou telha, porque as cas-

Orpheu estabelece, ainda, outro tipo de comparação entre jovens da escola pública que estudam no diurno e no noturno, sobretudo aqueles que precisam trabalhar e estudar. O jovem avalia que há diferenças entre os dois turnos o que faz com que aqueles que precisam dividir o seu tempo entre o trabalho e estudo, que geralmente estudam no noturno, tenham uma visão de mundo mais ampla. Talvez por terem que aprender a lidar com outras responsabilidades e dificuldades.

Como havíamos falado, anteriormente, Dandara é para Orpheu e outros colegas um exemplo. Dandara tem uma relação com o mundo do trabalho e passa a lidar com o tempo ocioso de outra forma. Se antes ficava horas conversando com os amigos, porque estudava durante o dia e tinha tempo para isso, agora precisa dividir o seu tempo entre o trabalho, as aulas da dependência e as aulas da noite. Há uma mudança no cotidiano de Dandara, na sua relação com os estudos e com o tempo.

A solidariedade é também algo que está bastante presente na fala de Orpheu. Sua casa está aberta para acolher a amiga assim que ela chega do trabalho e precisa de um lugar para estudar, bem como a noite quando ela perde o ônibus para voltar pra casa. A amizade neste caso funciona como um apoio, uma força a mais para a superação das dificuldades diárias. Orpheu parece ter estabelecido com Dandara uma relação paterna, que fica esperando que ela ligue quando chega a casa, que percebe com cuidado e valoriza a mudança na vida da amiga e que se preocupa com a sua rotina.

Dandara é a imagem da jovem que se vê na condição de mulher adulta que ainda que viva com a mãe e irmãos é a segunda mãe, que traz dinheiro para casa e quando chega a noite da escola precisa cuidar dos seus irmãos mais novos, assumindo obrigações domésticas e maternas com os irmãos. “quando ela sai pra ir pra casa, tipo ela chega a casa ela me avisa que chegou me dá um toque, tipo ainda vai lavá roupa, ainda vai arrumar os irmãos dela, tipo porque ela tem uns irmãos pequenos e a mãe dela dorme fora de casa à noite” (Orpheu, ls. 694-697). Essa condição é ainda mais explícita quando Orpheu destaca que no final de semana Dandara “não vai curtir com os amigos” (l.699), ela fica em casa se dedicando aos trabalhos domésticos.

O exemplo de Dandara nos remete à juventude que ainda está na casa dos pais, mas já assume uma relação com o trabalho, com as obrigações dentro de casa e não tem condições de viver o seu tempo sócio-cultural de forma intensa como jovens pertencentes a outros meios sociais. Neste caso, Dandara tem uma trajetória de vida influenciada por variáveis como gênero, condição sócio-econômica. Uma condição que está à margem de qualquer tipo de política pública.

Cristiane compara a sua experiência com aquela vivida pelos moradores do Itapoã, referindo-se à questão do ônibus lotado. Destaca que nem sempre faz uso do transporte coletivo porque “às vezes eu tenho luxo de meu pai vir me buscar”. Refere-se àquelas pessoas sempre como os outros e não como pessoas que fazem parte da sua realidade. Ela mora próximo ao Itapoã, mas não em condições como a que essas pessoas moram (ls. 619 – 646):

Cf: o pior é assim, que a gente falou, que ah! O povo mora lá em casa assim (.) casa de pau a pique muitas vezes, como eu passo pela minha casa na frente do Itapoã eu sei como é (.) é tipo (.) os ônibus estão em condições:: assim:

Mf: **deploráveis**

Cf: você passa pelo Setor de Mansões que pô foi cara que construiu sabe, muitas vezes é o pedreiro que construiu a casa, vê a casa, vê o cara com a mansão véi e passa (1), teve uma vez que eu fui no ônibus que o ônibus de cinco e doze, se lá, cinco e tanta, não passou a criança foi

agarrada na minha calça porque não tinha lugar pra se segurá (1), não tinha lugar, eu levantei o pé a mulher colocou o pé no meu lugar @eu fiquei com o pé assim e o outro assim@, eu fiquei desse jeito sabe (.). É:: sim: desu::mano, às vezes eu tenho luxo de meu pai vir me buscar, mas eu vejo assim, o povo que trabalha o dia todo, empregada doméstica, pedreiro, assim: balconista passa o dia todo em pé e ainda tem que pegar o ônibus lotado em pé, pra chegá, vejo assim que nem as mulheres vai chegá em casa e vai cuidar de filho, arrumar a casa, lavar roupa!! acho assim, tão absurdo sabe, eu acho inaceitável essa condição. Parece um monte de bi::cho dentro de uma jaula e pra levá pra suas respectivas casinhas

Mf: exatamente

Cf: pra descansar e depois continuar fazendo o mesmo ciclo.

Rdm: às vezes isso é todos os dias assim.

Mf: isso é todos os dias. E o pior que a pessoa não tem descanso às vezes nem no domingo, ela não tem aquele, o final de semana pra ela descansá e quando tem chega em casa ca::ra (.) a cama dela não tem um colchão tem que dormir no chão. Tem nove filhos lá que dorme cinquenta dentro da, em cima da cama assim dividindo espaço::

Jgm: @três na cozinha e dois no banheiro@

Tod@s: @4@

O problema do transporte coletivo é apontado como mais um elemento da subalternidade compartilhada por essas pessoas. Cristiane destaca também a sua percepção sobre a possível profissão dessas pessoas e destaca “pedreiro”, “empregada doméstica”, “balconista”. Por meio de que características essas pessoas estariam denunciando as suas profissões? A descrição ganha o peso de um sentimento de piedade de Cristiane em relação a elas.

A situação da mulher mais uma vez é destacada, como sendo esta a pessoa que depois de um dia inteiro de trabalho ainda chegará em casa e terá que exercer um outro tipo de trabalho, que nem sempre é visto como tal, o trabalho doméstico. Há um tom e uma expressão verbal de Cristiane de indignação em relação a esse tipo de condição da mulher.

Maitê interfere e complementa a fala de Cristiane com a sua percepção sobre a habitação e condições materiais dessas pessoas. Há uma referência a elas como tendo muitos filhos, talvez pudéssemos afirmar que é uma associação entre pobreza e número excessivo de filhos. Reforçar-se o preconceito de que pessoas pobres têm, necessariamente, muitos filhos. Essa referência também se refere ao adensamento domiciliar<sup>75</sup>, ao qual se refere Maitê.

Maitê parece querer mostrar que Dandara é uma exceção ressaltando “a Dandara ainda teve a, tipo sorte vamos dizer assim de conseguir estudar aqui no Plano”. Destaca que mesmo no “Plano” existem escolas em que se tem sorte de estudar como o Centro de Ensino A e outras que são semelhantes às escolas do “entorno”, como é o caso da escola da 912. Na fala

<sup>75</sup> Número de cômodos existentes no domicílio, o número de moradores e o de dormitórios.

de Maitê percebe-se uma visão estereotipada do que sejam as escolas nas demais cidades do Distrito Federal e Entorno.

A jovem compara, ainda, a escola localizada na 912 norte e o Centro de Ensino A, apontando que ambas estão no mesmo espaço sócio-geográfico de Brasília, mas têm uma qualidade diferenciada. Há uma referência ao problema de vagas nas escolas, se refere especificamente ao Centro de Ensino A “afinal de contas uma escola tipo desse tamanho aqui não suporta muita gente”, ou seja, nessa escola que oferece qualidade não há vagas para todos, mas apenas para alguns, que são aqueles que têm sorte, conforme segmento a seguir (ls. 713 – 721):

Mf: não e outra, né, a Dandara ainda teve a, tipo sorte vamos dizer assim de conseguir estudar aqui no Plano<sup>76</sup>, mas a maior parte dessas pessoas que moram assim não tem, não pode estudar aqui no Plano, estuda mesmo no entorno que é a mesma condição da 912, não tem professor, não tem luz, não tem um, não tem um computador na escola, não tem papel, você chega lá de noite pra ter aquelas aulas de supletivo a escola é toda escura, não tem nada, tem tráfico de drogas, tem gente morrendo todo dia e tals. Isso é::, isso é pra quem não consegue estudar aqui, porque afinal de contas uma escola tipo desse tamanho aqui não suporta muita gente, (...)

Saindo do lado Norte para o lado Sul da cidade, Maitê nos aponta os extremos existentes entre localidades vizinhas. Ruas repletas de buracos e casas de fórmica próximas a condomínios fechados tomados por mansões e com todo um aparato de proteção. Protegidos de quem e por quê? (ls. 721 – 756):

Mf: (...) então você vê que tipo (1), o contraste, sacô! o melhor pra mim, assim vamos dizer assim é o contraste, você sai do Lago Norte, você acaba de sair do Lago Norte tem o Varjão (.) o Varjão que é um buraco também, tem casa lá que é de laje aquelas coisas assim, e:: tem amigo meu que mora lá que disse que de noite tem bandido fugindo que eles correm por cima da sua laje, isso se você tiver a laje, se você não tiver a laje eles pulam dentro do seu terreno pra correr lá dentro do seu terreno pro, pro próximo terreno sabe (.) ai depois você vai lá do Varjão, ai você passa, passa, passa no Paranoá que:: vamos dizer assim: é melhorzinho, aí vai no Itapoã que é:: muito ruim ai depois que começa a vim os condomínios e tals, que já melhora bastante sabe. Eu acho impressionante (1) como é que uma pessoa, por exemplo, que vai morar num condomínio desse assim, tipo (.), igual aquele lá do Entre Lagos, tem muita gente rica que mora lá, gente com condições mesmo, e passa cara pelo Itapoã e finge que não vê, e finge que não vê, você vê lá um buraco, você vê que o matto de cá,

<sup>76</sup> Refere-se ao Plano Piloto, que compreende as Asas Norte e Sul e o Eixo Monumental.

- que tem dia que a Kel vê começa a se @mexer o mato assim que dá até medo de passar lá
- Om: é um mato grandão assim, tipo gran-, um capim desse tamanho assim.
- Mf: @é desse jeito véi@
- Om: aí quando tu sai do Itapoã e que tu chega no Entre lagos, tu entra assim só as casonas e tudo aquilo ali era de um cara só.
- Mf: é exa::tamente, o pior de tudo é você saber que tudo era de um cara só
- Om: tudo de um cara só
- Mf: eu acho que tipo, o pior assim (.), tipo de tudo assim é você vê esses contrastes sociais, a mesma coisa aqui no Lago Sul que você passa que são as melhores casas vamos dizer assim, aí você vai e desce pra São Sebastião, caraca, São Sebastião é um buraco.
- Om: literalmente um buraco, é tipo (.) tem uma decidona, aí tem um buraco assim com as casinhas é São Sebastião.
- Mf: e chove lá ninguém sai de lá quando chove não, se você entrou lá começou a chover você fica por lá mermo (.), porque atola carro
- Om: e assim, tipo, todas as chuvas assim vem de todos os lados, aí elas vão descendo pro buraco
- Mf: vão descendo e juntam lá no buraco@. Exatamente.

Lugares que são “buracos” e onde mora gente. Os vizinhos que moram em mansões não vêm, ou como Maitê diz “igual aquele lá do Entre Lagos, tem muita gente rica que mora lá, gente com condições mesmo, e passa cara pelo Itapoã e finge que não vê, e finge que não vê”. Essa sua fala demonstra a invisibilidade alcançada por alguns espaços do Distrito Federal. Dezenas e milhares de famílias que se tornaram invisíveis não apenas para os outros indivíduos abastados que passam todos os dias por ali, mas principalmente para o Estado. Quando esses jovens falam dos “buracos”, das casas em condições precárias, do mato que cresce e serve de esconderijo para qualquer um, é uma forma de dizer que políticas públicas não chegaram ali.

Orpheu tem a leitura de que áreas, hoje ocupadas por condomínios um dia pertenceram a uma só pessoa. A sua fala nos remonta à questão da propriedade da terra e dos casos de grilagem, venda e invasão de terras públicas no Distrito Federal. Invasão empreendida também pela classe média.

Chama a atenção que as desigualdades sociais apareçam espontaneamente no discurso desses jovens e ganham uma importância que demonstra que suas experiências coletivas e individuais não se resumem ao seu mundo sócio-espacial. Estão envolvidos por várias realidades e visões de mundo que os permitem circular e conhecer a sociedade do tempo sócio-cultural no qual estão desenvolvendo suas práticas sociais. A má distribuição de renda no Distrito Federal, que faz com que poucos tenham muito e com que muitos tenham quase nada, aparece como um tema central para este grupo. O contraste apontado por eles é o contraste existente na escola pública, e principalmente nas escolas públicas do Plano Piloto.

#### 4.2. Grupo *Arte por toda parte*<sup>77</sup>

O grupo de discussão *Arte por toda parte* foi o primeiro grupo realizado durante a pesquisa e ocorreu em uma escola pública de Ceilândia, Centro de Ensino B, no dia 15 de maio de 2007, entre 10h e 12h30, com cinco meninas e dois rapazes. O seu tempo de duração foi de 02'01''29''.

No Centro de Ensino B os questionários foram aplicados no dia 11 de maio, e após a sua aplicação foi informado aos/às jovens que faríamos um grupo de discussão com alguns/mas jovens e que aqueles/as que quisessem participar poderiam preencher o convite com os seus dados. Na turma 3º D, da qual resultou o grupo *Arte por toda parte*, seis moças e três rapazes foram voluntários.

Como no dia 15 de maio haveria Conselho de Classe na escola e todos os alunos e alunas seriam liberados às 10h da manhã, com a autorização da coordenadora da escola, aproveitamos a oportunidade para realizar o grupo naquele dia. Assim que chegamos à escola, eu já estava com a lista dos/as alunos/as voluntários/as para a atividade, me dirigi ao prof. Paulo, responsável por me encaminhar a esta turma de 3º ano. Conseguimos recrutar os/as jovens que participariam do grupo e os levamos para o Centro Cultural da escola. Entretanto, o referido professor nos recomendou que utilizássemos uma das salas de aula porque todas estavam vazias. O grupo foi realizado por mim e pela estagiária Nora Hoffman.

Logo que chegamos à sala pedi para que fizéssemos um círculo e perguntei se os/as jovens poderiam me ajudar a organizar o lanche na mesa. Vip e Carla me ajudaram. Foi, então, que eu os avisei que utilizaríamos o gravador para registrar o nosso encontro e alguns deles demonstraram estar apreensivos. Contudo, enfatizei que eles/as não seriam identificados/as, e que a gravação não estaria disponível a nenhum representante da escola. Coloquei o gravador em uma carteira no meio do círculo e logo Nora sugeriu que colocássemos a mesa com o lanche no centro e que nela colocássemos o gravador. A idéia foi muito boa porque o lanche desviou a atenção dos jovens que estavam com os olhares fixados no gravador e a conversa fluiu sem que a gravação se tornasse um problema.

Antes de fazer a pergunta inicial pedi para que os/as jovens se apresentassem e distraidamente apontei para que o primeiro fosse o menino que estava do meu lado direito. A

---

<sup>77</sup> Este grupo é caracterizado pela afirmação da expressividade cultural e criatividade. Todos cantam, dançam, muitos participam de grupos culturais e enfatizam que são artistas. Ao final do grupo cantaram três músicas sem o menos constrangimento. Inclusive uma paródia que eles fizeram para retratar a realidade de Ceilândia. Por tudo isso, consideramos que um bom nome para identificar o grupo seria *Arte por toda parte*.

apresentação prosseguiu no sentido anti-horário. Percebi que o meu gesto com a mão para que começassem pelo jovem do meu lado direito, por alguns minutos direcionou a ordem das respostas. Mas logo esse ordenamento foi rompido e as falas passaram a vir de forma aleatória.

Alguns temas surgiram com muita naturalidade na fala dos jovens, como a sensação de violência e as experiências com a discriminação com uma leitura a partir das diferenças sócio-econômicas e sócio-espaciais.

#### **4.2.1 Desvendando os/as participantes do grupo**

A seguir, apresenta-se um quadro com a caracterização dos/as jovens participantes do grupo *Arte por toda parte*, de forma que o/a leitor/a possa conhecer um pouco os jovens entrevistados. As informações coletadas são de fundamental relevância para o conjunto da análise empreendida neste e nos demais capítulos.

Nome fictício	Idade (anos)	Cor ou raça	Religião	Cidade onde mora	Cidade onde nasceu	Trabalho	Em que tipo de escola já estudou	Já abandonou a escola e voltou para a mesma série no ano seguinte
Nicolly	21	branco	católica	Ceilândia Norte	Ceilândia Norte	nunca trabalhou	escola particular e pública	sim, mais de uma vez
Paulo	17	parda	católica	Ceilândia	Ceilândia	tem trabalho fixo e remunerado	só em escola pública	não
Kehinde	17	parda	evangélica	Ceilândia Norte	L2 Norte	não trabalha, mas está procurando	só em escola pública	não
Carla	17	parda	evangélica	Ceilândia Norte	Taguatinga Norte	faz estágio remunerado	só em escola pública	não
Lelê	17	preto	evangélica	Vicente Pires	Ceilândia Norte	faz bicos	só em escola pública	não
Vip	17	parda	evangélica	Ceilândia	Ceilândia	nunca trabalhou	só em escola pública	não
Ana	16	parda	católica	Ceilândia	Ceilândia	nunca trabalhou	escola particular e pública	não

**Quadro 5** – Caracterização dos/as participantes do Grupo *Arte por toda parte*

Fonte: Pesquisa "Para além do ensino médio: a política de cotas da universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação, 2007-2008.

Nome fictício	Como você se diverte nas horas de lazer	Família	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Profissão do pai	Qual a profissão da sua mãe	Futuro
Nicolly	estuda	mora com o irmão, com a avó que é sua vizinha, mas passa a maior parte do tempo na sua casa, e com o pai e a mãe.	ensino médio completo	ensino médio completo	empresário	enfermeira	se vê concursada e fazendo faculdade.
Paulo	pratica esportes e joga vídeo-game	filho de pais separados, mora com a irmã e com a mãe	ensino médio completo	ensino médio completo	comerciante	técnica de enfermagem	se passar no curso de aviação civil pretende ser piloto e viajar pelo mundo.
Kehinde	ouve música	mora com dois irmãos, uma sobrinha de 06 anos, com o pai e a mãe.	ensino fundamental incompleto	ensino fundamental incompleto	operador de áudio	do lar	se vê dona de uma loja de roupas, fazendo faculdade e casada. Destacou entre as suas observações "gostei muito de ter participado desta pesquisa".
Carla	vai à igreja, ou no cinema, ou ouve música	mora com os irmãos, com o pai e a mãe.	ensino médio completo	ensino fundamental incompleto	policial militar	do lar	se vê concursada, ganhando bem, em sua casa, casada e quer viajar muito. Assim como a outra colega deixou registrada a seguinte observação "foi ótimo poder participar desta atividade, queria poder participar mais."
Lelê	canta	mora só com a mãe,	ensino médio completo	ensino médio completo	policial	auxiliar de farmácia	pretende tentar o ENEM e fazer a UnB e se não passar vai estudar para concurso e "movimentar" a vida de cantora deixando claro o seu desejo de conseguir firmar carreira com a música.
Vip	dança e canta com os amigos ou vai ao shopping	mora com uma irmã e um irmão, com o pai e a mãe.	ensino médio completo	ensino fundamental incompleto	motorista	dona de casa	se vê concursado, trabalhando num lugar bem legal "Câmara ou Senado", por exemplo, depois quer fazer a faculdade só por prazer, ter uma casa boa e dar aos filhos uma boa educação.
Ana	lê, canta, assiste filmes	mora com o irmão, com o pai e com a mãe.	ensino fundamental incompleto	ensino médio completo	comércio	comércio	pretende trabalhar em alguma coisa que goste, que possa ganhar algum dinheiro e dar uma boa educação para os filhos.

**Quadro 5 (cont.)** – Caracterização dos/as participantes do Grupo *Arte por toda parte*

Fonte: Pesquisa "Para além do ensino médio: a política de cotas da universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação, 2007-2008.

#### 4.2.2 Meio social: *Hei! Cidadão... alcançamos a evolução, Ceilândia é a mais bonita*<sup>78</sup>

A relação dos jovens com a cidade onde moram e a percepção que eles têm sobre esse espaço é o que poderemos ver a seguir. Perceberemos que os jovens participantes do grupo *Arte por toda parte* ressaltam a violência existente na Ceilândia como algo muito próximo do seu cotidiano. Observa-se que a cidade oferece oportunidades em relação a cursos, por exemplo, mas a qualidade destes ainda está aquém do que eles buscam para si (ls. 29-37):

- Y: bom, gente agora a:: gente vai começar, né, (.) o grupo. É::, eu queria saber um pouco, eu queria saber em que cidade vocês moram. E como é o dia-a-dia na cidade de vocês, no bairro de vocês, no local onde vocês moram?
- Vm: eu moro aqui na Ceilândia mesmo (1) é:: o meu dia-a-dia venho pra escola, faço curso de inglês, faço informática também, a cidade aqui ela é meio violenta, mas:: é bem legal (.) é, assim
- Af: é, eu moro aqui na Ceilândia também a cidade é violenta, mas assim eu acho ela muito boa, a qualidade de vida ainda é melhor do que em outras (.), e: minha rotina é geralmente da casa pra escola ( ) .

Ao serem questionados/as sobre o cotidiano no bairro onde moram, Vip destaca que o seu dia é dividido entre a escola, cursos de inglês e informática, ressalta que a Ceilândia, cidade onde mora é violenta, mas “é bem legal”. Ana destaca que sua rotina se resume a ir de casa para a escola e vice-versa, ressaltando ainda que a Ceilândia é uma cidade violenta.

A violência na cidade aparece como um ponto relevante para esses jovens. Entretanto, não apresentam uma caracterização dessa violência, apenas a mencionam como algo que tem uma influência na organização da vida cotidiana desses jovens. Ana confirma a fala de Vip quanto a essa percepção. Chama a atenção que esses jovens assumem uma postura de defesa da cidade, na medida em que falam sobre a violência e Vip destaca que “mas:: é bem legal” ou Ana ressalta “mas assim eu acho ela muito boa, a qualidade de vida ainda é melhor do que em outras”.

Ao responder ao mesmo questionamento, Paulo destaca primeiramente que mora próximo à escola. Avalia que a sua rua não é ruim, mas nas ruas vizinhas há tiroteio. Teoriza sobre os motivos de a sua rua ser mais tranqüila e ressalta que as pessoas da vizinhança já se conhecem há bastante tempo. E para ele essa diferença entre uma rua e outra parece ser estranha (ls. 38-61):

<sup>78</sup> Este trecho faz parte da letra de uma música, que eles parodiaram afirmando as conquistas e as qualidades da Ceilândia, cidade onde vivem. Entretanto, no decorrer deste tópico percebe-se um discurso contraditório com o teor da música.

- Pm: eu também moro aqui na Ceilândia, na cinco (.) pertinho do colégio, né, assim a minha rua não é tão ruim agora (.) as ruas mais pra baixo, tiroteio é o que mais tem a noite, direto você escuta tiroteio lá pra todo lado. Assim, nas ruas aqui de cima que é onde eu moro não há tanta violência é porque os vizinhos tudo se conhecem há muito tempo (1) é, é tranqüila a rua, agora (.) em volta, é estranho. Na cidade assim (1) tem a oportunidade de você estudar, de fazer curso (.) mas não é tanto, né, não é tudo que você (.) quiser fazer você vai poder fazer na Ceilândia, às vezes você tem que ir pra Taguatinga, pro Plano. Eu já fiz curso (.), fiz de montagem eu fiz aqui na Ceilândia, é: de Web eu fiz também tinha aqui na Ceilândia só que eu tive que ir pra Taguatinga por causa do horário, né. Vários cursos que eu fiz foi (.), quase sempre em Taguatinga, só fiz um em Ceilândia (.) mesmo tendo (.) porque assim, aqui tem mas a qualidade não é igual (.) lá, até porque não sei se é discriminação alguma coisa (.) quanto à cidade que (.) cê chega lá no Plano Piloto fala, no Plano, né, fala “eu moro na Ceilândia” o povo já tudo olha assim (.), ainda mais se falar que mora na Ceilândia Norte, pior ainda
- Vm: pior ainda
- Pm: falá que mora na Ceilândia Norte o povo já tudo olha desconfiado.
- Cf: discrimina.
- Pm: é.  
(5)
- Nf: eu?!
- Y: quem quiser falar gente não precisa ser em ordem.

Paulo destaca que na Ceilândia há oportunidades de acessar cursos, mas avalia negativamente a qualidade destes. Em busca de maior qualidade ressalta que é necessário deslocar-se para cidades como Taguatinga ou o Plano Piloto. Tenta teorizar sobre o motivo que levaria um curso oferecido na Ceilândia a ter menos qualidade que aqueles oferecidos no Plano, por exemplo, e questiona se poderia ser algum tipo de discriminação quanto à cidade. Neste momento Paulo fala sobre a discriminação sofrida pelos moradores de Ceilândia, sobretudo, os de Ceilândia Norte. Vip e Carla concordam com a afirmação de Paulo e complementam que existe uma discriminação às vezes sentida apenas no olhar. Como pode ser visto no trecho acima, essa percepção confirmada por todo o Grupo *Arte por toda parte* (ls. 38-61).

Paulo confirma a fala de Vip e Ana ao destacar a violência em Ceilândia. Os tiroteios durante a noite aparecem como uma evidência do quanto a violência está presente no cotidiano desses jovens. Parece ser um fenômeno cotidiano na cidade “direto você escuta tiroteio”. No entanto, Paulo destaca que na sua rua “não há tanta violência”, e aparece como um porto seguro para ele. Os laços de vizinhança e solidariedade consolidados pelo tempo em

que os moradores vivem na mesma rua proporcionam a Paulo uma sensação de segurança, e é a justificativa que ele encontra para dizer que a sua rua “é tranqüila”.

A Ceilândia é percebida como uma cidade onde existe a oportunidade de acessar cursos e estudar, mas Paulo ressalta que nem sempre a qualidade é boa, o que justificaria o seu deslocamento para outras localidades, como Taguatinga e o Plano Piloto. O jovem lança a hipótese de haver uma discriminação contra Ceilândia, o que justificaria a má qualidade dos cursos oferecidos na cidade. Ao falar sobre esse deslocamento entre uma cidade e outra, Paulo se percebe ocupando outro lugar no imaginário das pessoas residentes no Plano Piloto quando verbaliza que é morador de Ceilândia, “as pessoas já te olham assim”. Essa percepção é confirmada pelos colegas que ressaltam como a discriminação se realiza. Ressalta-se, ainda, que há um preconceito ainda maior em relação aos moradores da Ceilândia Norte.

Assim como os demais colegas a violência é o foco que orienta as elaborações desses jovens quando estão falando sobre o seu cotidiano e o da cidade onde vivem. Em um primeiro momento Nicolly parece esquecer a temática e se detém a falar sobre o curso que está fazendo (ls. 62 – 81):

- Nf: eu moro no Privê abaixo da Ceilândia, faço curso de administração (.) de empresa não faço lá, porque não tem né, faço na Ceilândia, aqui, e: (2) só.
- (4)
- Kf: eu moro também na Ceilândia Norte, na quadra 24. Tem pouco tempo que mudei pra lá, tem seis meses e antigamente falavam que lá era muito perigoso, mas na rua que eu moro a maioria são policiais (.) então, lá na minha rua pelo menos é tranqüilo.
- Cf: bom, eu moro na (.) aqui na Ceilândia mesmo na quadra seis, lá não é tão tranqüilo, né, na minha rua mesmo no ano passado morreram dois @1@ perto de casa@ (.), mas::, ela é, assim vamos dizer que entre aspas é tranqüilo, porque todo mundo se conhece há muito tempo, eu nasci aqui (.), né, e o meu dia-a-dia é de manhã escola, a tarde e a noite vou pro estágio, faço estágio na academia, na 01 também aqui em Ceilândia já fiz vários cursos também aqui nunca fiz curso fora de Ceilândia sempre aqui (.), só.
- Nf: pra complementar uma coisa, na minha rua é: os caras fumando maconha direto, direto, você passa chega fica doida (.), e até dentro de casa mesmo fica o cheiro mesmo, é muito difícil (.) e já morreram muita gente lá no Privê, antes era mais perigoso agora tá melhorando mais (.) tá mais calmo, tá mais calmo, às vezes a gente ouve tiroteio, né.

Nesta fala a jovem diz morar na periferia da Ceilândia. Ao ouvir suas colegas falarem, ela decide retomar o seu discurso e ressalta o consumo de drogas no bairro, assassinatos e

tiroteios existentes no local onde mora. Como se quisesse demonstrar que assim como os amigos, o local onde ela vive é tomado pela violência e drogas.

Nessa direção Kehinde fala sobre a sua rua como um local ainda de pouca intimidade, diferentemente de Paulo ou de Carla, que moram na mesma rua há muitos anos, Kehinde afirma ter se mudado recentemente pra lá. Ela sabe do perigo, apenas de ouvir falar. Para Kehinde o fato de ter vizinhos policiais é um indicador de maior tranqüilidade para a sua rua, seria um fator de intimidação para os bandidos.

Diferentemente de Kehinde, Carla destaca que a sua rua não é tão tranqüila e fala sorrindo que em 2006 morreram “dois” próximo a sua casa. A violência é tão próxima, tão cotidiana que essas jovens não demonstram surpresa ou mesmo a esperança de que esse quadro mude um dia. No entanto, Carla resgata um resquício de tranqüilidade da sua rua, que provém dos laços de afetividade e solidariedade existentes entre a vizinhança, que se assemelha à fala de Paulo, ressaltando que “todo mundo se conhece há muito tempo”. Ao falar sobre o seu cotidiano, Carla lembra apenas das responsabilidades da escola, do estágio. Não entra espontaneamente na sua fala o lugar dos amigos e do lazer.

Lelê destaca ter nascido e morado na Ceilândia, mas se mudou para Vicente Pires. Ao comparar as duas cidades, fala que uma difere da outra em função da segurança e destaca como é bom se sentir segura. Ela compara as duas cidades e faz exatamente o contraponto entre a sensação de segurança e de insegurança (ls. 82 – 99).

- Lf: essa questão de moradia é interessante porque eu morei a minha vida toda aqui na Ceilândia, nasci aqui e vai fazer dois meses que eu, que eu tô morando na Vicente Pires, totalmente diferente, questão de segurança, questão de você se sentir segura, de (.) de estar bem consigo mesma, porque quando você está no seu lar tem tranqüilidade, tem paz, pôxa eu tô aqui eu me sinto segura, não vai-, qualquer hora não vai entrar uma pessoa, não vou escutar um tiro, ou uma pessoa não vai morrer, ou outra vai me assaltar, é totalmente diferente. E a gente percebe o quanto as pessoas te olham e te tratam diferente (1),É muito, é diferente pra caramba, muito diferente,
- Nf: Lê, fala o seu nome!
- Lf: ah! O meu nome é Lelê
- Nf: e quantos anos?
- Lf: eu tenho dezessete anos. E já fiz alguns cursos aqui na Ceilândia, mas não achei muito proveitoso (.) eles deixam (.) assim
- Pm: a desejar
- Vm: a qualidade é fraca.
- Lf: a qualidade é fraca

Enquanto na Ceilândia, sua cidade natal, Lelê estava sempre em alerta em função do medo de ser alvo de assaltos, tiros ou outros tipos de violência. Na Vicente Pires ela manifesta

a sensação de se sentir segura, é como se ela tivesse descoberto outra possibilidade de vida fora do cerco da violência. Percebe que o fato de não morar em um lugar marcado pela violência, faz com que as pessoas “te tratem diferente”. O tratamento diferenciado se refere à fala de Paulo, quando diz que se sente intimidado pelos olhares das pessoas quando diz morar na Ceilândia. Mas neste caso, Lelê sente que os olhares mudam, porque quando ela diz morar em Vicente Pires, ela sente que há uma construção positiva do que seja esse lugar para a totalidade do Distrito Federal. Lelê confirma a fala de Paulo quando diz que fez cursos na Ceilândia, mas considera que a “qualidade é fraca”.

O cotidiano dos jovens do *Arte por toda parte* está permeado pela violência da cidade onde moram. Paulo, Nicolly e Carla, por exemplo, falam de experiências com esse fenômeno, como já terem visto armas, terem ouvido tiroteios, terem presenciado o tráfico de drogas. Chama a atenção que eles estão compartilhando, ainda que de longe, o lugar do medo, a experiência de serem diariamente confrontados com a violência. No tema sobre relações familiares, que não será alvo de análise desta dissertação, Vip nos conta que, recentemente, perdeu um irmão de seis anos vítima de bala perdida na rua onde mora.

Os laços de solidariedade existentes nas ruas/vizinhanças onde esses jovens moram geram em cada um deles um sentimento de segurança. Ainda que a violência seja um fenômeno bastante visível na Ceilândia, eles estariam seguros pela solidariedade, pela amizade construída há anos pelos moradores da comunidade que os cercam.

Enquanto Paulo e Carla falaram dessa relação entre a vizinhança, Kehinde que mora a menos tempo na sua atual moradia, percebe que é “tranquilo” pela presença de moradores policiais. Não que haja mais policiamento, mas a simples presença de policiais intimidaria a ação de bandidos na região.

Lelê traz a sua experiência de quem já morou na Ceilândia e que agora vive em outro espaço, menos violento. Ressalta sentir muita diferença entre um lugar e outro em termos de sensação de segurança. Assim como a discriminação ressaltada por Paulo e confirmada por Lelê, que fala como os olhares mudaram e se positivaram quando passou a dizer que mora na Vicente Pires.

O cotidiano desses jovens está dividido entre a escola, cursos de línguas ou de informática e estágio, por exemplo. Carla diz fazer estágio e, embora Paulo não tenha dito na passagem inicial, mas ele também trabalha. Ou seja, alguns deles já estão começando a ter alguma experiência no mercado de trabalho.

### 4.2.3 Desigualdades: *Eles vão querer se igualar a nós?*

Como falamos anteriormente a metáfora de foco foi introduzida pelo grupo e não pelo questionamento da pesquisadora. O que pode ser percebido quando ao final do próximo trecho Lelê faz a seguinte consideração “um assunto atrás do outro, estávamos em discriminação”. Esta frase demonstra como eles avançam do foco da pesquisa para temáticas que, na interação estabelecida entre eles, parecem ser tão ou mais importantes que aquelas levantadas pela entrevistadora.

Paulo compara o Brasil aos Estados Unidos e teoriza que o Brasil poderia ser o melhor país do mundo, pois tem recursos naturais e não tem grandes problemas com catástrofes envolvendo terremoto e maremoto, por exemplo. Mas para isso seria necessário haver um maior investimento no país (ls.949-983):

- Pm: eu acho assim que (.) o Brasil se, era pra ser o melhor país do mundo, se fosse investido como, como tem que ser, como é investido até em outros países às vezes, é:, os Estados Unidos que hoje é a maior potência seria um (.), não se compararia ao Brasil, o Brasil seria muito melhor, por quê? Os Estados Unidos (.) é: tem lá (.), sei lá um tanto porcentagem de mar, tem território que tem furacão direto, outro tem terremoto
- Af: gelo
- Pm: outro tem gelo, é:, ou seja, no Brasil não tem nada disso, no Brasil tem (.), o quê? É um país bom, não tem terremoto, não tem (.) furacão, não tem nada disso
- Vm: tinha tudo pra ser o melhor país, recursos naturais
- Pm: além de (.), além de tudo que quiser fazer na indústria tem matéria-prima, tem, tem
- ?f: mão-de-obra
- Pm: metal, tem tudo
- Vm: água, água potável
- Pm: água
- Vm: floresta maravilhosa, tem tudo para ser o melhor país, mas só que (.) tá aqui (.) emergente
- Cf: roubando dinheiro
- Af: as condições climáticas, mas não dá (.) o valor necessário pra:: ir pra frente
- Pm: só que (.) vem outra questão até que eu também tava falando com o professor de Filosofia, né, que:: quem tá no poder, são os ricos ou são os pobres?
- Nf: é os ricos
- Pm: são os ricos. Eles vão querer se igualar a nós? Até (.), pode até ser que caia um pouco o nível deles, mas iguala todo mundo, ou cê acha que eles vão querer ganhar nós é, ou! Ganhar nós?@, ganhar mais (.) e:: vai tá nem aí pros outros? (1) ai vem outra questão que vocês falou que é

- Vm: eles querem o bem-estar pró- (.), bem-estar próprio deles, eles não tão interessados no nosso  
 Nf: eles querem só pra eles  
 Vm: eles querem  
 Kf: a ambição  
 Vm: o bem-estar deles, o dos outros pouco importa.

Há uma compreensão sobre o mau uso do dinheiro público, questão que tem sido diariamente divulgada e discutida nos meios midiáticos e nas conversas informais. Cristiane se refere à corrupção quando ao completar a fala de Vip deixa sair “roubando dinheiro”.

O jovem se remete às aulas de Filosofia e demonstra como o que tem sido discutido nas aulas repercute nas elaborações e percepções que eles têm sobre o mundo. Paulo lança o questionamento para os colegas “quem tá no poder, são os ricos ou são os pobres?”, associa claramente poder e dinheiro, demonstrando que eles estão à margem dos processos. Na percepção dos jovens há uma concentração de riqueza nas mãos de poucos, o que geraria a desigualdade social, com a qual eles se identificam.

Há a identificação de que o rico é também o político, que no período eleitoral defende um discurso junto aos pobres e quando eleitos assumem um posicionamento individualista e pouco afeito às causas coletivas e públicas. O discurso ressaltando características negativas dos políticos demonstra uma possível falta de credibilidade nesses agentes públicos que poderiam contribuir para a proposição de mudanças sociais. Essa é uma orientação coletiva do grupo *Arte por toda parte* (ls.984-1046):

- Pm: na campanha eleitoral eles sabem “-não, vou fazer isso, vou fazer aquilo, vou lutar pelo pobre”, mas aí na hora que chega lá, eles, quem é pobre? Não quer nem saber mais  
 Vm: quer aprovar os projetos que interessam a eles, aumentar o salário deles, décimo terceiro, quarto, quinto salário  
 Af: ou talvez assim  
 Vm: é isso que eles querem  
 Af: assim seja uma só pessoa que pense a favor dos pobres e todo o resto a favor dos ricos  
 Nf: já pensou se cada rico ajudasse um pobre, ia melhorar muito  
 Pm: não, não era nem isso, era mais (.) era elevar o nível da, assim, que você vai comparar o que é feito lá até mesmo escola pública lá, até:, o Centro de Ensino B aqui é, é uma das melhores escolas, né, mas você compara outras escolas aqui da Ceilândia com até mesmo pública lá, lá com certeza vai ter mais estrutura, não vai ter igual às vezes tem::, o teto aqui é só no telhado, é porque agora acho foi (.), faz pouco tempo que eles colocaram isso aqui, mas tinha sala que era buraco no teto, era lâmpada quebrada, os negócios tudo (.) e outra coisa assim também é:: a estrutura que é, que é dada aqui, o governo fala “-não, você professor não tem direito de tá reclamando, você tem giz e tem o:::

- Vm: o apagador  
Pm: e tem o canetão e o apagador”, aqui na escola nós temos o quê? Temos vídeo, temos:: retroprojektor  
Cf: retroprojektor  
Pm: mas não foi o governo, não foi (.) o Arruda, nem o Roriz que veio aqui e falou “- toma um retroprojektor para você”  
Nf: foi a gente  
Pm: foi o quê? A escola, os alunos que conseguiram isso (1), às vez:: os professores reclamam, né, que:: não sei o quê, quem tá de fora assim até fala “- não, mas eles (.) os outros estados aí, eles tão lutando pra ganhar R\$800,00, aqui eles ganham dois mil e pouco e tão reclamando”, mas você pega o giz que é oferecido pelo governo (.) afe Maria! (.) O canetão então, o canetão cê escreve duas palavras  
Vm: cê escreve uma vez só  
Pm: em pé a tinta desce, você não escreve mais nada  
Nf: ou falha, ou falha a tinta  
Vm: os professores que têm que pagar (.), tirar do bolso deles pra comprar (.)  
Pm: o giz e os canetão  
Vm: canetão e tudo mais ( )  
Pm: o Arruda fala “- não, eu dou a estrutura”, ma-, estrutura mas (.) o material não tem qualidade, é igual eu falei. Quer vê ó, aquilo ali ((mostra o quadro no qual está escrita uma poesia do Gonçalves Dias, no qual percebe-se nitidamente que a tinta da caneta vai acabando a medida que a poesia foi sendo escrita)), aquilo ali ainda é do bom, mas a lá no Gonçalves Dias, no começo ele começou pretinho ó  
Vm: já tá branco no final  
Pm: é. Se fosse o::, o dado pelo governo era na segunda frase ali já tava daquele jeito, aí começa a falhar e não escreve mais  
Kf: aí como é que pode dar  
Pm: é  
Vm: as condições tão tristes, é só olhar a cadeira que a gente usa  
Nf: nossa! A gente sai daqui assim, ó  
Vm: super  
Af: coluna doendo  
Nf: coluna doendo  
Vm: às vezes cê tá (.), cê sente tanta dor de tá sentado num negócio tão desconfortável, que você nem presta atenção na aula (.), salas muito quentes, não tem ventilador, não tem ar-condicionado, não tem nada (.)  
Lf: as janelas nem  
Nf: janelas algumas quebradas, né? Às vezes o sol vem no nosso rosto, não pode fazer nada  
(4)  
Lf: um assunto atrás do outro, estávamos em discriminação.

Entretanto, está nítido no discurso de Paulo, por exemplo, que ele não pensa que a solução seria o assistencialismo como propõe Nicolly “já pensou se cada rico ajudasse um pobre, ia melhorar muito” (1.992), mas percebe a necessidade de que haja uma melhor distribuição e utilização do dinheiro público.

Paulo destaca que seria preciso haver maior investimento na escola pública, de modo a prover esse espaço de uma melhor estrutura. Ressaltam as condições de trabalho do professor, que tem que escrever com uma caneta que na segunda linha acaba a tinta e também ressaltam os problemas enfrentados pelos/as alunos/as como a falta de cadeiras mais confortáveis. Falam sobre a condição da estrutura física da escola, demonstrando que ainda que seja uma das melhores escolas da Ceilândia a escola tem janelas quebradas e não há ventiladores para os dias de calor.

Os/as jovens utilizam a sua escola como exemplo de como e onde o recurso público poderia ser mais bem aplicado. Apresentam demandas e mesmo reconhecendo que o Centro de Ensino B é uma das melhores escolas de Ceilândia, eles listam deficiências na estrutura física da escola, que poderiam ser sanadas com mais investimento do governo.

Paulo apoiado por Vip e demais colegas sustentam o discurso de um Brasil ideal, que tem condições naturais propícias para a realização de projetos bem sucedidos e que poderiam fazer torná-lo um país internacionalmente competitivo e promissor. Entretanto, percebem que essas potencialidades são pouco aproveitadas, há concentração de renda e poder nas mãos de poucos e que os políticos não representam o interesse coletivo da população.

Ao ressaltarem a má utilização do dinheiro público, lembram das carências da escola em relação à estrutura física e à má qualidade e como esses recursos poderiam servir à escola pública. Paulo reforça a necessidade de que haja investimento na educação, dando melhores condições de trabalho aos professores e uma melhor estrutura para os alunos.

### **4.3 O meio social em perspectiva comparada**

Neste capítulo foi possível conhecer aspectos do lugar de moradia e da vida cotidiana dos/as jovens estudantes participantes dos grupos *Contrastes* e do *Arte por toda parte*. Como eles/as se inserem no cotidiano de suas cidades e as relações estabelecidas com o seu meio social.

O grupo *Contrastes*, realizado na Asa Norte, se caracteriza pela heterogeneidade dos/as seus participantes. Há jovens moradores/as de Sobradinho, condomínios e ainda aqueles/as que passam a semana na Asa Norte e retornam para a casa dos pais nos finais de semana. Assim como há aqueles/as que moram nas quadras próximas à escola, mas que estão circulando por outros espaços e que pouco se identificam com a localidade onde moram. Não

aparece no discurso desses/as jovens elementos sobre a relação com seus vizinhos ou mesmo uma demonstração de que haja o sentimento de comunidade entre eles.

Ao contrário do que se observa acima, o grupo *Arte por toda parte* caracteriza-se por uma maior homogeneidade de seus/suas participantes. Todos/as moram na Ceilândia ou nas suas imediações. Compartilham da mesma sensação de insegurança e violência, demonstrando que essa percepção é aguçada pela proximidade com esse fenômeno. Paulo fala sobre os tiroteios, Nicolly se remete ao tráfico de drogas e Carla se refere a dois assassinatos ocorridos no ano anterior na sua rua.

Os/as jovens percebem que apesar da violência, há entre os/as moradores/as um sentimento de solidariedade que propicia a sensação de proteção. A relação de vizinhança consolidada com o tempo, na percepção dos/as jovens, resgataria o sentimento de segurança e proteção dessas pessoas.

No grupo *Contrastes* o cotidiano dos/as jovens aparece como um tempo de obrigações como ir para a escola, freqüentar cursos de línguas, ir para o estágio, fazer “bicos” ou ir para o trabalho e retornar para casa no final do dia. Os/as jovens parecem envolvidos em atividades que os qualificam para acessar futuramente o mercado de trabalho.

Embora a maioria dos/as jovens estudantes do Centro de Ensino A, localizado na Asa Norte, morem nessa região, há jovens como Rides, Marcos e Cristiane que se deslocam de cidades como Sobradinho para irem à escola. No caso de Jorge, mesmo tendo residência em Sobradinho os pais pagam uma quitinete para que o filho fique mais próximo da escola e do estágio.

Entre os/as jovens do Centro de Ensino B, observa-se que todos/as, salvo Lelê, moram na Ceilândia em ruas localizadas nas imediações da escola. Essa proximidade espacial permite que eles tenham experiências comuns em relação, por exemplo, à violência identificada na cidade. Falam sobre as oportunidades de cursos existentes na cidade, mas Paulo e Lelê ressaltam que a qualidade está bastante aquém do que eles encontram em cidades como Taguatinga.

Para esses/as jovens morar na Ceilândia também é ter que conviver com situações de discriminação sócio-espacial. Sentem que são discriminados/as pelos olhares das pessoas quando vão ao Plano Piloto e por algum motivo precisam revelar o local de moradia. Paulo desconfia de que a má qualidade dos cursos oferecidos na cidade é também uma forma de discriminar os seus moradores.

Os grupos *Arte por toda parte* e *Contrastes* falam, a partir dos seus referenciais de mundo, sobre as desigualdades sociais existentes no Distrito Federal. O grupo *Contrastes* se

pauta no exemplo de Dandara para falar sobre as desigualdades encontradas no DF. Ao falar sobre a colega, as falas pendem para o excesso. Demonstra-se a desigualdade existente enfatizando-se o contraste. Ainda que eles/as estejam atentos/as quando às desigualdades sociais que os cercam, eles/as falam a partir de um referencial. São jovens, homens e mulheres, há pardos, brancos e pretos, alguns habitantes do Plano Piloto. O olhar dos/as jovens quanto ao local de moradia de Dandara capta os extremos, as carências, as dificuldades. Caracteriza-se uma visão estereotipada do universo daquela jovem.

Já o grupo *Arte por toda parte* desenvolve uma análise mais macro sobre a realidade do país, destacando a concentração de poder e dinheiro nas mãos de poucos e a má utilização de recursos públicos, que poderiam ser revestidos para a melhoria das escolas públicas. Embora seja uma fala que pende para a leitura de algo que tem implicações na vida de cada um/a deles/as, fala-se de algo que está distante. Assim como o Grupo *Contrastes* o *Arte por toda parte* se baseia em um referencial de mundo. São jovens, homens e mulheres, há pardos, pretos e brancos moradores de Ceilândia. Destacam problemas como a corrupção, a desonestidade dos políticos, demonstrando pouca credibilidade na política. E também vêem os excessos, também têm uma visão cheia de estereótipos.

## 5 Juventudes e trajetória escolar

Neste capítulo pretende-se compreender o lugar que a escola ocupa no discurso dos/as jovens das duas escolas pesquisadas. A escola além de um espaço de ensino-aprendizagem, também é ambiente de trocas de saberes entre pares, espaço de construção e consolidação de relações afetivas.

A escola pública aparece como um local de encontro da diversidade cultural, essa que às vezes passa por um processo de homogeneização que impede a manifestação das diferenças nesse espaço. Práticas como “brincadeiras” que atuam no sentido contrário da afirmação, e assumem proporções que implicam na agressão à auto-estima de crianças e jovens escolares, mas que contraditoriamente são afirmadas como manifestações de afetividade e de acolhimento do outro.

Os/as jovens percebem a escola como um lugar de encontro, de descobertas, mas também como um lugar de pouco acolhimento à juventude. À medida que os/as jovens avançam do ensino fundamental para o ensino médio, vão perdendo o interesse pelas aulas, têm o rendimento escolar comprometido e demonstram que gostam de estar na escola, mas nem sempre são aceitos como jovens neste espaço na perspectiva do que diz Dayrell (2007) e Spósito (2005). Neste capítulo apresentam-se análises sobre a trajetória escolar dos/as jovens, onde se procura compreender suas referências e orientações coletivas quanto à escola.

Assim como no capítulo anterior, neste será apresentada a análise das trajetórias escolares dos/as jovens do grupo *Contrastes*, posteriormente serão apresentadas as análises do grupo *Arte por toda a parte* sobre essa temática e, por último, empreende-se uma comparação entre as elaborações encontradas nos dois grupos.

### 5.1 Grupo *Contrastes*: *estudei em colégios muito divertidos, muito engraçados que me ensinaram a viver*

No grupo *Contrastes* a abordagem quanto ao tema trajetória escolar foi empreendida de modo a deixar os/as participantes à vontade para selecionar as etapas da vida escolar que melhor ilustrassem os seus sentimentos em relação a ela. A entrevistadora faz uma proposição imanente com vistas a saber como foi o percurso escolar dos/as jovens até chegarem ao

terceiro ano do Ensino Médio. Com base no olhar deles/as, que demonstravam não saber por onde começar, a pesquisadora complementou “@É muita coisa, né, mas selecionem@” (ls. 144-145).

A proposição imanente tinha o objetivo de estimulá-los a falarem sobre suas trajetórias escolares, entretanto no momento em que estes sinalizaram que as suas histórias eram extensas, a pesquisadora propôs que selecionassem o que seria dito. No momento em que diz “selecionem”, a proposta não se refere às melhores e nem às piores passagens, procuramos deixá-los livres para refletirem sobre o que seria dito segundo seus próprios critérios (ls. 142 – 184):

Y: E um pouco assim::, é:: eu queria que vocês falassem um pouco da vida esco::lar de vocês, como é que foi chegar até o terceiro ano assim? Como é esse percurso assim de (.)? ((se entreolham)) @É muita coisa, né, mas selecionem@.

Tod@s: @3@ ( )

Mf: conta Orpheu a sua história é a mais longa.

Y: como que foi chegar no terceiro, terceiro ano

Om: ah! até chegar no terceiro ano foi difícil @2@,

Tod@s: @2@

Om: complicado

Rdm: @foram anos@

Tod@s: @1@

Om: foram cinco anos de dedicação

Mf: @2@

Om: tipo quando=eu entrei no primeiro ano eu era um bom aluno e tal, vindo da oitava série, tipo só notão tipo oito, nove, dez assim, até que no primeiro ano até: (3) Julho assim eu só tive nota boa que foram as notas que me passaram, ai no terceiro bimestre eu faltei: mais de 80% do terceiro bimestre (3)

?f?m: @1@

Om: só pra:: fazer merda, ai no quarto bimestre eu só assistia as aulas de química e as outras eu matava, só que tipo a, a nota que eu consegui na prova deu pra mim passar, eu fiquei só de dependência em química, ai quando eu fui pro segundo ano há muito tempo atrás @2@

?f?m: @1@

Om: eu resolvi não fazer a dependência ué e:: levar nas coxas, ai chegou no final do ano eu fiquei em química de novo, ai no dia da prova de recuperação eu matei aula pra ficar com uma mina, quer dizer, eu não fiz a prova pra ficar com a mina, só que eu me esqueci que eu tinha que fazer a prova pra passar, ai eu reprovei, ai eu fui fazer o segundo ano de novo, ai eu assisti três dias de aula aí eu desisti (1), ai todo dia eu saia de casa e vinha pra escola e ficava dando rolê ai pela escola

Mf: @2@

Om: e fazendo merda ai foi quando 99% dos professores criaram uma grande (3), uma grande (3) não gostam de mim mesmo

Mf: @1@

Om: me odiavam assim, só que graças a Deus que todos saíram do Centro de Ensino A já,  
 ( ) mas aí eu passei véi, eu passei o ano inteiro vindo pra escola e não fazendo nada. Aí meu irmão voltou dos Estados Unidos aí pegou no meu pé assim, aí eu contei pro meu pai, né, aí meu pai me largou de mão, falou que eu fizesse o que eu quisesse da minha vida, aí no ano passado eu voltei a estudar, no segundo ano de novo, aí no ano passado eu estudei mais, levei a sério aí eu passei de ano.

Ao falar sobre o seu percurso escolar, Orpheu, jovem preto, se detém a falar sobre o ensino médio, talvez porque esteja aí a sua memória mais recente sobre essa trajetória. Pela sua fala esse foi o período em que suas notas e o seu desempenho nas matérias caíram. Na sua primeira fala enfatiza que até o 1º ano “só tirava notão”, o que demonstra que no Ensino Fundamental ele não teve problemas com notas e reprovação. Talvez tenha preferido falar sobre o Ensino Médio por ter sido o período de maiores dificuldades na sua trajetória escolar.

Cabe ressaltar que Orpheu, na entrevista narrativa-biográfica, enfatiza que no ensino fundamental sempre tirava notas que variavam entre sete e nove. Só a partir do ensino médio o seu desempenho passou a cair. Considera que a fase do ensino médio é caracterizada pelas descobertas do que o mundo poderia lhe oferecer. Parte do ensino médio é associada a um período “complicado”, “difícil” e que ao invés de três anos, para ele compreendeu cinco. Orpheu viveu a experiência de abandonar as aulas, foi reprovado, ficou em dependência e vive a distorção idade-série. Há na sua trajetória escolar todos os indicadores que compõem o chamado “fracasso escolar”.

Chama a atenção que Orpheu faltasse às aulas, mas não deixasse de ir à escola. Chegou a abandonar o 2º ano, mas não deixou de frequentar a escola. O espaço escolar está associado não só ao ensino-aprendizagem formal, ao domínio de conteúdos, mas é um lugar onde se encontra os amigos, as namoradas, também é o espaço onde muitas vezes se tem as primeiras experiências com as drogas e com a violência. A convivência nesse ambiente comum proporciona o surgimento de relações afetivas que resultam em trocas culturais e de saberes adquiridos na vida fora do mundo escolar. Para os/as jovens, a escola não se resume à sala de aula, mas a uma gama de relações, experiências e descobertas com as quais nem toda a comunidade escolar está apta a lidar.

Orpheu abandonou o 2º ano e logo foi para São Paulo, onde morou durante quase um ano com o irmão mais velho, que é pastor evangélico e que parece ser referência para este jovem. A ida para São Paulo parece ter sido uma forma de afastá-lo das experiências que vinha realizando em Brasília.

Enfatiza que os professores não gostavam dele, reforçando a idéia de que na escola há um hiato no relacionamento entre alunos/as e professores/as, já que estes/as nem sempre conseguem se aproximar da linguagem juvenil e buscar uma compreensão dos desejos e descobertas. Demonstra estar aliviado porque muitos desses professores já não estão mais lecionando na escola. Orpheu não diz explicitamente porque matava as aulas, mas enfatiza por duas vezes que faltava aula para fazer “merda”, talvez demonstrando que na época achava bom, mas hoje revê a sua atitude do passado como reprovável. Orpheu passa a impressão de que ele não se adequava ao sistema escolar e este não se adequava ao que ele buscava no mundo.

Na trajetória escolar aparecem as figuras do pai e do irmão, dois homens que influenciaram o retorno de Orpheu à escola. O irmão “pegou no pé” e o pai “largou de mão”. Na entrevista narrativo-biográfica Orpheu destaca que ele era super-protegido pelo pai primeiro por ser o filho caçula e segundo porque desde seu parto tem problemas de saúde.

O retorno do irmão dos EUA parece ter sido um incentivo para que Orpheu voltasse a estudar, ainda que tenha sido um processo conflituoso com o pai e com o irmão. Orpheu voltou para o 2º ano e afirma “leveí a sério aí eu passei de ano”. O pertencimento étnico-racial e a sua relação com a trajetória escolar não está explícita. Ele não traz na sua fala elementos que nos permitam essa leitura. Nessa trajetória houve conflitos com professores, houve o abandono do ensino formal, mas ele não desistiu de estar na escola. Entretanto, chama a atenção que ele seja o jovem “preto” e o que tenha tido uma trajetória escolar bastante oscilante, o que não pode ser atribuído apenas ao indivíduo, já que essa trajetória também é responsabilidade da própria escola e de variáveis externas a ela.

No segmento a seguir, a pesquisadora faz uma proposição ex-manente para tentar saber se os jovens participantes do grupo freqüentaram outro tipo de escola que não seja pública. A pergunta pode ter induzido os jovens a um tipo de resposta que pressupõe a comparação entre os dois tipos de escola. O objetivo era buscar compreender a influência que os dois tipos de escolas tiveram na trajetória escolar do grupo *Contrastes* (ls. 192 – 205).

- Y: todos vocês sempre estudaram em escola pública?  
 Mf: não.  
 Y: então, vocês me contem isso também  
 Om: só o ensino médio?  
 Rdm: tá, vou contar  
 Mf: não, não chega Orpheu, a sua história já é longa o suficiente.  
 Cm: é pra falar desde o Jardim I assim?  
 Tod@s: @2@  
 Om: desde que você começou a aprender o be-a-bá

Rdm: tipo des:de pequeno assim, de muleque, eu estudava em colégio particular  
 Jgm: desde novinho?  
 Cm: desde novinho mesmo  
 Tod@s: @6@

Há entre os/as jovens um incômodo por não saberem ao certo a qual período escolar devem se referir. Ao mesmo tempo em que há também uma negociação entre eles/as para definirem a partir de que ponto começar a falar. Assim, eles são levados a falar sobre suas trajetórias segundo critérios estabelecidos por eles mesmos.

Rides, jovem branco, passou pela experiência de estudar em escolas públicas e particulares, o que lhe permite fazer uma comparação entre os dois tipos de estabelecimentos. Estudou em uma escola particular em Taguatinga, Região Administrativa (RA) localizada a aproximadamente 25 Km da Rodoviária do Plano Piloto. Estudou em uma escola pública no Guará, RA localizada a aproximadamente 15 km da Rodoviária do Plano Piloto. Ao falar sobre ter ido de uma escola particular para uma pública, identifica que foi “totalmente diferente e estranho”, identifica dois tipos de realidades. Ainda que não explicita as diferenças percebidas, se positivas ou negativas, ou ambas, demonstra que a mudança lhe trouxe alguma reflexão comparativa sobre os dois tipos de escola (ls. 206 – 227):

Rdm: ai eu comecei a estudar no Madre Blandina, depois eu mudei de Taguatinga eu fui pro Guará (.), no Guará eu fiz a terceira série (2) no Centro 5, ai foi a primeira vez que eu fui pra uma escola pública, eu achei totalmente diferente e estranho, né porque tipo (4)  
 Mf: @1@  
 Rdm: é:: que eu estava acostumado com uma realidade, aí eu entrei em outra assim do nada. Ai depois eu fui pro Rogacionista, ai eu fiquei da quarta série até::  
 ?m: @quase virou padre@  
 Rdm: na oitava no Rogacionista. Lá no Rogacionista era divertido.  
 Mf: @legal, né?!@  
 Rdm: Legal, e:: na sétima série você vai descobrindo o que você vai ser, né, então tu vai vendo que véi que você (1), se tu é bagunceiro tu vai ser bagunceiro até:: o terceiro ano. Se tu for *nerd*, tu vai ser *nerd* até o terceiro ano (1)  
 Om: eu era *nerd* na sétima série  
 Rdm: ma::s eu tirava boas notas  
 Mf: isso não é verdade não, eu era burra @2@  
 Rdm: e passei tranqüilo, eu nunca fiquei de recuperação ou alguma coisa do tipo. Ai pro fim do ano eu fui pro Sagrada Família (3), ai entrei no mundo da ( )  
 Tod@s: @2@

Quando retornou à escola particular não identificou a escola como diferente ou estranha, mas apenas como divertida. Usar esse termo pode implicar em uma avaliação positiva sobre a escola, como um espaço prazeroso. Além de serem escolas particulares, as escolas onde Rides estudou são escolas religiosas que também têm alguma diferença em relação a escolas particulares leigas.

Rides identifica que em determinada fase escolar houve uma mudança de postura em relação ao estudo. A 7ª série é identificada como uma fase de transição, de descobertas e de tomada de decisões sobre que tipo de postura será adotada até a conclusão do Ensino Médio. Quando Orpheu interfere afirmando que era “nerd” na 7ª série demonstra implicitamente discordar da observação de Rides, na medida em que embora fosse “nerd” na 7ª série, o seu percurso no Ensino Médio foi cheio de dificuldades. Indo contra Orpheu, Rides destaca que nunca ficou em recuperação ou coisa parecida, uma história bastante diferenciada daquela vivenciada por Orpheu, que reprovou, abandonou o 2º ano e ficou em dependência.

No próximo segmento Rides, novamente, estabelece uma comparação, dessa vez entre o ensino fundamental e o ensino médio, percebendo esses dois níveis de ensino como bastante diferenciados, exigindo um tempo de adaptação entre um e outro. Com um grau de dificuldade menor do que aquele relatado por Orpheu, Rides também diz que essa mudança foi difícil e atribui essa dificuldade à sua postura mais relaxada em relação aos estudos. Há a percepção de que a dificuldade é pessoal e não algo que provém da escola (ls. 228 – 244):

- Rdm:        é e lá também (.) porque (.), tipo, o ensino fundamental pro ensino médio é totalmente diferente, até tu acostumar assim foi meio foda, mas tipo relaxei também ((alguém abre a porta))
- Mf:         caraca!! (1) Que pessoal chato.
- Rdm:        lá em casa meu pai sempre exigiu muito assim de estudo sacou (.), a média da escola é sete, e ele exigia sete e meio, a média era cinco aí ele pedia seis é pouco, hoje em dia não mais, hoje em dia (.) ele relaxou, mas até o ano passado era um saco. E eu acho que o ano passado foi bem (.) perturbador, porque eu vacilei pra caralho, mas mesmo assim eu passei de boa. Esse ano eu entrei aqui no Centro de Ensino A@2@, descobri que a escola é engraçada @não dá pra você fazer muita coisa aqui@, mas é tranquilo aqui tem professores bons, mas também tem muitos professores ruins, os alunos, tem muita gente boa, mas tem muita gente chata também, tem o Orpheu aqui do meu lado, cara! como é chato. Mas é bem legal, e interessante, o terceiro ano tá aí, a gente só bagunça, to preocupado, né?
- Mf :        e feliz, né?
- Rdm:        é.

Rides se refere ao pai como alguém que o acompanhava nos estudos até antes de ele chegar ao 3º ano. Assim como anteriormente comentamos o caso de Orpheu, o pai de Rides é

mencionado como alguém que deixou de acompanhá-lo em uma fase dos estudos. Observa-se que os dois jovens mencionam os pais e que estes já não acompanham os estudos dos filhos com a mesma cobrança que era feita no Ensino Fundamental.

Rides fala sobre a atual escola como um lugar “interessante”, diz estar preocupado com o fato de estar no 3º ano e só ter bagunça, mas ao mesmo tempo responde afirmativamente à pergunta da colega sobre se ele está feliz. Nesta escola, Rides consegue perceber que existem professores bons e ruins, alunos “gente boa” e “gente chata”. A escola descrita tem um equilíbrio não descrito anteriormente.

O fato de ter transitado em escolas públicas e particulares faz com que Maitê, uma jovem branca, tenha a dimensão das diferenças existentes entre os dois tipos de escolas. A escola particular é apresentada como um espaço onde as pessoas são muito diferentes, trazendo outras preocupações que não aquelas encontradas na escola pública. Maitê não destaca quais seriam essas preocupações, como podemos observar no segmento a seguir (ls. 245 – 274):

- Mf: eu estudei, eu comecei estudando em escola pública, lá (2), lá na Escola de Normal de Brasília, que fica lá na W3 Sul, estudei lá até (1) a segunda série, ai depois eu fui para escola particular, e primeiro eu fui pro Santa Rosa né? Primeiro que o choque de escola pública pra escola particular é muito grande, as pessoas são muito diferentes e tals, as pessoas estão preocupadas com outras coisas, elas fazem outras coisas e (.) é muito diferente. Então eu fui para e tals, eu, eu não consegui me acostumar com a escola até a sexta série, só que eu fiquei lá, eu fiquei no Santa Rosa até a sexta série, e foi na sexta série que eu comecei a fazer amigos. Só que daí (.) na sétima série eu fui pro INEI que é pior ainda, é mais diferente ainda do que escola pública né, então, tipo é um choque muito maior, eu não (.), eu acho que (.) a melhor coisa que fiz foi estudar na escola pública, porque quando você estuda em uma escola como o INEI assim e tals (.) você vê que (.) as pessoas ã, não têm muito interesse assim, idéia na cabeça, eu acho que elas não sabem o que, que acontece no mundo ao redor delas, sabe.
- ?m: é.
- Mf: E depois de lá eu fui pra uma escola pública, que **cara!** @foi a escola 912@
- Cf: @2@
- Mf: que foi a que lançou, que o Roriz lançou. @A escola era um inferno!@
- Tod@s: @1@
- Mf: tinha umas janelas enormes que não impedia aluno nenhum de pular, tinha dois andares, aluno (.) do segundo andar que pulava pro primeiro, jogava bombinha, jogava papel com fogo, era uma bagunça, nego saia pulando muro, do lado tinha uma invasão, ai o povo saia pulando muro e tals, lá era muito comum vê gente traficando essas coisas assim, tipo é um choque tremendo

Cf: dentro da sala de aula.

Maitê teve dificuldades para fazer amizades na escola particular, destacando que em cinco anos de escola não tinha conseguido ter amigos/as, o que significa não ter afinidades, ou a possibilidade de compartilhar experiências com seus pares. Quando Maitê reflete sobre as preocupações dessas pessoas e diz ter passado cinco anos sem estabelecer laços afetivos de amizade na escola, demonstra também que as preocupações deles/as não eram as suas.

Ao falar sobre a sua mudança para outra escola particular, Maitê destaca que o choque em relação à escola pública foi ainda maior do que o sofrido na primeira mudança. Maitê demonstra estar atenta ao seu meio social, atenção que ela não percebe existir entre as pessoas das escolas particulares nas quais estudou. Avalia que estudar na escola pública foi sua melhor experiência.

Maitê fala especificamente sobre uma escola, inaugurada por Roriz (ex-governador do Distrito Federal), e destaca que “era um inferno”. Associa diretamente a figura do ex-governante aos problemas educacionais vivenciados naquele período. A metáfora do inferno dá a dimensão de como a escola era ruim.

A descrição da escola não é positiva e evidencia a invasão da escola pelo tráfico bem como pela violência contra a escola. Destaca que a estrutura física da escola era inadequada favorecendo atos de vandalismo, sendo esta a violência da escola contra os/as alunos/as. Assim como foi um choque mudar da escola pública para a particular, considera ter sido um choque mudar de uma escola particular para essa escola pública.

Maitê destaca a precariedade da escola para receber os/as alunos/as. A falta de infraestrutura, a falta de professores e outras deficiências daquele ambiente demonstram a falência de uma escola recém inaugurada e dá a dimensão da falta de compromisso do governo com a educação pública (ls. 275 – 298).

Mf: @até porque dentro da sala de aula até@, e lá não tinha professor, simplesmente não tinha assim sabe, a mais da metade dos professores não tinha  
 Cf: não tinha computador lá  
 Mf: não tinha, não tinha biblioteca, a biblioteca só era um vazio assim, a sala de artes não tinha luz, não tinha nada a sala de artes.  
 Jgm: a biblioteca só tinha gibi.  
 Mf: @não tinha nem gibi, não tinha nem a bibliotecária na biblioteca@,  
 Tod@s: @2@  
 Mf: tinha lá a sala de computação, mas não tinha nada na sala de computação, e não tinha professor né.  
 Y: qual era o nome dessa escola?

Mf: CEF 07 na 912. ah! Aí lá, nos anos que eu estudei lá era uma bagunça geral, tinha alunos de todo o entorno de Brasília, eram os alunos da 113, os alunos da Gisno que tinham ido pra lá, tinha alunos de 20 anos na oitava série que eu estava acostumada assim, eram os meu amigos e tals, alunos de 20 anos na oitava série. Ai eu fiquei lá só até o meio do ano porque minha mãe viu que não ia dar certo, porque não tinha professor, acho que eu fiquei sem professor de, de, física, lá eu não tive professor de física e nem de química. Ai minha mãe me mandou aqui pra 104, que os meninos já são mais (2) playboyzinhos e tals, aquela mania de riqueza, que não tem ninguém sabe? Aquela mania de grandeza e tals.

Ao ressaltar que a escola recebia alunos/as de todo o entorno é como se Maitê quisesse destacar que aquela escola foi planejada para um determinado tipo de aluno/as, que não eram aqueles/as que moravam no Plano Piloto. Maitê destaca a distorção idade-série, como uma realidade próxima. Se na escola particular não tinha amigos/as, nesta escola tinha amigos de 20 anos estudando junto com ela. A figura da mãe aparece como alguém que se preocupa e vai buscar outra condição educacional para a filha. Maitê justifica que mudou de escola porque não havia professores.

A mudança para outra escola também pública traz à Maitê uma realidade também diferente, outro tipo de escola. Mesmo sendo uma escola pública, Maitê percebe que as pessoas lá também são diferentes, se referindo ao seu público como “playboys”.

Maitê avalia que a atual escola é diferente e tece dois tipos de comparação: um entre essa escola e o CEF 07 da quadra 912 norte e outra entre o público e o privado. A mãe de Maitê participa e acompanha o processo educacional da filha, na medida em que observa e se mobiliza para buscar escolas “melhores” para a jovem. Na fala de Maitê observa-se que as amizades para ela são um desafio, demonstra ter tido dificuldades na escola nos primeiros anos, mas enfatiza que no 3º ano fez amigos/as. Ela ri e todos riem com ela.

A comparação empreendida entre escola pública e particular não diz respeito à estrutura física ou aos materiais disponíveis, mas às pessoas. Destaca-se que as dificuldades encontradas na escola pública contribuem para que as pessoas tenham outra postura em relação ao mundo, uma vida mais consciente. As escolas particulares são acusadas de protegerem demais os seus alunos, criando pessoas dependentes e distantes das desigualdades sociais. Na escola pública os/as alunos/as assumem as conseqüências dos seus atos sem serem protegidos pelos pais ou mães ou professores/as. Além disso, Maitê ressalta que se aprende muito sobre a vida com a diversidade existente na escola.

Maitê destaca que a escola particular protege e dá tudo aos/as seus/suas alunos/as, mas a vida não é assim. Vangloria-se de que na escola pública é preciso batalhar por aquilo que se quer, fala esta que é validada por Rides conforme segmento abaixo (ls. 298 – 326):

- Mf: (...) Aí depois eu vim para cá, que a 104 transferiu pra cá e aqui é muito tranqüilo em comparação a 912 assim, tudo, tudo aqui é muito diferente assim e tals.
- ?f: ( )
- Mf: Aqui (.) os três primeiros anos foram tranqüilos, no primeiro ano minha mãe ainda tava assim (2), como tava meio chocada assim, pelos choques que eu havia sofrido de ir de uma escola pra outra e tals, no primeiro ano foi um ano muito ruim pra mim, só que no segundo ano começou a melhorar e tals, e no terceiro ano eu fiz amigos @2@
- Tod@s: @3@
- Mf: e não, aqui é legal e tals, eu não me arrependo de ter vindo pra cá não. E eu sinceramente acho a escola pública com relação a preparar uma pessoa pra, pra vida é muito melhor que escola particular, porque a escola particular ela te dá tudo na mão e você não precisa correr atrás de nada, você não precisa fazer nada (.) é cinquenta pontos lá só de prova o resto assim você consegue sendo puxa-saco do professor, assim e tals. Escola pública não, se você não correr atrás, você simplesmente não tem, eles não te impedem de matar aula, eles não te impedem de nada. Se você quiser matar aula, se quiser ficar o dia inteiro ali você pode, mas ai também você não tem a sua nota, então você não passa, você aprende a correr atrás (1), como tem muitos colegas marginais você aprende como que é a vida e tals, @essas coisas assim, que é legal, que é legal@
- Tod@s: @2@
- Rdm: comentar tipo esse negócio aí que a Maitê falou ai de escola particular, e tal, tipo, você percebe mesmo, porque (1) na escola particular tu vê que todo mundo tem tudo na mão, sacou, e é muito diferente assim, não é (.), não é assim a vida, sacou. Quando eu entrei aqui no Centro de Ensino A, eu percebi que (3) não é tudo na mão que (.) é massa assim, é bom você mesmo batalhar pelas suas coisas e tal, e (.) é só isso mesmo.

A escola pública, também, é a grande referência na trajetória escolar de Cristiane, jovem parda, de forma que ela se identifica como “fruto da escola pública”. Estudou em escola particular na educação infantil, mas logo foi transferida para uma escola pública, devido a dificuldades financeiras da família. Observa-se que a escola pública talvez não seja a primeira opção dos pais para seus filhos/as, mas se torna necessária em momentos de contenção de gastos. O pai faz a escolha pela saúde da filha mais nova e da esposa em detrimento dos estudos de Cristiane (ls. 327 – 345):

- Cf: @eu sou o verdadeiro fruto da escola pública@  
 Tod@s: @1@  
 Om: dois  
 Cf: eu comecei, pra não falar que nunca estudei em escola particular, eu fiz o jardim I e II na escola particular, aí eu fui pra: (.) a escola pública, que foi logo assim que minha irmã nasceu, minha irmã teve uns problemas de saúde, minha mãe e minha irmã tiveram muitos problemas de saúde, e a gente gastou muito dinheiro aí meu pai me tirou de escola particular=pra ir pra escola pública, daí nunca mais sai. Eu estudei em escolas legais:: (2) e até a oitava série, não (2) até a quinta série eu era bem nerdisona mesmo, daquelas que @desenhava no caderninho@, que os professores iam, todo ano que eu passava nego “não, ela é superdotada tem que passar e tal”  
 Mf: @2@  
 Cf: super inteligente, aí minha mãe não aceitava, dizia que eu não era, e realmente eu não, eu não sou (.). Aí:, eu sempre tive muito problema em matemática (.)e eu acho que isso foi por causa da base mesmo, porque (.) base eu não tive em matemática, tenho problemas com matemática por causa disso (1).

No mesmo sentido de Orpheu, Maitê e Rides, Cristiane afirma ter sido “nerd” até uma fase da sua trajetória escolar, sendo reconhecida como tal pelos professores que incentivavam que ela avançasse de séries, o que não foi aceito por sua mãe. A figura da mãe aparece, aqui, como alguém presente na vida de Cristiane. Família e escola nesse caso se aproximam, demonstrando que problemas familiares influenciam na tomada de decisão sobre a educação dos filhos.

Cristiane considera, ainda, que estudou em escolas “legais”, mas tem deficiências em matemática, porque não teve base. A culpa pela falta de conhecimentos básicos na matéria é atribuída à escola e não a ela mesma. Não ter tido base em uma matéria demonstra a deficiência no ensino-aprendizagem o que pode ter sérias conseqüências no futuro escolar.

Com relação à existência de gangues e outras situações de violência na escola, Cristiane diminui a gravidade das ocorrências dizendo haver estudado em escolas “engraçadas” e que a ensinaram a viver. Não descreve o fato como algo que destoasse do cotidiano escolar, mas como algo que fazia parte da sua rotina (ls. 345 -371):

- Cf: (...) Ahm! Eu estudei em colégios muito divertidos, muito engraçados que me ensinaram a viver (.), um foi a 113 que na sétima série eu não podia ir com a blusa do colégio, porque senão era espancada no meio da rua  
 Tod@s: @2@  
 Cf: sério! porque rolou um rixa entre duas gangues  
 ?m: Varjão e Granja do Torto  
 Cf: e uma gangue era a gangue que era da (2). Exatamente! Era gangue da quadra, da quadra que ficava perto, todo dia eles desciam lá e falava “guria, você é doida de andar com essa blusa, tira porque senão”

- você apanha agora”, eles não perdoavam nem menino, nem menina, não tavam nem ai, se era da 113 apanhava
- Mf: @ tava de uniforme apanhava@
- Cf: é. E (.) teve assim, a confusão foi tão grande que chegou ao ponto de:: (1) ter tipo:: (2) cinco ca-, cinco, cinco, cinco camburões da PM com uns cinquenta PMs, sempre (.) todos os dias na porta do colégio, todos os dias, isso era diário, faziam rondas pela (.), to-, todos os dias, e ai a gente entrava baculejo to::do di::a, já tava super acostumada já entrava com a bolsa aberta já pra eles (.) vistoriarem minha bolsa
- Mf: @2@
- Cf: e tudo mais, e foi à primeira coisa assim...
- Y: a polícia que vistoriava?
- Cf: é::, sempre. Detector de metal, assim, na, nã
- Mf: escola pública tem muito disso, né, de detector de metal essas coisas
- ?m: o nome daquela escola se chamava-se Antonio
- Om: cachorro farejador.

As falas de Maitê e de Orpheu validam o discurso de Cristiane e confirmam como a violência e a repressão, com a entrada na polícia na escola, estão presentes no cotidiano das escolas. Cristiane, assim como os demais colegas de escola, sofria ameaças das gangues para não usar o uniforme, mas também sofria, diariamente, “baculejo” da polícia. Ou seja, não podiam se identificar como estudantes daquela escola para se protegerem da ação das gangues, e ao mesmo tempo não tinham liberdade para entrar na escola porque eram abordados como potenciais suspeitos pela polícia. A fala de Cristiane deixa nítida que a sua liberdade de ir e vir estava cerceada ora pelas gangues e ora pela polícia. Chama a atenção o fato de a jovem destacar que as gangues não poupavam “nem meninos e nem meninas”. Todos eram ameaçados. Aponta-nos para a questão da violência contra a mulher e para a questão das meninas e o seu significado em grupos como as gangues.

No trecho a seguir, Cristiane descreve como a precariedade do espaço escolar gerou nos alunos e nas mães uma mobilização em busca por melhorias para a escola (ls. 372 – 398):

- Cf: ( ) e assim, foi o primeiro, primeiro contato político que eu tive foi na 113, porque:: o colégio tava caindo os pedaços, se chovia a gente não podia entra (.), literalmente entrava água na sala, no meio da sala tipo inundava, aí a gente não podia fazer nada
- Om: tinha que andar tipo um baldizinho assim
- Cf: é, tipo isso. Dividia a sala em dois algumas salas tinha que sair (.), aula no pátio. Aí foi quando minha mãe juntou com uma comissão de mães e começaram a fazer altas, altas campanhas pra vê se reformava, aí até que conseguiram a reforma ai que surgiu a 912 né...
- Om: não (.), eu me lembro (.), eu tava no primeiro ano já quando passou isso no jornal.
- Mf: @1@
- Cf: aí minha mãe foi lá deu entrevista pra todo mundo.
- Mf: @caraca véi@

- Cf: falou que quando eu ia pro colégio ficava com medo porque achava que eu não ia voltar porque ia cair o teto na minha cabeça
- Mf: a mãe da Cris sempre exagerada
- Om: era teto de lata, esquentava a parada.
- Cf: não, não era teto de lata
- Om: não tinha teto, chovia parece.
- Cf: é, porque é assim, sabe esses tetos solares assim, era uns quadradinhos meio transparentes e eles sempre eram furados (.). Então já teve caso de dengue lá tipo, tinha fo::cos de dengue.
- Om: eu lembro disso aí no jornal
- Cf: Era uma coisa horrível assim, afinal pular lá era a coisa mais fácil do mundo né, subia no jardim de inverno e puoo! dava pra fora do colégio.

A escola descrita por Cristiane tem uma infra-estrutura precária, oferecendo medo e insegurança a toda a comunidade escolar. Condições que comprometem o processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo a escola é descrita como o espaço em que teve o seu “primeiro contato político”, quando as mães dos/as alunos/as se organizaram – inclusive a dela - para reivindicar melhorias para a escola. Para a jovem, a sua mãe é a referência da mulher envolvida em um movimento político, que consegue por meio da organização e participação garantir melhorias para a escola dos/as filhos/as. Cristiane percebe que a participação e organização das mães, considerada por ela um ato político, foi fundamental para garantir a reforma da escola.

Cristiane apresenta três referências de escola. Demonstra que uma deficiência no sistema escolar, na mesma escola onde estudou Maitê, a levou a fazer algo que nunca tinha feito, como matar aula (ls. 398 – 418):

- Cf: (...) Ai eu fui pra 912 que não tinha professor de matemática, de geografia e história eu acho, e assim foi a primeira vez que eu matei aula @2@, nunca, eu sempre fui assim uma aluninha muito certinha, nã, nã e lá como não tinha professor a gente matava aula ficava o dia todo na educação física e tudo mais. Aí eu fui pra 104 lá eu gostei muito do colégio, fiz muitos amigos lá, ai eu vim pro Centro de Ensino A que assim (.), eu acho que a escola realmente prepara não pra você ser uma máquina (.), sabe, você vê muitas realidades diferentes (.), mas assim eu acho que você (.) tem muita consciência assim no Centro de Ensino A, o que eu mais gosto do Centro de Ensino A e defendo o colégio é a consciência política que ele te dá assim, você só sai do Centro de Ensino A alienado assim politicamente se você quiser (.), porque aqui tem os dois lados da moeda e os dois lados muito fortes assim, tem muitos extremos (.). Então você (1), você só sai daqui se você (.) quiser realmente sair sem saber do mundo assim, porque toda hora os professores de alguma certa forma principalmente de humanas estão jogando pra você, sempre pra você tomar consciência e é isso que eu mais gosto de escola pública assim, eu acho que (1) a pessoa que eu sou, que eu me

preocupo mais com o mundo que tá ao meu redor, não só comigo é por causa assim da escola pública e, assim, particularmente eu acho que eu não gostaria, eu não mudaria nada na minha vida se eu fosse pra escola particular. (4)

. Considera que a sua postura em relação à escola mudou em função da falta de professores. Há nesse caso o desestímulo dos alunos provocado pela instituição onde eles poderiam ser mais estimulados.

Gostar da escola significa se sentir parte deste espaço, se identificar com pessoas e com o seu ambiente físico. Cristiane destaca ter gostado da outra escola pela qual passou, na quadra 104 norte, e enfatiza que nela conseguiu fazer amigos/as. As amizades funcionam como um mecanismo de ligação do/a aluno/a à escola. Não só os conteúdos e todas as formalidades da sala de aula, mas, sobretudo, os vínculos afetivos firmados servem de estímulo aos/às jovens. A interação entre eles/as, a proximidade, a afetividade trazem segurança e a sensação de pertencimento.

Ao falar sobre a escola onde estuda atualmente, Centro de Ensino A, Cristiane ressalta que a escola pode funcionar como espaço de discussão das questões que perpassam toda a sociedade. Enfatiza-se a preocupação e a ação política. Os/as professores/as são apontados/as como atores fundamentais nesse processo de conscientização política, pessoas que trazem para a sala de aula uma percepção participativa do seu aluno/a. Cristiane enfatiza que suas preocupações vão além das questões individuais e se sublevam ao plano das questões coletivas da sociedade “eu me preocupo mais com o mundo”.

Marcos, jovem pardo, destaca pontos negativos de uma das escolas pela qual passou. Esse percurso é marcado pelo contato com a violência intra e extra-muros. Enfatiza o confronto existente entre traficantes e entre as gangues dizendo se tratar de uma “guerra”, como podemos observar a seguir (ls. 419 – 438):

Mm: humhum! Eu também, minha historia foi (2) muito (1) triste não, mas foi complicada, porque eu estudei até a oitava série em Sobradinho né (.). Na quinta série (.) eu acho que estudei em Sobradinho II e nessa época Sobradinho II, hoje em dia ela tá melhorsinha, mas (2) nesse tempo era muito barra pesada, era violento, e eu estudava lá (.) via muita, muito caso de drogas na escola, tráfico de drogas, muita gente já vi (1) tipo guerra de, de traficantes assim da escola, mesmo que estudava ali mesmo e:: assassinatos muito também, aí foi (.) pesado. Aí eu também tinha muito medo de estudar lá também, já vi tipo um caso que rolou lá que mataram um (.) moleque tipo uns cem metros da escola por causa de guerra de gangues também. Ai depois minha mãe ficou sabendo que a escola era barra pesada mesmo aí ela foi e decidiu mudar dali (.), porque (.) vendeu a casa foi pra outro lugar eu

continuei estudando lá, mas em Sobradinho em outra escola de Sobradinho era bem melhor o 103, aí estudei lá até a oitava série aí de lá eu vim pra cá, aí to acabando minha trajetória né. E (.) acho que o ensino médio assim foi crucial assim pra:: minha, pra tipo formar o meu pensamento assim sobre o que é mesmo a vida assim, sobre o que, que eu quero ser o que eu (1) pretendo fazer da minha vida assim, e antes quando eu era mais novo que convivia com isso aí o meu pensamento era só (1) coisa ruim. Hoje eu to de boa já.

O tráfico está diretamente associado à violência pelo conflito existente entre traficantes. Violência esta que evolui para homicídios de jovens provocados muitas vezes por outros jovens. Marcos relata a sua sensação de medo de estudar na escola, o que também tem implicações no processo de ensino-aprendizagem, quando desvia a atenção do aluno do foco da aula para o medo da violência.

A mãe aparece como uma pessoa chave na trajetória escolar de Marcos. Quando ela percebe a situação da escola, e toma a decisão de não só tirar o filho da escola, mas também vender a casa e ir para outro lugar. A mãe busca tirar o filho do contato com a violência. Assim como a mãe de Maitê e da Cristiane, a mãe de Marcos acompanha a vida escolar do filho e age de modo a tirar o filho da escola na qual se encontrava. Entretanto, ao contrário da mãe de Cristiane que se juntou a outras mães para tentar buscar soluções para os problemas encontrados na escola, as mães de Marcos e Maitê parecem não ver possibilidades de mudanças nas escolas e optam por mudarem os filhos para outra escola.

Marcos avalia que a mudança foi melhor e percebe que desde que entrou no ensino médio passou a pensar o que pretende fazer da vida, demonstrando que passou a pensar no seu futuro. A convivência com a violência trazia uma referência negativa para Marcos, o que parece ter sido minimizado com a sua mudança para outras escolas.

Na visão da jovem Patrícia a escola particular é um lugar onde as pessoas são alienadas e individualistas, motivo pelo qual ela não conseguiu se adaptar. A mãe demonstra preocupar-se com a educação da filha. Patrícia percebe diferenças entre as escolas nas quais estudou em Minas Gerais em relação à escola onde estuda atualmente em Brasília (ls. 457 – 483):

Om: Patrícia  
 Jgm: fale Patrícia!  
 Pf: então, eu estudei (1) praticamente sempre (.) em escola pública. Teve assim bem quando eu entrei (.) no ensino fundamental, mas eu fiquei tipo um bimestre na escola particular (.) como a minha mãe viu que eu não ia me adaptar naquele mundo cheio de pessoas alienadas só se preocupava com os seus próprios umbigos (.)  
 Tod@s: @1@

Pf: então ela foi e me tirou da escola e eu fiquei em escola pública desde sempre (2). E assim (.) eu senti uma diferença muito grande é:::, em termos das escolas que eu estudei lá em Minas Gerais e aqui (1). Porque lá (.) tipo escola pública por mais que seja escola pública não é aquela coisa tipo você corre atrás tal, tal, tal, não, você tem tipo pressão de todos os lados (.) e é professor te cobrando isso, e te cobrando aquilo e ce (.) tem que correr atrás. Você só entra na escola se tiver o uniforme completo tudo assim muito (1) exigente demais. A média (.) de todos os bimestres eram só nota de prova e o resto da, de nota do bimestre era o professor que escolhia como era que dava e tal e aqui é completamente diferente (.). Cheguei e (.) eu observei muito que é assim a gente que corre atrás, a gente que (.) vai escolher com quem você, com que tipo de situações você vai se envolver e tipo (.) é aquela coisa você não precisa puxar saco de professor pra você ter a sua nota, você que tem que mostrá que você teve um crescimento em cima daquilo pra você ter uma nota caso contrário:: você não tem nada, e tipo ninguém vai te impedir de você ficar:: matando aula, ninguém vai te impedir de você (1) se envolver com drogas etc, etc., nada disso. Você tá aqui e é assim uma coisa (.), você tem o seu espaço, a sua liberdade e você que decide o que você vai fazer com isso, é bem assim que eu sinto.

A escola pública é apresentada, ainda, como deficiente no processo de ensino-aprendizagem. Jorge, pardo, parece querer compensar esse déficit enfatizando que nesse tipo de escola os jovens aprendem, via professores ou via amigos, a conhecer o mundo nas suas desigualdades, violências, problemas econômicos, tais quais se encontram na sociedade. Como se a escola pública priorizasse a formação de cidadãos que estão preocupados com a coletividade em detrimento do ensino conteudista, que privilegia a competição e a preparação para o vestibular (ls. 484 – 523):

Jgm: é::, eu sempre estudei em colégio público (.) e::, e eu, eu gostei disso, gostei porque o colégio público por mais que eles possam não te ensinar a matéria assim (.), ensina a matéria assim, mas não é um negócio tão aplicado como os colégios particular só que ela te ensina a viver no mundo, entendeu. Porque (.) todos os dias você tem uma escolha pra fazer não é aquele negócio que você vai lá estuda pra ser um bom juiz, um negócio todo que neguim do Galois esse pessoal aí, Makensie esse pessoal costuma viver aí, estudar, estudar e ir lá pra frente entrar na UnB ou então fazer uma faculdade paga os pais têm dinheiro pra pagar e continuar uma vida assim sem olhar a realidade como ela é. E o colégio público você (1), você vive aí ô! perto de drogas esse negócio todo, de assassinato, né. Assim, você acaba olhando pro teu umbigo

Tod@s: @2@

Jgm: ou... pro umbigo do próximo né,

Mf: @seu mundo se choca com o mundo alheio@

Jgm: é, ce (.) você aprende a viver a vida, o mundo como ele é. Por mais que a matéria você não possa aprender assim, você aprende (4) a, a como que eu posso dizer (1), a preocupação que o governo tem com a

educação pública entendeu. Você aprende, cê vê como o mundo é realmente, você tem uma escolha a fazer aqui se vai estudar ou se você vai ficar à toa aí, ser um nada, um ninguém, porque afinal de contas os pais não pode ter um dinheiro pra te bancar aí até o quê, daqui uns cinco anos, daqui uns sete anos, tu vai ter que se virá, viver, aí tu vai aprendendo. Aqui os professores não só ensinam a matéria, mas como também ensinam tá, “vamos tomar jeito! Se liga aí se não daqui (.)”

Mf: o professor educa mais aqui do que o pai né.

Jgm: realmente. Aqui é educação entendeu? Você aqui está aprendendo a viver, tá certo que a matéria não é tão aplicada e tão forte como é nos colégios particulares, mas você aqui tem uma noção maior de política de condição de vida, de como é que é os outros lugares não está só centrado no seu umbigo, no que você vai ser, e você vai estudar pra ser rico, pra honrar teu nome. Aqui você pode até não ter um nome “ah! Não conclui num colégio particular tipo um Galois e tudo (1), conclui meu ensino médio no Centro de Ensino A”, mas aí você conclui com uma consciência, consciência de como o mundo é, como a política é e como esse mundo é injusto, entendeu.

Cf: aqui é aplicado mais ao ensino de valores né? Não tanto o ensino de aprendizagem, mas assim (2) os valores integrados ao ensino, entendeu, então eu acho que forma muito mais cidadãos do que apenas profissionais.

A escola particular, neste caso na figura do Galois e Mackensie, duas das escolas mais caras do Distrito Federal, na percepção dos/as jovens do Centro de Ensino A, aparece como um lugar onde os/as jovens são individualistas e estão preocupados/as com suas profissões e não com os problemas e questões que envolvem a sociedade em seu conjunto. Na verdade, a consideração de Jorge pode ser a percepção de quem nunca estudou neste tipo de escola. Jorge destaca que enquanto alguns sustentam o *status* de concluir o ensino médio em uma escola como o Galois, os alunos do Centro de Ensino A levam para a vida a “consciência” de que “o mundo é injusto”.

Jorge projeta a influência dos dois tipos de escolas na vida dos/as jovens. Ao se falar sobre escolas públicas e particulares estamos falando também de aspectos sócio-econômicos. Quando Jorge utiliza como exemplo o Galois e o Mackensie ele escolheu as duas escolas mais caras da cidade, estabelecendo um contraste médio com a escola pública.

Jorge entende que enquanto os/as jovens de escolas particulares têm a possibilidade de, no futuro, continuarem sendo sustentados pelos pais; nas escolas públicas os/as jovens precisam fazer escolhas precocemente, porque não têm a perspectiva de que seus pais paguem seus estudos ou de que estes os mantenham muito mais tempo em casa.

Ao falarem sobre a escola pública, não falam de forma a abranger o todo, mas especificamente a escola onde estudam. Maitê e Patrícia falam da realidade que vivenciam no seu cotidiano, utilizando os/as seus/suas próprios/as colegas como referência. A coletividade,

a preocupação com os problemas sociais é um aspecto bastante mencionado e associado aos jovens estudantes de escolas públicas. O individualismo, a necessidade de riqueza, a busca por bens materiais são associados aos jovens estudantes das escolas particulares. O que é um determinismo estabelecido por eles mesmos.

Os alunos do Centro de Ensino A optariam por cursos de menor prestígio por estarem mais preocupados com a sociedade e menos com a recompensa monetária que este ou aquele tipo de curso poderia lhes render. Percebem que os/as alunos/as de escolas particulares vivem sob “cabrestos” que não lhes permitem conhecer melhor o mundo.

- Pf: é (.) eu acho que ensina a gente ser um ser pensante literalmente.  
 Mf: exatamente! Aqui é tanto que muito aluno, pelo menos aqui do Centro de Ensino A ele não vai pra uma UnB fazer tipo medicina porque quer ser rico ou vai fazer direito porque quer ser rico, normalmente eles vão fazer história pra aprender sabe, porque eles têm uma visão social muito maior do que muitos alunos aí que vivem a vida assim com cabresto mesmo, não olham pros lados. Ele faz (1) é: antropologia como o Orpheu quer fazer, faz  
 Rdm: faz pedagogia, artes cênicas  
 Mf: faz pedagogia e isso tudo ele não faz pensando no dinheiro que ele vai ter amanhã, mas ele faz pensando como isso pode ajudar na vida dele, na vida dos outros,  
 Cf: da sociedade  
 Mf: da sociedade. (ls. 524 – 536)

A escola funciona como um meio de transmissão e processamento de um conhecimento que vai além do conteúdo dos currículos e avança para a discussão de questões sociais, políticas e econômicas. Questões de interesse coletivo e social, desviando da construção de um conhecimento meramente aplicado e direcionado ao vestibular, por exemplo.

- Mf: (...) A gente aqui aprende que (.) o mundo não é cor de rosa, que o seu dinheiro não é aplicado e que o governo rouba mesmo, que professor não faz greve porque é vagabundo, mas professor faz greve porque (.) eles realmente precisam daquilo pra conseguir é:: salário, conseguir décimo terceiro, conseguir suas, suas licenças-prêmio. A gente no meio do ano tem o recesso de no máximo de duas semanas enquanto que muita escola particular tem um mês e meio de (.) recesso e tals. E isso, a gente só tem isso porque o governo ele não libera um tempo maior de recesso, ele, ele tipo:: ele limita o nosso recesso a isso e a gente tem isso senão a gente vai ter aula direto, eles acham que a gente (.) não precisa de descanso e tals. (ls. 536 – 546)

A fala de Jorge demonstra a visão de mundo desses/as jovens, que estão sempre buscando em outros lugares uma referência para entender o que acontece na escola. Enquanto há má utilização e sobras de recursos materiais em outras instituições públicas, falta toda espécie de recursos nas escolas públicas (ls. 546 – 569):

- Mf: (...) E aqui a gente vê isso véi, que se, que se (.) um professor não pegar do bolso dele e comprar um giz, comprar uma resma de papel que até pouco tempo aqui não tinha papel, se você não comprasse
- Cf: comprar uma televisão decente
- Mf: é, teve um professor que precis-, que comprou televisão pra sala com o dinheiro dele (.). Você vê que o governo não dá nada, o governo dá o espaço e (.) você se vira dentro desse espaço
- Jgm: e isso é, isso é uma realidade assim tão forte (.) que eu to fazendo estágio no Tribunal Regional do Trabalho ali (.), eu trabalho num gabinete de um juiz, e:: o tanto de material que chega por mês lá é coisa assim que não vai utilizar, entendeu (.), chega bandeja pra servir água pro Juiz, duas bandejas por mês, entendeu, e aí (.), ce vai lá, ali aquela abundância lá, papel, resma de papel pra caramba (.), um monte de toner de impressora sendo que nem vai usar (1), cê chega aqui o pessoal tá juntando dinheiro pra comprar uma bola de futebol. E:: (1) aí assim (2), a escola pública por ela ser ruim (.) assim em condições materiais, os benefícios que ela pode te oferecer e tudo você acaba tendo uma consciência (.) de como é, de como realmente é (.), você não tá centrado só no “ah! Vou estudar (1), me formar, trabalhar e ser rico” pra tomar dinheiro do mais pobre, entendeu. Você vai estudar aqui (.) você aprende como é que é a vida, vai aqui ô! Fechar a L2 norte pra conseguir direitos melhores aqui pra alunos que não tem uma renda tão boa como é lá (.), e assim ocupar um espaço aí na sociedade tipo (1) fazer mudanças aí colocar o Brasil pra anda pra frente não só (2) juntar dinheiro nos bolsos dos capitalistas aí.

A falta de recursos da escola pública pode ser compensada pela forma como ela lhes apresenta o mundo, que no entendimento desses/as jovens é diferente daquela apresentada pelas escolas particulares. Na falta de recursos materiais ganha-se com a diversidade cultural. Na visão deles/as a escola pública não estaria preocupada com a formação conteudista dos/as alunos/as, mas com a formação para a vida. O trabalho não seria uma fonte de lucro para o acúmulo de riqueza, mas um meio para implementar mudanças na sociedade.

Outro aspecto positivo da escola pública, na visão do grupo *Contrastes*, é a possibilidade de conviver com a diversidade (ls. 570 – 596):

- Mf: e outra coisa que a escola pública ensina muito é a questão do preconceito sacou (.), a gente por viver aqui com, com, com extremos mesmo, como tem moleque que veio de escola particular e saiu porque reprovou e tals, tem moleque aqui que não tem dinheiro pra

comer no dia seguinte. Igual tinha uma menina aqui chamada Paula que ela não tinha dinheiro pra passagem, pra vir às vezes ela tinha que vim pegar o irmão dela, às vezes ela não assistia aula porque tinha que ficar com o irmão dela pequeno que a mãe dela trabalhava o dia inteiro, às vezes ela trazia o irmão dela pra escola porque não tinha como deixar o menino lá, chegava lá pra deixar o menino não tinha professor aí passava o menino o dia inteiro aqui porque não tinha como levá pra casa. Falava que não podia tirar uma xerox porque não tinha dinheiro a escola não oferece recurso nenhum se você não tem dinheiro se você não tem dinheiro você não tira a xerox, você não faz o seu trabalho, porque trabalho aqui a maioria é impresso e tal. Você chega ali você tem que pagar pra imprimir, porque o governo não dá um, um toner de impressora aqui é o povo mesmo da escola que compra com a APM e o dinheiro é::, a gente vai pagando pra repor sabe.

- Jgm sem contar que tá faltando o livro de matemática aí  
 Mf: é:: não, é, o governo deu metade dos livros de matemática e o resto que se vire.  
 Jgm: o resto tá passando dificuldade aí porque não tem material pra estudar.  
 Mf: exatamente! então a gente aprende aqui a olhar as pessoas com outros olhos sacou, você aprende a conviver com pobre, rico, classe média, doido, tipo deficiente, porque nas escolas até a oitava série (.) é com deficiente físico mesmo e tals, deficiente mental, a gente aprende a conviver com raças, cores.

A escola pública, às vezes, é o castigo para os/as jovens provenientes de escolas particulares que não tiveram um bom desempenho ou é a única alternativa de jovens que enfrentam dificuldades de todas as ordens para acessar a educação. A escola não oferece condições para que eles/as permaneçam no sistema educacional. Estar na escola acaba sendo um exercício de superação individual contra todas as deficiências de um sistema educacional precário. Os/as alunos/as estão na escola, mas não têm condições de permanecer porque o sistema não lhes oferece condições para isso. Todas essas dificuldades podem culminar com a evasão e o abandono da escola.

A escola pública é a diversidade, mas nem sempre sabe reconhecer essa diversidade. Maitê relembra a história de um colega estrangeiro que estudou no Centro de Ensino A, mas o fato de ser estrangeiro e de não falar bem o português o colocava em situação de desvantagem em relação aos colegas. A culpa de tudo o que acontecia na escola era atribuída a ele. O apelido de Piu-Piu tem um elemento de ridicularização, que é um passarinho (fêmea) que fica em uma gaiola dedurando e culpando o gato “Frajola” por tudo o que acontece de errado (ls. 596 – 615):

- Mf: (...) Cara! No primeiro ano tinha um menino aí que veio de um país aí que ninguém entendia o que ele falava. Como é que é o nome daquele menino lá?
- ?m: o Romão!
- Mf: ah! É. O menino falava, falava,
- Jgm: Fez besteira joga a culpa no Romão. Foi o Romão.
- Mf: @pô meu, o menino falava, falava e ninguém entendia nada.@ O apelido do menino era até Piu, Piu ele parou de estudar faz muito tempo, eu acho.@
- ?m: @e ele parava de estudar para ficar jogando basquete!@
- ?m: @é, com a bolinha de tênis.@
- Tod@s: @6@
- Mf: @o menino era ( )@ igual tipo, aqui por mais que seja no Plano e tals, tem poucos negros assim, tipo igual ao Orpheu, não tem muito assim negros, negro por ser no Plano sacô?. Mas mesmo assim, os que têm como o Orpheu e tal assim, tem uma consciência política maior sacô?, vê o mundo do jeito que é mesmo e sabe que tem preconceito, sabe de tudo, sabe que se ele não correr atrás na vida a vida só vai dar ponta pé mesmo e tal. Então a gente aprende a conviver com gente de todas as cores, raças, é classe social, tudo, a gente aprende a conviver com tudo.

Ao falar do colega todos riem por alguns segundos. Na verdade, parece que este jovem não foi acolhido na escola, ele foi alvo de apelidos e de todas as brincadeiras nem tão inocentes dos colegas. Embora o grupo ressalte que a convivência com a diversidade é uma vantagem da escola pública, há neste espaço a perpetração do preconceito e da discriminação. De fato, se convive com a diversidade, mas ainda é uma convivência permeada pela percepção de que a diferença é sinônimo de inferioridade. O preconceito contra o colega é evidente, mas é mascarado pelas brincadeiras.

A existência de poucos/as jovens negros/as na escola é atribuída à condição sócio-econômica de grande parte da população negra, o que não permitiria que muitos deles morassem no Plano Piloto. Destaca-se que os negros da escola têm consciência de que o preconceito existe e correm atrás do que querem para a sua vida, fazendo referência ao esforço individual destes<sup>79</sup>.

Resumindo o que foi dito pelos/as jovens do grupo *Contraste* sobre a trajetória escolar, verifica-se que alguns fizeram um panorama da fase do ensino médio – Orpheu, Rafinha, Jorge – outros abrangeram os primeiros anos de escola até o ensino médio – Cristiane, Maitê,

<sup>79</sup> Na entrevista narrativa-biográfica, Orpheu relata que enquanto esteve à frente do Grêmio, em 2006, contribuiu para a realização de atividades no dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra; no dia 13 de maio, propondo um olhar crítico sobre essa data, como um dia de resistência e não de comemoração e outras atividades de afirmação da cultura negra. A convivência com outros grupos ou pessoas provenientes de diferentes meios sociais, cores, raças, não significa que não exista preconceito na comunidade escolar, mas evidencia a necessidade de que a escola trabalhe inclusivamente essa diversidade.

Caio – e outros falaram de uma forma mais geral sobre a vida escolar sem se ater a períodos – Marcos e Patrícia.

Com base nos discursos, podemos afirmar que essa trajetória não é linear e é dividida em fases segundo o tipo de escola freqüentado, por exemplo. No ensino fundamental observa-se um maior acompanhamento dos pais e, sobretudo, das mães. Historicamente, por questões culturais, a mulher é a pessoa responsável pelo acompanhamento mais sistemático da vida escolar dos filhos. Embora, hoje, esse quadro comece a mudar com a luta pela igualdade de gênero e também pela maior participação dos pais no processo de educação dos filhos e filhas, a mulher é quem acompanha com maior freqüência o desenvolvimento escolar das crianças e jovens.

A mãe é quem reivindica qualidade de ensino para a filha, é quem decide vender a casa e mudar de cidade para que o filho possa estudar em uma escola sem violência, é também a que acompanha a adaptação dos filhos na escola e decide em situações limites pela transferência da filha para outra escola. O pai aparece mais raramente não acompanhando o processo, mas o seu resultado, como na cobrança por boas notas, por exemplo. Outras vezes surge a figura do irmão como o outro significante, como referência e como alguém que cobra de Orpheu maior envolvimento com a escola.

O acompanhamento da vida escolar, pelos familiares, aparece como um elemento importante no discurso dos/as jovens. Alguns membros da família têm atuações decisivas, sobretudo, em momentos de dificuldades escolares. A precariedade do sistema escolar, como a falta de estrutura física, a falta de professores, a violência intra e extra-muros são os grandes motivadores da intervenção das mães na trajetória escolar de seus filhos. Entretanto, esse acompanhamento parece ser mais sistemático até o início do ensino médio.

O ensino médio, fase que coincide com o “ser jovem” ou o “tornar-se jovem” é também o período, na percepção dos/as entrevistados/as, de maiores dificuldades e descobertas escolares. Parecem gostar da escola, mas quando a concebem como um lugar de encontros e descobertas, indo além do conteúdo e das relações construídas na sala de aula. Um dos participantes do grupo abandonou o 2º ano do ensino médio, abandonou as aulas, mas não abandonou a escola para onde ia com regularidade.

No espaço escolar se desenvolvem relações afetivas entre os pares, é onde ocorrem as trocas e experiências coletivas em torno da música, da expressividade corporal, onde também se tem contato com as drogas, sejam lícitas ou ilícitas, o que não quer dizer que se reconheça ou que se respeite a diversidade que compõe a comunidade escolar. A gama de relações e

experiências realizadas nesse espaço supera a formalidade do ensino-aprendizagem baseado na tríade sala de aula-professor-aluno.

A comparação entre a escola pública e a escola particular foi estimulada pela pesquisadora e está presente na trajetória escolar dos/as participantes dos grupos. Alguns/mas jovens viveram a experiência de estudar nos dois tipos de estabelecimentos e reconhecem a existência de diferenças entre eles. Descrevem a escola particular como sendo super-protetora e que, se por um lado, garante que os/as alunos/as tenham acesso a todo o conteúdo exigido no vestibular, por outro, ela não ensina esse/a aluno/a a se perceber como integrante do mundo de desigualdades no qual está inserido/a. Na escola pública, se por um lado falta conteúdo e faltam recursos materiais e humanos, por outro, os/as alunos/as têm um maior contato com a diversidade, com as diferenças, o que não quer dizer que lidem com elas sem preconceitos e discriminação.

Há a percepção de que mesmo entre escolas públicas localizadas em um mesmo espaço sócio-geográfico – “Plano Piloto”, pode haver diferenças entre elas. Há escolas públicas que sofrem com a falta de todo tipo de material – computadores, giz, papel, etc. – escolas onde não há professores e onde a estrutura física favorece a depredação tanto por ser pouco funcional, como por não atender as necessidades dos/as jovens. Escolas onde se convive diariamente com o tráfico, com a rivalidade das gangues, com as ameaças e com a abordagem policial. Escolas onde a distorção idade-série é alarmante. Estas escolas são feitas para quem? Como diz uma das jovens, nestas escolas estudam os/as jovens do entorno.

Outras escolas são descritas como espaços onde os/as jovens têm sorte de estudar, como eles mesmos destacam o Centro de Ensino A. Destaca-se, também, a falta de recursos materiais, o que é driblado com a colaboração dos pais e professores. Ressalta-se que o diferencial dessa escola é a “consciência política” que ela proporciona aos/as jovens. Consciência política que é alimentada tanto pelos/as professores/as como pelos/as próprios/as alunos/as nos atos por eles/as organizados.

A escola pública é apontada como o lugar de encontro da diversidade sócio-econômica e racial. Nesse sentido, o Centro de Ensino A é identificado como uma escola que acolhe as diferenças e permite uma convivência recíproca. Entretanto, as falas dos/as jovens apontam para o não enfrentamento do preconceito e da discriminação no espaço escolar.

## 5.2 Grupo Arte por toda parte: a minha rotina escolar sempre foi aqui mesmo em Ceilândia

No grupo *Arte por toda parte* a pesquisadora busca conhecer a trajetória escolar dos/as jovens e apresenta um questionamento mais geral “como foi esse percurso até chegar ao terceiro ano?” seguido de dois outros mais específicos. Os/as jovens se fixam à primeira proposição *ex-manente* e respondem de acordo com suas experiências (l.101-154):

- Y: e, e me conta um pouco, como que, é a vida escolar de vocês? Como foi esse percurso até chegar ao terceiro ano? Como é essa vida escolar de vocês? Onde vocês estudaram?
- Vm: eu, eu comecei a estudar tinha cinco anos, comecei na Escola Classe 03 pertinho lá de casa. Nunca repeti pelo contrário eu, eu avancei uma série, porém ai a minha mãe (.) ficou com medo de eu ter deixado alguma coisa pra trás, alguma matéria, alguma coisinha assim, aí ela pediu pra mim voltar aí eu (.), né, não fiquei avançado numa série, né, então aí eu continuei nunca repeti, pra mim (.) nunca teve uma série muito difícil, a mais difícil assim, eu acho que foi a
- ?f: a sétima
- Vm: a sétima e a oitava foram um pouquinho mais difícil, mas (.) nunca fiquei com medo de reprovar, nunca tive (.) medo de reprovar não. Aqui no Centro de Ensino B foi tranquilo o meu primeiro, segundo e o terceiro, o terceiro que tá sendo agora, pra mim tá legal tô até sentido já falta de quando terminar a escola, me dou bem com todo mundo, até gosto de estudar, eu gosto de estudar, quando eu terminar eu quero fazer a minha faculdade se Deus quiser.
- Lf: É:, né, eu venho estudando nunca reprovei também, me considero (.) uma boa aluna. E o mais legal de tudo que eu sempre vou guardar (.) são as amizades e o, e o que, o que me fez crescer, os talentos que eu descobri em mim que eu tinha, mas num, num, não tava desenvolvido. No meu ensino fundamental eu (.) cheguei a participar de quatro festivais de música, ganhei, é: gravamos um CD, aí construí um ciclo de, de conhecidos envolvidos com música, com o teatro, com a dança, então foi muito legal, assim, e eu sempre procuro sempre tá com esse vínculo com a música, com o teatro, com a dança que eu acho que é bem legal, que incentiva você.
- Vm: é:, a nossa turma é assim, né, bem musical.
- Tds: @1@
- Cf: @bem alegre@
- Nf dançarinos
- Y: é?
- Vm: dançarinos, cantores, é:, e tudo mais.
- Lf: atores
- Vm: atores
- Af: assim, eu (.) desde pequena eu sempre gostei de estudar, sempre fui esforçada (.) eu não vou mentir pra vocês, assim, eu sinto que quando era menor tinha mais vontade, sabe? Vinha com aquela, mais cede de conhecimento, com aquela vontade assim, eu vou aprender coisa

- nova, talvez por ser o último ano eu não esteja me empenhando, parece que nunca vai acabar
- ?f: tanto
- Nf: fazer formatura, viajar
- Af: mas, mas assim, mesmo assim eu não tenho tanto eu já sinto falta ao mesmo tempo porque você acaba se acostumando a vim, a aprender coisas novas, você sente vontade, e quando você fica parado, não tiver nada pra você fazer, você vai pensar “– pôxa! eu podia tá (.) agora aprendendo uma coisa nova que eu não sabia, eu poderia tá::, descobrindo”, que nem a Lelê falou dos, dos talentos
- Kf: dos talentos
- Af: tipo, eu também poderia tá descobrindo talentos, e (.) assim, a amizade também é muito importante porque você acaba aprendendo e ajudando o outro a aprender e vai, uma mão lava a outra e assim vai, e: eu sinto falta, assim, antes mesmo de terminar eu já sinto a falta.

Quando Vip, jovem pardo, e Lelê, jovem parda, ressaltam que nunca reprovaram de ano, estão demonstrando como o seu desempenho escolar tem sido satisfatório ao longo dos anos escolares. Vip acrescenta mais um elemento que confirma esse desempenho quando diz que por sugestão dos professores, avançou uma série quando estava no ensino fundamental. Ana, jovem branca, resalta que sempre gostou de estudar. Os/as três jovens parecem querer demonstrar quão bem sucedida foi essa trajetória do ponto de vista do cumprimento das exigências conteudistas da escola.

Vip fala sobre sua mãe como alguém que esteve atenta e teve a sensibilidade de perceber e avaliar os efeitos que o fato de pular uma série poderia exercer sobre o aprendizado do filho. O jovem destaca que há fases em que o conteúdo se torna mais difícil. Se antes não encontrava dificuldades nos estudos, a 7ª e 8ª séries foram “um pouquinho mais difícil”. Vip parece ter uma relação de pertencimento com o Centro de Ensino B e resalta que tem bons relacionamentos e gosta de estudar.

A trajetória escolar de Lelê é caracterizada pelas amizades, pelas descobertas individuais e coletivas proporcionadas pela escola. A jovem resalta como suas potencialidades foram evidenciadas, valorizadas e aproveitadas no ambiente escolar. Desde o ensino fundamental encontrou na escola a oportunidade de demonstrar sua criatividade por meio de manifestações artísticas como a música, a dança e o teatro.

Para Lelê a escola parece se tornar um ambiente mais aprazível e acolhedor, na medida em que permite que os jovens se sintam livres, também, para explorar o conhecimento que trazem da vida fora dos muros escolares. Vip e as colegas ressaltam como o potencial criativo da turma é latente e conhecido entre eles. Ao final do grupo de discussão todos/as se dispuseram a cantar algumas músicas que eles mesmos compuseram e nos mostraram as

pinturas e desenhos que fizeram nos bancos e no orelhão na escola, confirmando a fala de Vip quanto à criatividade da turma.

Ana demonstra estar ansiosa para concluir o terceiro ano e reconhece que a sua vontade de estudar já não é a mesma que tinha quando era menor. Ainda que continue se empenhando nos estudos, afirma que não há mais a mesma motivação de outros anos. Para ela, concluir o Ensino Médio simboliza o fim de um processo de aprendizado. Ressalta que sentirá saudades da escola em função do que essa lhe proporcionava em termos de conhecimento. Retoma a fala de Lelê e diz que sentirá falta das amizades e das trocas de saberes entre seus pares. Mais uma vez confirma-se que a escola é um ponto de encontro, onde amizades são construídas e muito se aprende nas trocas entre os pares.

Paulo, jovem pardo, destaca que o local onde morava, a Expansão do Setor “O”, era bastante violento. Quando Paulo diz que morava na Expansão, os colegas riem e ele complementa dizendo “lá é onde o trem rola solto”. A percepção de Paulo é validada pelo grupo *Arte por toda parte*, que confirma que a Expansão é região mais violenta da Ceilândia (l. 155-187):

- Pm: é, assim, a minha infância é uma seqüência de fatos, né, a minha vida escolar, assim primeiro a questão de ter mal que vem pra bem, né (.), eu morava na Expansão do Setor “O” quando comecei a estudar, não sei se vocês conhecem @é (.) a parte pior daqui da Ceilândia@
- Tds: @2@
- Pm: lá é, lá é onde o trem rola solto mesmo.
- Y: na Expansão!
- Pm: é, lá pra baixo.
- Vm: é, o nome já fala, Expansão, né,
- Nf: Expansão
- Vm: Expansão da Ceilândia.
- Nf: Expansão, da (2) já sabe o que é, né?@
- Pm: assim (.), lá (1), lá é onde tudo acontece mesmo, é ladrão pra todo lado, a noite se você saiu depois das dez, cê, for uma coisa assim mais tarde, precisa se perder não, é (.) aí por isso-, até por isso, né, meus pais também ficavam preocupados e do colégio eu vinha pra casa e assim (.) não tinha muito amigo assim, não tinha muito contato exterior, o que fazia era jogar vídeo game em casa e estudar também que não tinha nada pra fazer. Menino não chega a gostar de estudar quando é mais novinho, mas eu ficava só em casa e cansava de jogar vídeo game, ia revisar a matéria, ia fazer essas coisas.
- Lf: hum! Por isso que ele é inteligente desse jeito
- Vm: por isso que ele é o cabeça da escola
- Lf: muito inteligente o Paulo
- Nf: muito inteligente
- Vm: muito inteligente
- Nf: muito inteligente
- Vm: demais
- Tds: @1@

Pm: não, mas não é tudo isso não  
 Lf: é sim, Paulo  
 Nf: é sim  
 Lf: muito mesmo.

Para falar sobre sua trajetória escolar, Paulo faz referência à violência existente na cidade onde vive. Ele reconhece que dedicou maior tempo aos estudos porque não podia sair para brincar na rua e conseqüentemente não tinha amizades no local onde morava, em função da violência existente. Como não podia ficar na rua para brincar, acabava ficando em casa estudando. Destaca a violência da Expansão do Setor “O” demonstrando como ela é visível e rotineira “lá é onde tudo acontece, é ladrão pra todo lado”. Manter o filho em casa e ocupá-lo com atividades no espaço doméstico era a estratégia para mantê-lo protegido da violência do bairro. Os colegas confirmam a fala de Paulo a respeito da violência do local onde morava. Todos eles parecem conhecer a Expansão ou por ouvirem falar ou por já terem ido até lá.

Paulo ressalta que ainda que brincasse com videogame, depois de algum tempo não tinha mais o que fazer, então optava por revisar as matérias da escola. Ele destaca que a sua trajetória escolar começa aí. Os/as colegas afirmam que Paulo é muito inteligente, e a justificativa para a sua inteligência seria a dedicação aos estudos desde a infância.

O jovem destaca a sua trajetória escolar e se remete a momentos que o marcaram quanto ao prazer pelos estudos. A escola aparece como peça secundária nessa trajetória. Primeiramente há uma referência sobre como a violência da cidade em que vivia influenciou esse percurso escolar, com os pais privando-o do convívio com o mundo da rua, de modo a oferecer uma possível proteção. Paulo percebe que estudar em casa, por conta própria nos momentos de ócio, foi uma alternativa para preencher o horário que estaria na rua com os amigos. Nesse primeiro momento não há referência à escola em si.

A descoberta de como poderia melhorar o seu desempenho escolar é outro momento marcante para Paulo. Neste momento surge a imagem da escola, pelo viés da avaliação. A preocupação em tirar boas notas leva Paulo a se empenhar e estudar mais em casa (l. 188-244):

Pm: aí, eu acho que o segundo fato assim marcante pra mim começar a gostar de estudar foi acho que na (1) foi na segunda, ou foi na terceira série, que assim, eu era igual hoje assim, é: obcecado por tirar nota boa, né, aí foi um dia eu falei – “ah! Já estudei a matéria todinha mesmo, não vou estudar não”, aí na época valia dez a prova (.) no colégio, aí eu fui, tirei três vírg-, eu tirei três e meio na prova de Ciências aí eu endoidei ai eu falei – “não professor isso ai não pode não”. Acho que isso aí foi um fato marcante, porque aí no outro

bimestre eu estudei, estudei, estudei aí fui e tirei dez, ai acho que a partir dessa época eu comecei assim (.), que antes eu achava que só vendo a matéria eu ia tirar nota boa, né, assim tem matéria que eu tenho mais facilidade matemática, as matérias exatas, né.

Y: humhum

Pm: aí eu fui e eu acabei tirando dez na outra e recuperei, né (.), é: depois quando eu tava na sexta série, vem o segundo, foi o segundo, acho que foi hoje o mais importante que foi:: (2) até na época que os meus pais estavam se separando, e assim:: eu fui morar com minha mãe, né, inicialmente eu morava com o meu pai, depois eu fui morar com minha mãe, ai ela perguntou o que eu queria fazer, que eu só ia para o colégio e ficava a tarde à-toa, e eu falei – “não, então eu quero, eu quero estudar, quero fazer algum curso”(1), aí eu fui fazer um curso no Santos Dummond, não sei se você conhece é em Taguatinga

Y: não

Pm: na época tinha turma de português e de matemática

Y: ah!

Pm: inclusive (1) eles não queriam me aceitar porque eu era muito novo, né, eles só aceitam de quinze anos pra frente e eu tinha treze, aí o professor não queria aceitar de jeito nenhum, não sei o que, não sei o que, aí eu fui e fiz o teste, o mesmo que esse povo lá mais velho, né, tinha pessoa até de, de vinte e poucos anos, vinte e dois, e eu treze o povo olhou meio assim, na primeira prova que eu fiz no curso fiquei em terceiro lugar no curso que era prova de matemática, né, aí foi que o professor me aceitou, aí que começou (1), aí que começou a minha estrada, né

?f: a carreira

Lf: a carreira de Matemática, na Física, né

Nf: e o Português também, né

Pm: foi, inclusive era esse professor que (.) inicialmente não queria me aceitar, que me foi (.) o maior incentivador assim, acho que (.) se (.) eu não tivesse passado a ter estudado com ele (.) eu não sabia nem metade do que eu sei hoje principalmente em matemática, assim porque ele não era só aquele professor que chegava e dava matéria no quadro, ele incentivava, ensinava como estudar, técnica de estudo, falava – “não, você faz isso que você vai decorar mais rápido, vai aprender mais rápido a matéria”, é, “você faz aquilo”, às vezes até ele parava a aula, né, e falava – “não, agora você é quem vai dar aula pra gente” aí

Lf: ele dá aula pra gente

Vm: às vezes

Nf: quando o professor falta, ou ele não quer dá aula, né

Tds: @2@

Lf: fica lá ( ) e o Paulo dando aula. E às vezes eu entendo melhor com o Paulo do que o professor falando.

Af: do que o professor realmente

Pm: então, foi isso também

Lf: E ele pegou um atestado de dez dias e quem vai dar aula é o Paulo essa semana.

Nf: e ele vai dar melhor do que o professor, né?

Vm: com certeza, né, Paulo

Nf: a gente vai aprender mais, né?

Percebe-se que Paulo associa a sua experiência individual em relação à trajetória escolar às experiências coletivas vividas na sua cidade de moradia e na própria escola. No entanto, ele se responsabiliza o tempo todo pela melhoria do seu desempenho formal em relação às notas e ao aprendizado.

A separação dos pais o faz ir morar com a mãe, a qual deixa a seu cargo a escolha de outra atividade para tirá-lo do ócio vespertino. Paulo escolhe fazer um curso de Português e Matemática. Depara-se com um desafio que é o de provar que ainda que não tivesse idade suficiente para frequentar as aulas do cursinho, detinha o conhecimento para ter um acompanhamento igual, ou melhor, ao das outras pessoas. A figura do professor ocupa um pouco mais de espaço nessa fala de Paulo. Os incentivos e os estímulos positivos do professor, fazendo Paulo por vezes ocupar o lugar de professor na sala de aula, contribuíram para o aprendizado do jovem. Não foi exatamente na escola, mas em um cursinho onde Paulo encontrou o estímulo e o diferencial para o seu aprendizado. Os/as colegas reverenciam esse conhecimento e reconhecem que Paulo se destaca e, às vezes, ensina melhor do que o próprio professor.

O fato de Paulo substituir professores na escola pode apontar para a falta de docentes nas escolas públicas, o que traz prejuízos incalculáveis para os jovens que ficam sem aulas, mas também pode nos mostrar como esses jovens se sentem pertencentes a esta escola. Como eles ocupam os lugares, mesmo aqueles reservados aos professores, que não são seus pares. A identificação e colaboração com a escola parece se reverter em um benefício para eles mesmos.

Vip, Nicolly e Paulo falam da turma de um modo bastante positivo, ressaltando a inteligência dos colegas e exaltando o desempenho escolar da turma. Há uma auto-valorização da trajetória escolar da turma dos/as jovens do grupo *Arte por toda parte*. E mesmo em relação às demais turmas da escola, eles reconhecem que tiveram as melhores notas nas últimas avaliações. E Paulo simboliza esse êxito da turma, quando diz que sempre passou no 3º bimestre, se referindo ao fato de conseguir notas boas o suficiente para passar antes do término do ano letivo (l. 246-255):

- Vm: a nossa turma no geral ele é muito boa.  
 Nf: unida.  
 Vm: é de, assim (.), de rendimento mesmo, a, a, as notas sempre são boas, esse bimestre  
 Nf: foi a melhor  
 Vm: as maiores notas foram da nossa turma, tem uns e outros mais assim, mas em geral tem muita gente muito inteligente (.), muita gente

Pm: é isso, acho que (.) eu vou terminar do jeito que eu comecei, né, até hoje eu nunca precisei do quarto bimestre, eu acho que não é nesse ano que eu vou precisar, né ( ) sempre passei no terceiro bimestre em tudo (1) e (.) é isso.

No trecho a seguir, Nicolly fala com poucos detalhes sobre sua trajetória escolar, e deixa claro que não dispensa grande dedicação ao 3º ano. Kehinde, jovem parda, ressalta a dificuldade em Português desde a sua alfabetização. A comparação que a jovem empreende, entre si e suas colegas evidencia a sua sensação de que a escola onde começou seus estudos considerou que todos/as teriam pré-requisitos para acompanhar a 1ª série. Kehinde parece ter se sentido isolada nessa fase escolar por, naquele momento, não ter os conhecimentos básicos que os/as colegas já detinham para acompanhar as aulas. Além disso, segundo ela, era a aluna em idade mais avançada terminando a primeira série com oito anos (ls. 256-275):

Nf: bom (.), eu fiz, eu comecei com (.) cinco anos também, estudei lá no Dinâmico no P Norte e foi lá que eu reprovei não consegui acompanhar.

Y: o Dinâmico é uma escola pública?

Nf: particular (.) lá no P Norte e (.) na, na vida da gente tem uma fase mais desenvolvida (.) na oitava, na quarta série, né, e agora desleixa mais, porque – “ah! Vai acabar, a gente não vai estudar mais, né (.) então (.) é isso.

Kf: bom, eu, a minha alfabetização foi no Goiás, eu fiz a primeira até a quarta lá, e eu senti, eu sinto até hoje muita dificuldade em Português, por quê? Quando, eu entrei com sete anos, eu já cheguei atrasada, e como eu faço aniversário em setembro, então já cheguei (.), eu comecei com sete e terminei com oito, né, então eu era (1) a que tava com mais assim (.) em idade mais avançada, e conhecimento mais (.) porque todo mundo já tinha feito pré, né, jardim e eu não, já entrei na primeira, o pessoal já tava sabendo escrever e eu tava ali (.) até hoje assim tem palavras assim que eu tenho dificuldades assim, que eu tenho muita dificuldade, que eu fico – “Meu Deus, como é que (.)”. Aí eu mudei pra cá, pra Ceilândia (.) fiz a quinta no colégio, Escola Classe 06, e assim hoje eu sinto dificuldade em Português, mas estou tentando e eu vou conseguir recuperar (1), e eu tô estudando em casa, e se Deus quiser vou (1) melhorar.

Esses fatores podem ter contribuído para que Kehinde, que é uma jovem negra, sofresse um isolamento tanto em relação aos/as colegas como por parte do/a professor/a os quais parecem não terem conseguido tranquilizá-la ou ajudá-la a superar essa dificuldade. Ao contrário, Kehinde busca no plano individual solucionar um problema que poderia ser também ser sanado pela própria escola, pela atenção dos/as professores/as quanto às demandas e dificuldades da jovem. Quando diz “(...) até hoje assim tem palavras assim que eu tenho dificuldades assim (...)” demonstra que é algo que não foi resolvido no seu processo

de alfabetização. Ainda que a jovem em nenhum momento resgate a figura de professores/as evidencia-se que o processo de ensino-aprendizagem não foi concluído com sucesso.

Enquanto Kehinde fala em dificuldades de aprendizado, Carla, que também é uma jovem negra, ressalta que sempre foi muito estudiosa, mas que a timidez à impedia de se expressar e tirar dúvidas em sala de aula. Carla parece ter superado a timidez, mas sem a ajuda da escola. Não menciona qual a participação dos/as professores/as nesse processo (ls. 276-298):

- Cf: bom, a minha rotina escolar sempre foi aqui mesmo em Ceilândia, estudei no 11 no pré, sempre estudei com a Lelê, a gente @se conhece há dez anos?@
- Lf: ixi! Tem muitos anos.
- Cf: @tem muitos anos que a gente se conhece@
- Y: e vocês cantam juntas?
- Cf: bom, eu canto também, mas juntas não.
- Lf: canta, canta, canta, todo mundo canta
- Cf: juntas nunca não. Bom sempre (.) estudei no pré com a Lelê, tem a Ana Paula também, a Kehinde eu conheci na quinta série. Vixi! Tem muita gente que eu conheço há (.) anos, né. E sempre fui uma aluna estudiosa, sempre fui um pouco tímida, né, nunca gostei de falar (.), expressar na sala de aula, perguntar, nunca gostei assim (.) sempre foi (.) mais no meu canto, mas eu aprend-, com esse negócio eu percebi que estava me dando mal, né, eu não tava perguntando para o professor, então eu tava ficando com nota baixa nas matérias, até que me despertei assim, eu – “oxe! Tem que continuar não pode ficar assim não”, então, eu fui, toda dúvida que eu tinha eu perguntava pros professores, ago-, hoje mesmo (.) hoje eu sei me expressar, eu sei conversar, né. E é assim, a nossa turma, eu gostei muito dessa turma, o 3”A” é uma turma
- Nf: animada
- Cf: que tem um futuro brilhante, porque tem muita gente inteligente nessa turma, muita, muita gente. É só isso que eu tenho pra falar

Ao falar sobre sua trajetória escolar, Carla destaca as amizades escolares que as acompanharam até o ensino médio. Lembra que estuda há anos com Lelê e com Kehinde, e ressalta afinidades existentes entre elas, como o fato de todas cantarem. Assim como dito anteriormente, a escola é percebida como um local propício às amizades. A trajetória escolar comum pode evoluir para relações de afetividade e afinidades que podem ser vivenciadas também fora desse ambiente. Carla conclui enfatizando o futuro brilhante que muitos terão.

Os/as jovens do grupo *Arte por toda parte* discutem com bastante entusiasmo e percebe-se uma forte reciprocidade de perspectivas que resulta dos anos de amizade e vivência na mesma escola. A fim de explorar mais esse aspecto a entrevistadora realizou uma

nova pergunta sobre o cotidiano no Centro de Ensino B, como pode ser visto a seguir (l. 299-327):

- Y: e a escola de vocês, e aqui, essa escola. Como que é o dia-a-dia de vocês aqui? Como é a relação com a escola? Como vocês se sentem nessa escola?
- Vm: eu me sinto privilegiado de estudar aqui (.) nessa escola, porque assim de ensino público, eu nunca estudei numa escola tão boa quanto aqui o Centro de Ensino B, de estrutura, de professores, nós temos auditório tudo mais, jardim é muito bonito e a gente que cuida, eu acho que a estrutura da escola é muito boa.
- Nf: óbvio, capinando pra ganhar nota.
- Vm: é, a gente ganha nota, mas?
- Cf: de capim (1) pinta a escola também.
- Nf: a gente que fez (.) no ano passado a gente fez esses desenhos aqui no (2) no telefone, no banco
- Y2: uhm!!
- Cf: foi a gente que pintou ( )
- Vm: eu acho fundamental a gente ajudar a pintar, porque a gente fazendo, a gente dá mais valor também, né!
- ?f: é
- Vm: nós temos (.) é profe-, todos os professores, a grade de professores é totalmente completa, não é muito de ter (.) professor que falta, nossa escola é boa, é (.) eu gosto daqui da escola é muito legal, tem alguns professores que a gente se dá bem, né, melhor assim e tudo, outros não, mas (.),
- Nf: tem uns (1)
- Vm: mas a gente vai levando.
- Nf: uns três
- Y: é!
- Lf: mas é questão de afinidade
- Vm: é
- (5)

Ao falarem sobre o Centro de Ensino B os/as jovens demonstram ter uma percepção positiva em relação à sua estrutura (física) e ao quadro de professores existentes. Vip enfatiza que eles ajudam a cuidar do ambiente físico da escola e avalia essa atitude como positiva porque contribui para que os jovens valorizem mais o local onde estudam. Nicolly demonstra certa ironia ao dizer que eles cuidam da escola, mas não de forma gratuita, eles são recompensados com notas. Carla e Nicolly destacam o tipo de trabalho que fazem na escola, como pintar e capinar. Ao falarem sobre a pintura dos bancos e do orelhão, parecem demonstrar estarem orgulhosos. Essa prática parece ter criado nos jovens um sentimento de pertencimento em relação à escola, um lugar que eles cuidam e preservam.

Vip lembra que a grade de professores/as é completa e que quase não sofrem com a falta de professores/as, relativiza afirmando que na escola há professores/as bons e outros nem

tão bons assim. A falta de professores/as é um dos grandes problemas existentes nas escolas públicas, ocasionando horários vagos e conseqüente perda de conteúdo. A existência de professores nem tão bons é relativizada por Lelê que diz que esse é um problema de afinidade, ou seja, que aparece nas relações entre alunos/as e professores/as.

A expressão artística aparece como um elemento que tem grande importância para este grupo, em especial para Lelê, que reclama faltar na escola trabalhos para a manifestação artística dos/as alunos/as, como detalhado a seguir (l. 328 – 359):

Vm: vai lá Lelê  
 Lf: cê falou tudo o que eu queria falar  
 Vm: é  
 Nf: ele já falou tudo  
 Vm: então eu falo, eu falei tudo gente  
 Lf: ele resumiu  
 Nf: ele resumiu em nome de todos. Mas vai Lelê, vai (l. 299- 334)  
 Lf: eu só acho que a nossa escola ela poderia mais desenvolver trabalhos pra mostrar (.) o talento, o talento dos alunos  
 Vm: porque a gente é tão talentoso, que a gente @  
 Tds: @2@  
 Vm: é não, é porque realmente tem muitos talentos aqui na escola.  
 Lf: Tem o sarau (.), mas o sarau é (.) não tem algo que estimule a gente a participar (.), igual ia ter um sarau (.) hoje  
 Vm: é o fim do bimestre, aí tem apresentações, você se inscreve, você mostra o seu dom, você dança, você canta, interpreta, fala poesia, você vai lá e apresenta, mas às vezes tem poucas inscrições aí é cancelado (.) hoje era para ter, mas não vai ter.  
 Lf: pois é, aí eu acho que teria que ter um maior estímulo, né  
 Nf: é um numero certo, é isso?  
 Vm: não (.), tem que ter uma (1), uma (.)  
 Lf: uma quantidade né, de pessoas  
 Vm: uma quantidade boa de apresentações, como não teve, acho que teve (1)  
 Lf: umas quatro  
 Pm: faz o sarau só pra um ou dois  
 Vm: umas quatro inscrições só, e não teve, mas no próximo sarau a gente vai apresentar, se Deus quiser.  
 Cf: a turma toda, porque a turma toda é alegre  
 Vm: aí um dança *street*, aí outro dança não sei o que.  
 Cf: outro forró  
 Nf: outro axé, outro pagode  
 Cf: gospel, tudo mistura.

Lelê responsabiliza a escola por não estimular que os/as alunos/as participem das atividades lúdicas. Eles mesmos percebem que quando há atividade desse tipo há pouca participação dos jovens, levando ao cancelamento da atividade. Nenhum/a jovem do grupo

participou do último sarau proposto, embora existam talentos na escola, afirmação que demonstra uma percepção positiva sobre os seus pares.

A seguir um dos jovens participantes do grupo fala sobre a sua percepção a respeito do cotidiano no Centro de Ensino B (1.360 – 408):

- Pm: nesse colégio eu estudo desde o primeiro ano, né (.) de professores e direção eu conheço praticamente todo mundo, né, eu passo de manhã e saio falando com todo mundo (.), aí o povo tem (1), tem aqueles que (1), que eu não sou assim tão assim
- Vm: chegado
- Pm: tenho tanta afinidade. Mas igual a Patrícia lá da direção a que foi chamar lá na sala, de vez em quando eu chego lá e vou encher o saco dela e falo – “ai Patrícia, bom dia”, e fico conversando com ela. O Clóvis também, apesar de ele ser (.) assim (.)
- Vm: carrasco
- Nf: um pouco carrasco
- ?f: @1@
- Pm: não, assim, de ele ser responsável por
- Lf: eu não acho ele, eu não consigo ver o Clóvis como um
- Pm: não, assim, apesar de ele ser responsável assim (.) por punir, vamos dizer, que punir os alunos que fazem alguma coisa errada
- Vm: que é a obrigação dele
- Pm: é, eu sempre senti um diálogo bom com ele. Agora com o outro que entrou no lugar dele que eu não tenho, que (.) a única vez que fui pra direção com ele eu tomei advertência, e o Clóvis (.), inclusive é porque o Clóvis não tava no dia, né (.), aí ele tava substituindo (.), foi:: que nós tava jogando truco na sala ano passado.
- Vm: um cassino lá na sala
- Y: é?
- Lf: assim na maior
- Vm: é (.), um canta, outro dança, outro joga baralho (.), vira uma confusão
- Tds: @1@
- Y: @muitos artistas na sala@
- Pm: aí (.) eu já tinha até sido dispensado, né (.), eu conversei com a Rosana que era a professora, ai voltei pra sala. Ai eu tava até:: explicando o negócio de matemática lá que o professor pediu, aí chegou ele lá na porta – “Paulo, pra direção” aí eu falei – “mas agora, eu acabei de voltar”.
- ?fs: @2@
- Pm: @Ai ele que me deu advertência@, se não fosse ele (.), eu tava, não tinha tomado nem advertência. Ai:::, ele pediu que eu tinha que entrar com a mãe, que não sei o que, aquelas coisas tudinho, aí minha mãe veio no colégio aí quem tava era o Clóvis, aí tanto é que o Clóvis falou – “não (.), isso ai foi um caso isolado, ele sempre foi um bom aluno, assim” falou assim (.), não tem aquela coisa de falar – “não, ele tem melhorar, essas coisas, né”, pelo contrário ele falou foi bem de mim pra minha mãe, falou – “não é só ele não repetir isso ai”, (1) é, essas coisas
- Lf: limpou tua barra
- Nf: eu acho assim, se cada um tem cargo para exercer, tem que exercer na sua função, né, (.) não pode deixar passar, porque se passar uma vez tem que deixar passar duas, três, ai vai virar bagunça. Bom, eu estudo

aqui desde o primeiro ano, tô terminando agora o terceiro e espero que eu passe se Deus quiser  
 Tds: @3@  
 Nf: não, eu vou passar, e:: vou fazer formatura, né (1) e::

A relação entre alunos/as e funcionário/as s da escola também é teorizada pelo grupo. Paulo se remete às relações não entre pares, mas entre alunos/as e funcionários/as da escola. Primeiramente, demonstra conhecer os/as funcionários/as e ter alguma liberdade para acessá-los/as. Essa facilidade de comunicação com os responsáveis pela administração escolar é um indicador de proximidade que pode ser bastante positiva para ambos.

Paulo nos apresenta outro dado que é sobre o respeito às regras e as punições aplicadas nesta escola. Demonstra que a aplicação das punições varia de profissional para profissional, sendo que uns são mais flexíveis do que outros. Alguns estão mais preparados para ouvir os/as jovens e antes de aplicar uma punição mais severa, se propõem a solucionar a situação por meio do diálogo<sup>80</sup>.

A unidade e reciprocidade de perspectivas é novamente afirmada em outro momento da discussão, quando destacam que estudar juntos durante todo o período do ensino médio (1.409-427):

Pm: estudou os três anos comigo.  
 Nf: é, estudei os três anos com ele.  
 Lf: Não!  
 Pm: estudou, o primeiro, o segundo e o terceiro  
 Nf: foi  
 Lf: Ah! Eu não estudei o primeiro com você não, né?  
 Vm: nós aqui estudamos juntos, nós três aqui, o primeiro, o segundo e o terceiro. Eles são (.) estudaram também juntos.  
 ?f: e você?  
 Vm: também juntos. Aí juntou as duas turmas, misturou  
 Y: ah! Sim  
 Nf: é assim, quem não ficou de recuperação, é, juntou (.) as três turmas.  
 Vm: por isso que a nossa turma tem um bom rendimento, porque a maioria não ficou em nenhuma matéria  
 Nf: é  
 Vm: são bons alunos, colocaram todo mundo junto  
 Nf: e quem ficou em alguma ficou separado, em alguns  
 Vm: em outra turma.  
 Nf: em outra turma.

---

<sup>80</sup> Com relação a esse aspecto, percebem-se algumas variações, ou seja, as opiniões sobre a personalidade dos professores e as punições aplicadas diferem entre os/as participantes do grupo. Mas não chega a ser motivo para a discordância, haja vista que Vip e Nicolly fazem alguns comentários não interrompem a fala de Paulo.

Na opinião do grupo, a turma se destaca como um grupo proposital de alunos/as que têm um bom rendimento. Parece ser uma política da escola, agrupar os/as alunos/as que não reprovaram, ou não ficaram em recuperação em uma mesma turma. Assim, os “bons alunos” são alocados em uma mesma turma. O que pode nos apontar também para o contrário, de que os/as jovens que tenham ficado em recuperação, ou tenham reprovado de ano fiquem em uma turma específica, o que pode contribuir para a estigmatização desses alunos no espaço escolar.

A especificidade da escola em que estuda também é destacada a partir da comparação com outras escolas pelas quais passaram (l. 428-444):

- Af: eu comecei a estudar aqui ano passado (.), e eu me surpreendi com o Centro de Ensino B porque antes eu estudava, eu estudava no Recanto, que eu morava lá, né, no Recanto das Emas. Lá assim (.), a escola era muito ruim assim, também não era lá essas coisas, aí eu vim aqui pra Ceilândia, eu me mudei, e falei – “é a mesma coisa né?” Ai quando eu cheguei é:, é, todo mundo era contente, todo mundo, sabe aquele alto astral.
- Vm: contente até demais, né
- Tds: @2@
- Vm: eu era o mais feliz aqui
- Af: o ensino era melhor, a escola tinha auditório, na outra não tinha nem auditório, nem nada (.) num-, num, raro essas coisas você encontrava lá (.) e assim eu não vou dizer o Centro de Ensino B é o melhor colégio do mundo, mas o Centro de Ensino B tá fazendo o possível, né, o que ele pode ele tá tentando melhorar assim pros alunos, e eu tô gostando muito desse colégio e espero passar também@
- Vm: não, você vai passar Ana
- Nf: todo mundo vai passar naquela sala.

Ana estudou em outra escola, localizada no Recanto das Emas. Em função da experiência anterior, Ana esperava encontrar uma escola tão ruim quanto aquela, mas se surpreendeu com o Centro de Ensino B. Ana fala sobre a sua primeira impressão em relação à escola e fala sobre seus pares, como “todo mundo era contente”. Vip confirma essa percepção de Ana. O “alto astral” do qual ela fala pode remontar ao que os seus colegas falaram anteriormente sobre a escola, como um lugar que lhes pertence, do qual eles cuidam e se sentem parte. Ana fala, ainda, da parte física da escola, ressaltando a existência do auditório que na outra escola não tinha. A jovem relativiza dizendo que o Centro de Ensino B não é a melhor escola “do mundo”, mas tem feito o possível para oferecer uma melhor estrutura para os alunos. Ressalta a sua dúvida sobre se será aprovada, Vip tenta tranquilizá-la dizendo que ela será aprovada e Nicolly inclui nessa afirmação toda turma.

Kehinde ressalta que assim como Vip, também se sente privilegiada por estudar no Centro de Ensino B. Destaca que nos lugares aonde vai e fala onde estuda todos dizem

“nossa! É um ótimo colégio”. Kehinde percebe que a escola é percebida como uma boa escola porque é organizada e não tem pichações. Nicolly também se sente privilegiada por estudar nessa escola e enfatiza que sua mãe dormiu na fila para conseguir matriculá-la (ls. 445-457):

- Kf: assim como o Vip eu também me sinto privilegiada de estudar aqui, porque aonde eu vou, na minha igreja, ou em casa, aonde eu vou, falam assim: “- onde você estuda?” “- No Centro de Ensino B”, aí todo mundo “- nossa, é um ótimo colégio”. Porque é um colégio organizado (.), você vê que é uma estrutura assim, você não vê pichações na parede, né, então é um colégio organizado.
- Nf: minha mãe dormiu na fila pra conseguir vaga pra mim, a minha vizinha queria estudar aqui só que ela queria assim (.) fácil entendeu? Ai minha mãe falou: “- não, você tem que estud-, tem que dormir na fila pra conseguir”, só que (.) eu consegui também eu sou pri, pri, pri
- ?fs: @privilegiada@
- Cf: @1@
- Nf: privilegiada de estudar aqui, gosto do colégio, muito bom aqui.

Há entre os/as jovens um sentimento de pertencimento em relação ao Centro de Ensino B, o que tem sido observado nas várias falas dos/as participantes do grupo *Arte por toda parte*. Kehinde e Nicolly compartilham da percepção de Vip de que estudar nessa escola é um privilégio. As falas das jovens evidenciam que essa imagem positiva não é percebida apenas pelos/as alunos/as que ali estudam, mas por toda a comunidade local. A escola conseguiu construir junto à comunidade uma imagem positiva, de sucesso que reflete na auto-estima dos seus alunos. Estudar nessa escola é ser identificado/a como alguém privilegiado/a e que terá uma boa formação escolar. E para Kehinde o motivo que explicaria essa imagem positiva da escola seria a organização e “você não vê pichações na parede”.

Paulo ressalta que o fato de alguns/mas jovens já se conhecerem facilitou “a turma assim”. A trajetória escolar é marcada pela construção de relações de amizades que seguem por quase toda a fase escolar. O fato de muitos desses/as jovens se conhecerem antes, é apontado como um fator que contribuiu para esse entrosamento na turma (ls. 458-466):

- Pm: eu acho que outra coisa que facilitou a turma assim, é igual eles falou, ela, a Carla conhecia a Kehinde, que conhecia a Lelê desde (.) muito tempo, eu estudei com a Ana o ano passado, com a Nicolly eu estudei três anos
- Lf: comigo o ano passado, ano passado, ano passado
- Pm: com a Lelê. É. O Vip assim eu não tinha muito contato mas (.) eu conversava com os meninos que (.) ele andava, né, tipo assim conversava assim, mas não era galera, eu acho que eu nem (.), nunca nem (.) conversei muito com você antes, né Vip?
- Vm: não, só uma vez só eu acho, com o Rafael, com nós três.

Anteriormente Paulo ressaltou o que lhe parecia uma explicação para a turma deles ser tão boa, que seria a relação de amizade consolidada entre alguns deles. No trecho a seguir, temos uma situação contrária com a chegada de uma nova colega na turma, proveniente não só de outra escola, mas de outro estado (l. 467-502):

- Pm: isso que (.) na turma, foi praticamente juntou duas turmas do ano passado, então o povo tudo já se conhecia quase todo mundo, chegou acho que só uma que não conhecia ninguém. Que era de outro colégio, só a Andrezza.
- Vm: só, que ela veio do, do, de Fortaleza.
- Y: Ahm! Tá.
- Nf: a Andrezza?
- Vm: no começo era assim, a turma ficou meio tímida, assim, ninguém queria conversar muito, mas::
- Nf: mas agora ela tá mais
- Vm: nossa! Agora tá até demais
- Tds: @3@
- Vm: @tá até demais@
- Pm: no primeiro dia eu era o único que malhava do povo, o povo tudo calado, só eu que
- Nf: mas tadinha, eu tenho dó dela porque o jeito dela falar (.) eu acho mais certo lá de Fortaleza do que aqui em Brasília. Quadro ela fala uma palavra diferente, entendeu, é uma palavra lá que ela fala diferente, todo mundo começa a malhar dela
- Vm: mas é aquela, aquele malhar de amigo
- Nf: assim, não
- Vm: mas a gente acaba ( )
- Nf: eu to falando, amizade assim
- Cf: é, malhar de amigo
- ?f?f: @1@
- Lf: é, não é na::da pra constrangê-la não
- Vm: nada de magoar, essa coisa assim não
- Af: é até interessante porque você pega um pouquinho da cultura de um
- Nf: é
- Af: um pouquinho da cultura de outro, quando você vai ver
- Lf: é, igual o
- Af: você tem uma diversidade
- Lf: igual eu
- Af: igual essa escola é tão grande, que cê acha
- Vm: ( ) você deve tá aprendendo bastante com ela lá, ela aprendendo com você, é uma troca de cultura, experiência
- Nf: é, como ela tá aprendendo com a gente.

Há um estranhamento que é evidenciado pela postura assumida pela turma de fortalecer a identidade de grupo e isolar a jovem novata. O sotaque cearense se tornou alvo da “malhação” dos seus pares, o que Vip resalta ser uma demonstração de amizade, de afetividade. As piadinhas, as brincadeiras, e a própria “malhação” dos pares tem sido uma prática associada, pelos/as jovens, à demonstração de afetividade. Tenta-se demonstrar não se

tratar de uma prática que vise à depreciação do outro, ou que tenha o objetivo de causar qualquer sentimento negativo, é “amizade assim”. Ana vê como positiva a diversidade no espaço escolar, o que também é compartilhado por Vip e Nicolly. Julgam ser “interessante” porque eles têm a oportunidade de fazer da escola um espaço de trocas culturais. Torna-se possível conhecer uma nova cultura e promover um aprendizado mútuo.

No grupo *Arte por toda parte* os/as jovens partem de uma temática comum à trajetória escolar de todos/as eles/as, qual seja, o desempenho nas disciplinas escolares. As elaborações sobre a escola não estão divididas por uma lógica de períodos escolares ou por qualquer outro corte. Os/as jovens preferem falar sobre a vida escolar de uma forma mais geral, sem se ater a fases.

Vip e Lelê vêm a escola pelo viés das notas, do sucesso, lembrando a função do ensino-aprendizagem, mas também o peso das avaliações nesse percurso escolar. Ao contrário dos dois jovens Kehinde destaca como sua vida escolar esteve permeada pela dificuldade em uma determinada matéria, o que ela associa às falhas ocorridas nas primeiras séries. Essa jovem parece dar algumas pistas sobre a ausência da escola, no seu empreendimento de superar as dificuldades em relação ao que lhe foi ensinado anos antes.

Podemos observar, ainda, na fala de Paulo uma leitura sobre a relação entre a cidade onde mora e a escola. Destaca que o medo da violência fez com que seus pais o impedissem de brincar na rua, o que lhe rendia mais horas de estudo. Além do ensino formal, o/a jovem foi em busca de outros cursos – matemática - para tentar se firmar no mercado. Os/as demais jovens elegeram Paulo como o jovem mais inteligente da turma, porque alcança as melhores notas e porque substitui professores, quanto estes faltam.

A escola configura-se em lugar de encontro e consolidação de relações afetivas, o que para os/as jovens desse grupo é algo positivo. No grupo *Arte por toda parte* a maioria dos/as jovens sempre morou e estudou na Ceilândia, o que proporcionou a eles a experiência de uma trajetória escolar comum. Relembra que já estudaram juntos/as em outros momentos e que compartilham dessa vivência escolar comum até o final do ensino médio. Talvez esse elemento contribua para uma maior identificação entre eles, o que pode ser percebido quando enfatizam a união da turma, os destaques criativos e artísticos entre eles e o sucesso em relação ao desempenho nas avaliações.

Os/as jovens têm uma identificação com o Centro de Ensino B e conseguiram desenvolver em relação a essa escola um sentimento de pertencimento. A imagem positiva da escola é reconhecida e reforçada pela comunidade o que tem implicações bastante importantes na auto-estima dos/as seus alunos/as. Paulo enfatiza que quando não há professor de

determinadas disciplinas ele o substitui, Vip e Carla destacam que foram eles quem pintaram bancos e orelhões da escola, dando mais vida e harmonia ao espaço. Lelê sente falta de atividades culturais, mas reconhece que na sua trajetória escolar pôde descobrir suas potencialidades e externá-las dentro da escola. Os/as jovens não só estudam, mas participam de atividades e se vêem sujeitos nessa escola.

A diversidade, o encontro de diferentes culturas no espaço escolar também aparece como um elemento presente na trajetória desses/as jovens. As brincadeiras que ressaltam as diferenças e que as evidenciam como algo negativo são práticas bastante comuns e perceptíveis na escola. As piadas, a “malhação” do outro em função do sotaque, da cor, do local de moradia é percebido como manifestação de afetividade, de amizade, como uma forma de aproximação.

### **5.3 A trajetória escolar em perspectiva comparada**

Tanto o grupo *Contrastes* como o *Arte por toda a parte* percebem que a escola proporciona aos/as jovens a constituição de relações de amizade que podem ou não se perpetuar fora desse ambiente. No grupo *Contrastes* alguns/mas deles/as se conhecem do percurso do ensino médio, uma vez que todos/as são provenientes de diferentes escolas, mas não há um compartilhamento da vivência escolar que provêm do ensino fundamental, como no caso dos/as jovens do grupo *Arte por toda a parte*.

No caso deste último grupo observa-se que morar e estudar na mesma cidade possibilita que jovens compartilhem experiências escolares comuns desde os primeiros anos de estudo. Algumas jovens – Carla, Lelê e Kehinde – demonstram isso quando afirmam que estudam juntas há bastante tempo.

Chama a atenção que alguns/mas jovens do grupo *Contrastes* – Maitê, Rides, Rafinha - estudaram em escolas da rede particular de ensino, o que os permite elaborar comparações bastante detalhadas sobre estabelecimentos de ensino público e privado. Destacam principalmente a diferença entre as visões de mundo dos/as jovens estudantes dos dois tipos de escolas. Enfatizam que a escola pública permite uma maior autonomia aos/às alunos possibilitando o espaço para a descoberta do mundo exterior à escola. A escola particular é apontada como excessivamente protetora favorecendo a formação de jovens alheios aos problemas sociais presentes no conjunto da sociedade.

No grupo *Arte por toda a parte* não há referências comparativas entre os dois tipos de escolas mencionados acima. A ausência de discursos sobre essa comparação se deve, possivelmente, ao fato de que apenas duas jovens estudaram em escolas particulares – Ana e Nicolly, mas que não chega a ser um contraste em relação a escolas públicas, pois também estão localizadas em cidades “periféricas” do Distrito Federal. Os/as outros/as cinco jovens do grupo sempre estudaram em escolas públicas e é a partir desse referencial que relatam suas experiências escolares.

Os/as jovens fazem referências ao desempenho escolar durante suas trajetórias e nos dois grupos surge a confirmação de que à medida que concluem o ensino fundamental e enveredam pelo ensino médio há, naturalmente, uma queda no rendimento. Há jovens que abandonaram a escola, como é o caso de Orpheu do grupo *Contrastes*, e caso de jovens que reprovaram mais de uma vez, como Nicolly do grupo *Arte por toda a parte*, e casos em que há dificuldade em acompanhar algumas disciplinas por falta de uma formação preliminar consistente, como é o caso de Kehinde (*Arte por toda a parte*) e de Cristiane (*Contrastes*).

Em meio ao surgimento de indagações e descobertas sobre as mais diversas áreas, tais como sexualidade, drogas, violência, desemprego x emprego, vestibular, conclusão do ensino médio, a escola vai perdendo o seu lugar de exclusividade na vida dos/as jovens. O acompanhamento mais sistemático dos pais em relação a esse desempenho escolar parece diminuir à medida que eles passam do ensino fundamental para o médio. Rides enfatiza que quando era pequeno havia um monitoramento bastante rígido do pai, o que já não acontece no ensino médio.

Como foi possível perceber, a trajetória escolar desses/as jovens não é homogênea e difere com base no seu lugar de fala. O grupo *Arte por toda a parte* tem uma maior identificação em termos de grupo, em termos de compartilharem das mesmas experiências em relação à violência da cidade. Alguns estudam juntos há anos. O grupo *Contrastes* é caracterizado pela maior heterogeneidade, até porque provém de diferentes cidades do Distrito Federal, o que dificulta os encontros que não sejam provocados pela escola. Ao mesmo tempo percebe-se que entre os/as jovens do grupo *Contrastes* residentes em Brasília existe uma preocupação com a realidade vivida pelos/as colegas que vêm de cidades como Sobradinho, Itapoã, São Sebastião, Paranoá para estudar na escola. No entanto, é uma preocupação que às vezes pende para o estereótipo, para a percepção de que os outros espaços do Distrito Federal são exóticos pelos contrastes que eles/as, enquanto jovens do Plano Piloto, maximizam. Mas não se constitui em uma reciprocidade de perspectivas, o que pode ser observado na fala bastante estereotipada em relação a estas cidades.

## 6 Expectativas em relação à UnB e percepções sobre o sistema de cotas da UnB

Neste capítulo serão analisadas às percepções dos grupos *Contrastes* e *Arte por toda parte* sobre o sistema de cotas na Universidade de Brasília. Analisam-se, ainda, as impressões que os/as jovens elaboram acerca da UnB, avaliando as possibilidades de acesso e a escolha dos cursos os quais gostariam de cursar e aqueles que vêm a possibilidade concreta de passar no vestibular.

Assim como nos vários segmentos da sociedade brasileira os argumentos que aqui se constroem pendem ora para uma percepção positiva sobre essa política e, ora, para percepções negativas. Chama a atenção que, diferentemente de outros tempos, observa-se o debate sobre as desigualdades raciais no Brasil e sobre medidas para o seu efetivo enfrentamento, entrarem nas escolas rompendo anos de silêncio do sistema escolar sobre essas questões.

Será possível perceber que o tema faz parte do cotidiano dos/as jovens, demonstrando que com o apoio da juventude abre-se nas escolas um espaço profícuo para o reconhecimento das diferenças, ainda que muitos discursos estejam pautados no mito da “democracia racial”.

Neste capítulo analisam-se como os/as jovens escolhem os cursos para os quais pretendem prestar o vestibular e em que medida nutrem expectativas de entrar na UnB, de fazer um concurso público e só depois de empregados lançarem-se nos ensino superior.

Neste capítulo apresentam-se primeiramente as percepções encontradas no Grupo *Contrastes*, logo depois a análise se remete ao Grupo *Arte por toda parte* e, ao final, empreende-se o exercício da compreensão a partir da comparação entre os grupos.

### 6.1 Grupo *Contrastes*: *eu não sou a favor das cotas, mas eu uso isso como recurso*

No grupo *Contrastes* o tema cotas surge no discurso dos/as jovens quando foram questionados pela pesquisadora a respeito do conhecimento que eles tinham sobre o Movimento Negro. Elesv relacionaram imediatamente aquele movimento à implementação de cotas nas universidades.

Como pode ser visto a seguir, Cristiane, jovem parda, ao falar sobre discriminação racial Cristiane ressalta “eu nem sou negra” e afirma ter se candidatado ao vestibular pelo sistema de cotas para tentar entrar mais rápido no curso almejado por ela (ls. 1336 – 1355):

- Cf: (...) eu vou dá o exemplo das cotas, porque eu não sou a fav-, eu fiz, eu tentei
- Mf: @não é a favor mas fez, né bonita@
- Cf: eu não sou a favor, eu sou bem::, eu falo mesmo, eu não sou a favor das cotas, mas eu uso isso como recurso, porque eu sei que com o que eu tenho provavelmente eu teria que estudar bilhões de anos mais pra poder passar no curso que eu quero e eu uso a cota a meu favor, mas não que eu goste, e eu não aceito porque eu acho que o problema não tá na raça, porque tem muito negro que teve condição sim de estudar num colégio melhor e que é muito mais inteligente, você pode ver até a nota de corte no curso de Ciência Política a nota de corte é altíssima é um absurdo de alta mil vezes fazer Ciência Política mil vezes no universal do que cotas.
- Mf: é quase igualado e quase a mesma coisa.
- Cf: então tipo, não é por causa da cor que você é menos ou mais burro entendeu. Não, não tem essa assim, pra mim seria igualado se fosse cotas pra escola pública porque realmente não tem base::
- Pf: escola pública não, tinha que ter cotas pra escola particular véi, a faculdade é pú::blica tem que dá preferência pra quem num tem dinheiro véi.
- Mf: é::, vinte por cento de escola particular e o resto escola pública.

No entanto, reconhece que não é favorável às cotas por considerar que o problema não é racial, uma vez que há negros que tiveram condições (socio-econômicas) de estudarem em escolas “melhores”, e têm uma melhor preparação para entrarem na universidade tanto por cotas como pelo sistema universal.

Na leitura de Cristiane, as cotas teriam o objetivo para enfrentar o nível de defasagem escolar dos negros que estudaram em escolas públicas. Ela não vê as cotas como medidas de inclusão de grupos historicamente discriminados na sociedade. Ao contrário, enfatiza que as cotas para negros existem porque esses seriam menos capazes intelectualmente. A jovem não faz a relação entre a discriminação racial e a falta de oportunidade de acesso ao ensino superior. Há uma contradição quando diz que é mais fácil passar pelas cotas e chega à conclusão de que a nota de corte por cotas é similar à do sistema universal.

Em contrapartida, Cristiane defende as cotas como uma solução para estudantes de escolas públicas, por eles/as terem menos base do que os/as que provêm de escolas particulares. Equivaleria a dizer que os/as jovens de escolas públicas estariam menos preparados para passar no vestibular. Surge, então, uma contraproposta que é a de Patrícia e de Maitê que sugerem cotas para alunos/as de escolas particulares. De acordo com as jovens, por terem menos condições financeiras, os/as estudantes de escolas públicas deveriam ter a preferência nas universidades públicas.

Orpheu faz um longo comentário sobre o movimento negro que o remete a falar sobre as cotas na UnB. Destaca que assim que surgiram as cotas ele começou a refletir sobre o

assunto e afirma ter dois pontos de vista. Um que deveria haver cotas para escolas públicas e outro que as cotas para negros/as surgiram no intuito de acabarem com as desigualdades raciais existentes (ls. 1410 – 1439):

Om: (...) por exemplo, as cotas (.) é:: quando ela surgiu (.), o sistema de cotas: eu tava::, eu comecei a refletir sobre::, sobre isso né, e eu cheguei à conclusão de que eu tenho dois pontos de vista, eu acho realmente que: (1) realmente deveria ter um::, uma cota pra escola pública que a gente tá lutando há algum tempo já, por cinquenta por cento pelo menos pra alunos oriundos=de escola pública, mas a::, a cota de negros:: ela su-, surgiu numa tentativa (.) de:: acabar com essa desigualdade, porque eu ta:va pensando né nesse fato – pô existem muitos negros ricos, mas:: (.) isso não anula o fato de que a raça daquele negro rico (.) os antepassados dele foram escravizados, o fato dele ser rico hoje não apaga os trezentos anos de escravidão que os antepassados deles sofreram, das chibatadas dos antepassados deles que morreram, então as cotas elas realmente elas não são classistas, elas são específicas pra raça negra sejam eles ricos, pobres ou miseráveis, é pra raça negra, tanto que: (.) existem vários negros ricos, mas era isso que eu tava pensando hoje, tava até conversando, esses negros que tão na universidade eles estão sendo contemplados pelas cotas porque a raça deles foi escravizada, não foi a condição social dele hoje que sofreu trezentos anos de escravidão e mesmo sen::do ricos eles sofrem preconceitos pela cor da pele deles, eles encaram isso todos os dias, porque:: existe uma grande diferença entre você ser negro e ser rico, e você não ser negro e ser rico, porque aonde você for a sociedade vai te olhar como negro ela não te olha como rico, porque você não anda na rua escrito na sua testa “eu sou rico”, mas você mostra que você é negro, quando você anda na rua todo mundo vê que você é negro, mas nem todo mundo vê que você é rico, então o preconceito, por exemplo, ele vai ter que sair anunciando – “eu sou rico, eu sou negro mas eu mas sou rico, ó aqui eu tenho o cartão de crédito que é o *American Express* negro que não tem limite de conta, sacou? que eu posso comprar o que eu quiser”, mas é:, quando ele sai na rua ele grita pra sociedade - “eu sou negro (1) e eu nasci negro”, e ele tem que assumir essa identidade dele todos os dias, (...)

Para Orpheu, ainda que existam negros/as ricos/as isso não anula o fato de os seus antepassados terem sido escravizados. Conclui que as cotas não são classistas, mas são raciais e independe de os/as negros/as serem ricos/as ou pobres. Orpheu ressalta, ainda, que mesmo sendo ricos/as os/as negros/as sofrem preconceitos diariamente pela sua cor.

Na percepção de Orpheu, as cotas para alunos/as oriundos/as de escolas públicas não excluiria a existência de cotas para negros/as. O jovem diz concordar e reivindicar cotas para escolas públicas, mas percebe que as cotas têm o objetivo de acabar com as desigualdades entre brancos/as e negros/as. Assim, ele estabelece uma linha divisória entre classe e raça,

destacando que as cotas são apenas raciais e não classistas, portanto não teria a obrigação de só atender a demanda de jovens negros/as pobres. O objetivo é que o/a negro/a tenha acesso à universidade.

O jovem demonstra ter tomado conhecimento do sistema de cotas logo que este começou a ser implementado e também fez alguma reflexão sobre o que estava sendo proposto “por exemplo, as cotas (.) é:: quando ela surgiu (.), o sistema de cotas: eu tava::, eu comecei a refletir sobre::, sobre isso né”.

Primeiramente, Orpheu relaciona as cotas a uma possível reparação aos/as negros/as de hoje, pela escravidão de seus antepassados. Essa explicação, na percepção de Orpheu, justificaria que negros/as ricos/as fossem contemplados/as por cotas na atualidade, o que seria uma reparação pela escravidão dos seus antepassados. Quando Orpheu ressalta “mas era isso que eu tava pensando hoje, tava até conversando”, ele demonstra que essa temática está na pauta das suas preocupações e conversas com outras pessoas. A discussão sobre cotas não se distancia do seu cotidiano.

Ainda que tenha atribuído às cotas o peso de reparar um passado que não há como ser reparado em função das atrocidades cometidas, Orpheu busca no presente fatores que possam explicar as desigualdades existentes entre negros e brancos. Destaca-se que a cor da pele tem um peso maior, ou seja, a “marca” (Nogueira, 1998) é o que determina o acesso das pessoas aos espaços sociais. De acordo com Orpheu, ainda que o negro seja rico nem sempre as pessoas terão como saber se ele tem dinheiro ou não, mas a cor dele está ali, posta aos olhos de todos. O corpo da pessoa negra é o alvo da perseguição, do controle e é vigiado diuturnamente. Independente da classe social é a população negra quem é vigiada com “os olhares” dos quais Orpheu diz ter sido alvo ao falar sobre as discriminações sofridas ao longo da vida por ser um jovem negro.

No segmento abaixo Orpheu destaca que antes das cotas na UnB havia poucos/as negros/as na universidade, e que hoje, passados quatro anos de sua implementação, houve um aumento significativo dessa parcela da população na universidade. O jovem concorda com as cotas, mas como uma medida de caráter provisório. Enfatiza que o sistema precisa ser revisto, porque há muitas falhas referindo-se àquelas pessoas que se dizem afro-descendentes e se utilizam do parentesco com pessoas negras sem o serem para concorrer por cotas (ls. 1439 – 1449):

Om: (...) e: antes das cotas na UnB havia um número reduz-, muito reduzido de negros, no último vestibular antes das cotas, tinham entrado apenas três negros na UnB (.) e depois das cotas esse número aumentou pra quase quarenta, então as cotas, eu:: concordo com as cotas mas como:: um sistema provisório, eu acho que ela tem que ser revista, tem muitas falhas nela, ela tem que ser revista pra:: (1) ter uma triagem melhor porque muitas pessoas que: (.) se, se declaram é, afro-descendentes, sim meu pai é negro, mas que preconceito eu tô sofrendo se eu não sou negro? (.) Tipo meu pai, meu avô são negros, mas que preconceito eu tô sofrendo por isso? qual é a:: (1), a linha de preconceito que vou sofrer, qual a dificuldade que vou entrar? (...).

Chama a atenção que Orpheu nos apresente dados os quais não nos cabe avaliar se estão corretos ou não, mas que demonstram que este jovem não só tomou conhecimento quanto ao início da política, mas está acompanhando a sua execução<sup>81</sup>. Tal prática demonstra o seu interesse e o seu exercício de fiscalização quanto ao que está sendo executado.

A avaliação da política é uma questão levantada por Orpheu, destacando a necessidade de que haja um aperfeiçoamento. Para o 1º vestibular de 2008 foram adotadas novas regras para o sistema de cotas, como por exemplo, o não remanejamento de candidatos a cotas para vagas remanescentes do sistema universal e a realização da entrevista na etapa posterior à realização das provas. O caráter provisório da política é um ponto destacado por Orpheu e consta do plano de metas que institui as cotas na UnB (Carvalho, 2006).

O jovem problematiza o critério da auto-declaração, do ponto de vista do vestibulando. Questiona aqueles que pautam a sua auto-declaração na sua origem (Nogueira, 1998), ou seja, que buscam no parentesco com pessoas negras a justificativa para acessar o sistema de cotas. Quando Orpheu fala “que preconceito eu tô sofrendo por isso?”, ele destaca que a triagem deve privilegiar aquelas pessoas que, de fato, seriam alvos de preconceito, o que está diretamente relacionado ao fenótipo dos/as candidatos/as e não às suas origens.

Orpheu demonstra conhecer em profundidade o propósito do sistema de cotas, avançando do posicionamento favorável ou contrário. Entra em detalhes da política, demonstrando mais uma vez que está acompanhando a sua execução.

Podemos destacar, ainda, do depoimento de Orpheu o quanto ele demonstra estar próximo da universidade, já que diz ter amigos que estudam lá. A UnB não está distante do seu discurso. Orpheu tem amigos negros que estudam na UnB e que já foram alvos do preconceito de professores. Há outros que decidiram não prestar vestibular por cotas porque

---

<sup>81</sup> Desde o 2º vestibular de 2004 até o 2º vestibular de 2007 já foram aprovados, pelo sistema de cotas da UnB, 2.103 estudantes (Weller, 2007: 12).

não queriam sofrer preconceito e não gostariam de negar que entraram por cotas, como detalhado a seguir (ls. 1449 – 1466):

Om: (...) E tem muitas pessoas até que entram por cotas na UnB, muita gente olha assim as cotas, mas dentro da UnB tanto pelos professores quanto pelos alunos que não são cotistas existe um preconceito muito alto, que tem pessoas que: não são negras, entram por cotas e têm vergonha de assumir que entraram por cotas e até pessoas negras que têm vergonha de assumir porque o preconceito lá é muito grande, eu já vi vária-, eu já ouvi isso na UnB, você tá andando assim, ai vem duas pessoas conversando aqui, tá vindo um negro ali, ai fala – “lá vem um cotista” (1), sacou? Existe esse preconceito, quando a pesso-, há certos cursos que a pessoa entra (1), como eu já conversei com alguns negros que fazem Física na UnB, os professores, muitos, muitas vezes quando o professor não sabe o nome dele, chama ele de cotista (.) e muitas vezes ele nem entrou por cotas e eles falam assim:: eu tenho um amigo que ele falou -“eu preferi não entrar por cotas, porque:: eu, eu não consigo lidar com o preconceito, eu tenho medo, eu tenho receio, eu não queria sofrer preconceito, eu não queria entrar por cotas e negar que tinha entrado por cotas, porque eu acho tipo como se isso fosse hipocrisia”. (...)

Há um longo caminho entre conhecer o sistema de cotas, decidir acessá-lo, passar no vestibular e se tornar um/a universitário/a. Antes de serem cotistas, os/as jovens que passam no vestibular por cotas são universitários/as, assim como aqueles que passam pelo Programa de Avaliação Seriada - PAS ou pelo sistema universal.

Entretanto, segundo Orpheu os/as universitários/as que passaram por cotas sofrem o preconceito. Um preconceito de que todos/as os/as negros/as são cotistas, o que livraria aqueles que não são negros/as e se aproveitam das falhas do sistema para acessar a universidade via cotas. Orpheu fala sobre a dificuldade das pessoas assumirem que são cotistas pelo medo de sofrerem o preconceito.

Ver os/as cotistas como pessoas menos capacitadas, que entraram na universidade pela “porta dos fundos” é mais uma manifestação do preconceito racial que já existia dentro do meio acadêmico. O racismo acadêmico (Carvalho, 2006) pode ser uma das explicações para esse tipo de reação da comunidade universitária contra universitários negros que passam a fazer parte dela.

Orpheu retoma a reflexão sobre as falhas do sistema de cotas. Reafirma o objetivo da política e considera a iniciativa boa, mas a sua execução tem sido problemática. Ressalta a facilidade com que os recursos são deferidos, lançando dúvidas sobre os critérios e lisura do processo (ls. 1476 – 1483):

Om: (...) Então, isso é uma coisa muito recente ainda e esse sistema de cotas quando, quando ele foi criado ele foi criado pra:: tentar igualar isso, tentar, vamos inserir mais negros na universidade, porque realmente havia um número muito pouco de negros na universidade, eles tentaram sanar isso e:: só que (.) a idéia foi boa só que a maneira que tá sendo aplicada tá sendo banalizada, tá sendo deliberada, então (1) você vai lá e se inscreve aí você vai eles rejeitam ( ) depois você vai e faz o recurso e você e entra(...).

A existência de falhas em relação ao remanejamento de vagas do sistema universal para o sistema de cotas é um ponto crítico na percepção de Orpheu, o que, para ele, estaria impedindo que mais negros/as entrassem na universidade. Considerando que o sistema de cotas tanto para negros/as e índios/as como aquelas com o corte sócio-econômico é uma política recente que vem sendo implementada por algumas universidades, Orpheu destaca esse caráter experimental do sistema na UnB, reforçando que existem muitas falhas. E ainda que seja muito crítico ao sistema, só abriria mão dele caso houvesse cotas de 80% para alunos provenientes de escolas públicas. Ou seja, cotas de 20% para alunos de escolas particulares.

Nesse sentido, Orpheu parece se contradizer, mas acredita que uma cota tão alta para alunos de escolas públicas incluiria grande parte da população negra que também é pobre. Passa, então, a defender a dimensão classista das cotas. Privilegiando a entrada de jovens provenientes de escolas públicas, os/as negros/as poderiam ser beneficiados (ls. 1483 – 1500):

Om: (...)E outra coisa que acontece também no sistema de cotas é, por exemplo, como aconteceu no: (.) dois vestibulares atrás, teve uma menina que era negra que ela não se inscreveu pelo sistema de cotas, só que ela ficou em primeiro lugar no vestibular do curso dela aí que, que eles fizeram? eles jogaram ela pro sistema de cotas e abriram mais uma vaga no sistema universal. Então:: tem muita gente que não se inscreve pelo sistema de cotas que passa e eles jogam pra cotas e essas pessoas que se inscrevem pra cotas perdem suas vagas, porque eles fazem essa jogada de tá abrindo outras vagas no sist-, e abrem mais vagas no sistema universal. Então o sistema de cotas é um sistema que ele tem uma idéia boa, eu acho que ele tinha que ser um sistema provisório tem várias falhas, ma::s é::, a gente, é uma experiência e exigir que isso fosse perfeito também, né, eu critic-, eu sou:: muito crítico com relação ao sistema de cotas, mas acho que eu só abriria mão desse sistema de cotas com::: um:::, é: um::: um sistema de cotas pra escola pública de 80% aí seria uma coisa igualitária que abrangeria todo mundo, porque a maioria dos negros querendo ou não eles são pobres e:: são obrigados, são empurrados pra escola pública não tem condição de ir pra uma faculdade particular(...)

Orpheu baseia-se em dados difundidos pelo EnegreSer – coletivo negro do Distrito Federal – para dizer que o percentual de jovens negros/as que passam pelo filtro da educação

básica e acessam o ensino superior está muito aquém do almejado. Orpheu tem e teve contato com o movimento negro. Ressalta-se que este jovem negro conhece e já freqüentou reuniões do EnegreSer, conhece o AfroAtitude e por ter morado em São Paulo também, sabe como se articula o movimento negro na capital paulista. A passagem por esses movimentos sociais pode ajudar a explicar a profundidade dos seus argumentos e a sua imersão na temática sobre cotas (ls. 1500 – 1515):

Om: (...) E:: se você for acompanhar gráficos até que o EnegreSer coloca nas reuniões dele de vários::, de negros que entram no ensino primário, dos negros que passam pro ensino fundamental, dos negros que passam pro ensino médio a gente já tem uma diminuição aí de 60% e se você for pegar os negros do ensino médio pros negros que entram na universidade você pode cair mais 30% aí. Então::, dez por cento dos negros que entram no ensino é::, privado, que chegam são (1), esses 10% são os negros que conseguiram passar todos esses processos, porque vem a dificuldade a cada ano que você entra. Quando eu entrei no primeiro ano meu pai teve que (.), foram trezentos reais de livros que o meu pai gastou e::, tipo, pra maioria dos negros que são pobres trezentos reais::, cara! é a feira de um mês de muitas famílias (.) isso é difícil. Então o sistema de cotas ele vem dessa proposta de:: tentar colocar mais negros na universidade e acabar com essa desigualdade, porque realmente existe essa dívida, de tentar equilibrar essa dívida.(...).

Esse jovem negro se identifica como exemplo da dificuldade que os/as negros/as têm de seguir por toda a educação básica, aponta a condição econômica como uma das barreiras. Reafirma que o sistema de cotas tem o objetivo de colocar mais negros/as na universidade, diminuir as desigualdades e equilibrar a dívida histórica existente. Demonstrando e reforçando o seu conhecimento em relação as cotas.

Maitê discorda de Orpheu negando a existência de raças puras, resgatando o discurso da mestiçagem. Jorge complementa com alguns termos para ilustrar a miscigenação. A jovem enfatiza ter uma ascendência negra e que embora sua “pigmentação” não demonstre isso, tem sangue negro também. Ressalta que as cotas não têm como eliminar os 300 anos de escravidão e destaca que tem a mesma condição que Orpheu de entrar na universidade, só que em função das cotas agora ela está em desvantagem (ls. 1516 – 1528):

Mf: eu discordo de você assim, quase que 100% em relação ao sistema de cotas porque:: primeiro que a população brasileira ela não, não existe uma raça pura, então todos nós somos viem-, somos, somos, somos  
 Jgm: mestiços, mesclados  
 Mf: somos mestiços, sacou! são negros que, que, que fizeram parte da minha família são muitos negros eu posso não revelar isso na minha

pigmentação, posso não revelar isso no meu cabelo, mas existe sangue negro na minha família e isso:::, e tipo e eu acho que o fato de cotas num vai eliminar o fato de trezentos anos de escravidão e tals pelo contrário eu, eu sou contra cotas porque eu tenho a mesma condição que você ((fala olhando para o Orpheu)) que é negro de entrar na esco-, universidade, sacou! só que com o sistema de cotas eu diminuí a minha condição de entrar na faculdade porque aumentou pra negros, sacou! (...)

O argumento contrário ao sistema de cotas se constrói sob as bases da miscigenação. Maitê ressalta que a população brasileira é fruto de uma mistura de raças e que todos/as são descendentes de negros/as, dando ênfase, assim, à questão da origem. A jovem defende que todos brancos e negros, seriam miscigenados.

Maitê investe diretamente contra Orpheu, que personifica a população negra, e, embora afirmando existir “sangue negro” na sua família, assume o discurso hegemônico de recusa do direito dos/as negros/as de acessarem o ensino superior por meio das cotas, ainda que tenha consciência da desigualdade racial existente.

Coloca-se em pé de igualdade com Orpheu quando diz “eu tenho a mesma condição que você”, se igualando a Orpheu no sentido de ambos serem estudantes de escolas públicas. A sua fala é bastante enfática e é dirigida especificamente para Orpheu, demonstrando o grau de importância do que diz e a quem são dirigidas suas palavras.

Maitê ressalta que a explicação para a pobreza de parte da população negra está no passado. Diz-se “totalmente a favor de cotas pra escola pública”, porque tem as mesmas condições que um/a negro/a de entrar na universidade. Mas com as cotas para negros/as ela tem que concorrer com muito mais gente do que a Cris que faria pelo sistema de cotas. Destaca, ainda, que as cotas aumentariam o preconceito e que se ela não tivesse “consciência social”, ela teria preconceito com cotista. Ressalta que é revoltante uma pessoa ter estudado a vida inteira em escola pública e “só” porque não é negra não terá as mesmas condições que um negro tem de entrar na faculdade (ls. 1528 – 1549):

Mf: (...)Tipo, o fato de uma parte de negros ser pobre são conseqüências do passado, então eu acho assim, eu sou totalmente a favor de cotas pra escola pública e tals, porque (.) cara, eu tenho a mesma condição que você e que muitos negros de entrá na escola pública, só que pelo fato de eu não ser negra eu não tenho o mesmo privilégio vamos dizer assim, que as cotas pra você sacou! Então, igual a Cris tem condições de concorrer na (.), pra comunicação social na faculdade com muito menos gente do que eu, eu tenho que concorrer com trinta e tantas pessoas porque eu não sou negra, mas eu estudei tipo mais de três anos da minha vida em escola pública porque o meu pai não teve condições de pagar pra mim escola particular, sacou! Então eu acho

assim, que tentar fazer, pagar e tals, isso, isso cara não vai ser pago assim, porque isso vai aumentar o preconceito sim o fato de cotas, porque se eu não tivesse uma consciência social eu teria preconceito com cotista, sacou!, eu não sou preconceituosa com cotista porque eu tenho consciência social, mas quem não tem uma consciência social já, já tem o preconceito com cotista; porque véi é::, pega uma pessoa assim de escola pública e tals, estudou a vida inteira em escola pública e tals só por não demonstrar na cor da pele que ela sofreu que ela tem sangue negro e tals, e tals, tals, ela não tem a mesma condição que um negro de entrar na faculdade isso é quase que revoltante, Orpheu. Então eu acho assim, tentar pagar com:: o sistema de cotas pra negro e tals, a faculdade véi só, só, só gera um preconceito maior.(...).

No discurso de Maitê a existência de uma maioria de negros/as pobres no país é uma consequência do passado. Ela não se considera a discriminação sofrida no tempo contemporâneo. Posiciona-se em defesa de um espaço que deveria ser seu e do qual ela não está disposta a abrir mão. Compara-se à colega e ao colega negros e vê as cotas como um “privilégio” para eles que neste grupo representam a população negra. Faz uma leitura em defesa de cotas para a escola pública, o que a privilegiaria em detrimento daqueles provenientes de escolas particulares.

Na verdade, Maitê não é contra o sistema de cotas no seu formato mais geral, de reserva vagas para um grupo social historicamente discriminado. A jovem posiciona-se contrariamente às cotas para um grupo bastante específico, que são aquelas destinadas à população negra. Entretanto, as cotas para a escola pública são avaliadas como positivas na medida em que ela também poderia ser beneficiária da política:

Maitê relaciona pobreza à baixa escolaridade quando diz que os negros não podiam estudar. Na sua percepção o presente seria explicado única e exclusivamente pelo passado. Considera justo conceder cotas aos pobres, porque além de incluir os/as negros/as incluiria os brancos/as pobres. Ao que percebemos essa seria uma forma de se ver contemplada também (ls. 1550 – 1553):

Mf: (...) Claro que eu tenho certeza que a maior parte dos pobres são negros e tals, isso é fato por causa da escravidão eles não tinham como estudar, e tals, mas isso pode ser compensado com cotas pra pobre, porque hoje em dia do mesmo jeito que existe negro pobre, existe negro, branco e tals.(...)

Maitê destaca a seguir que o preconceito sofrido no cotidiano pela população negra não interfere na sua oportunidade de acesso ao vestibular. Pauta-se no mérito para dizer que a prova proporciona que os candidatos concorram em igualdade de condições, independente da

cor. Entretanto, assim como Carvalho (2006) cabe indagar qual a legitimidade desse mérito que pode ser um para uma dada universidade e completamente diferente para outra (ls. 1553 – 1557):

Mf: (...) E o preconceito cara, não é porque tu sofre preconceito na rua, na UnB não existe isso de você entrar porque você é negro, porque você é branco, você entra porque você fez uma prova e se você foi bem na prova você passou se você não foi bem você num passou independente da sua cor. (...).

A jovem afirma que o preconceito deve ser compensado no trabalho. Concorde com a existência de cotas para negros/as para serem recrutados em empresas particulares. Mas não concorda que elas sejam aplicadas em caso de concurso público, salvo se houver entrevista. Destaca que se ela, que tem um padrão europeu de beleza, e um/a negro/a concorrerem a uma vaga de trabalho, provavelmente ela será a selecionada porque há preconceito contra os/as negros/as, mas volta a afirmar que não concorda com cotas para a universidade (ls. 1557 – 1583):

Mf: (...) Então eu acho assim que o preconceito tem que ser, tem que, tem que, tipo tem que ser compensado no trabalho, porque empresas particulares elas não admitem negros isso é fato, então tem que existir cota pra negros em empresas particulares do mesmo jeito que existe pra deficiente físico, porque eles não aceitam, é, pra concurso público (1) eu também não sou a favor porque é prova também e tals, eu não sei como é que funciona o sistema de correção de:: ensino público até porque muitos é peixada e tals e eu nem, nem me envolvo muito nisso e::

Om: mas:, alguns concursos públicos eles têm entrevistas depois

Mf: é, então, se tem entrevista aí eu já acho que tem que existir o sistema de cotas, porque realmente se você tem uma entrevista pra entrar num lugar e você demonstra ser negro, você demonstra ser pobre, se você demonstra ser periférico, você já tem um espaço muito menor naquele lugar

Om: ou se você não tem aquele padrão de beleza

Mf: exatamente.

Om: considerado o ideal

Mf: estereotipado, totalmente é:: europeu aquele padrão de beleza, né, loiro do olho azul e tals, tipo eu estou dizendo assim eu sou e tal loira, é fato, eu nasci assim, fazer o quê! e tipo assim, eu, eu, eu às vezes com relação ao negro se tiver eu e um negro e eu tiver concorrendo a um trabalho e o negro, se tiver entrevista o negro pode ter mais condições de entrar do que eu, mas eu por ser branca e loira e me apresentar mais, mais no padrão que eles procuram vamos dizer assim eles vão me chamar, sacou! Então é esse tipo de coisa também eu sou a favor de cotas agora pra universidade eu não sou a favor porque:: cara, a mesma condição que eu tenho você tem, a mesma condição que:: você tem ele tem e tals, (...).

Maitê não concorda com cotas para negros/as em situações em que o mérito seja avaliado por provas. Há uma leitura de que a existência de provas faz com que o processo seletivo seja igual para todos. Avalia-se que o conhecimento é o que está sendo medido.

Há a percepção de que o preconceito e a discriminação só podem ser realizados por meio do contato físico entre os indivíduos. Na percepção de Maitê as pessoas só discriminam as outras quando estão frente à frente, como nas circunstâncias de uma entrevista. Ao falar sobre esse tipo de discriminação, Maitê inclui grupos potencialmente alvos de discriminação além das pessoas negras, como os “pobres” e pessoas “periféricas”.

Maitê destaca que concordaria com “um maior sistema de cotas” para escolas das satélites, por considerar que eles passam por maiores dificuldades e têm menos condições de estudar. Porém não concorda com um sistema de cotas para negros no ensino superior (ls. 1583 – 1590):

Mf: (...) eu acho que tipo assim, até pra escola:: do:: escola do(.) satélite que tinha que haver um maior, um maior sistema de cotas porque eles realmente não têm condições de estudar, acaba muitos deles desistindo antes, porque tem que trabalhar, tem que sustentar família, o pai morre a mãe morre aí acaba ficando um irmão de dezoito anos com cinco de seis, sete, oito que não tem condições de sustentar sacou, então pra isso sim eu sou a favor agora sistema de cotas pra negros na faculdade, assim, eu não sou a favor não. (...).

A jovem sugere a existência de cotas para escolas públicas e um percentual maior para escolas das satélites ou, ou seja, cotas com critério sócio-econômico e sócio-espacial. Chama a atenção que Maitê atribua grande importância às cotas para determinados grupos da sociedade e não para a população negra especificamente.

O debate que vinha sendo dominado até então por Orpheu e Maitê ganhou um novo interlocutor. Jorge reivindica a sua fala e a entrevistadora afirma que ele pode e deve falar. Jorge acredita que o preconceito e a desigualdade sempre vão existir. Considera que o problema não é a cota, mas está no “governo”, nos “parlamentares” que poderiam investir mais na educação, aumentando o espaço e o número de vagas na universidade. Destaca que se não houver investimento sempre vai ter a briga por cotas (1591 – 1608):

Jgm: eu::! Posso falar?  
 Y: @pode@, claro, deve  
 Jgm: eu acho, eu penso assim, o preconceito sempre vai existir independente tendo cotas ou não, sendo negro ou branco (.) a

desigualdade sempre vai existir independente se tem cotas ou não, sendo negro ou não. Eu acho que o problema (3) não tá na cota ou (2) ou nas medidas que assume dentro da:: universidade, da UnB, mas o problema tá é no governo, nos parlamentares ali que:, pô, eles tem condições, tem sim de: (2) aumentar o: espaço, tipo aumentar vagas ali, pode, pode investir na UnB entende em questão de dá mais espaço pra mais alunos, eles podem investir mais dinheiro ali ainda que:: tire um pouquinho daqui ou dali, mas só que: é o futuro, é educação num tem como, isso é uma realidade. Se os caras não investe ali não abre mais chance pras pessoas (1) sempre vai haver uma (2) sempre vai sempre vai ficar nesse impasse aí, um querendo, brigando por vaga, outros assim, e abrindo cota pra um, e abrindo cota pra colégio público e tudo, mas o problema é:: tinha que dá espaço pra muito maior número de pessoas do que:: simplesmente (2) esse, esse pouco número de vagas que tem aí. (...).

Jorge não acredita que seja possível acabar com as desigualdades, por isso defende que haja apenas iniciativas com enfoque universal. Uma possível solução encontrada pelo jovem para mudar a situação seria a ampliação das vagas da universidade, o que já é uma meta do Plano de Expansão da universidade. Há uma ênfase na necessidade de ampliação da universidade pública.

Para Jorge a solução estaria em o governo investir mais recursos na educação, a qual estaria relacionada ao desenvolvimento do país (ls. 1608-1618):

Jgm: (...) Eu acho que o governo (2) ele devia (.) assumir uma posição aí investir muito mais na educação do que está investindo, e:: (2) e assim pô! Dá um, dá um futuro digno aí pro Brasil e assim, desigualdade sempre vai existir, mas eu acho que com a educação aí maior chance de pessoas (.) dentro de uma universidade publica aê, da UnB ai que é bem, bem conhecida aí pelo, pela qualidade de ensino e tudo, pô tipo, vai ter muito mais gente assim (1) com um grau de, tipo um ensino superior completo, assim, pessoa formada e tudo, vai haver desigualdade? vai sim, mas só que menos, entendeu? E assim, menos preconceito eu acredito, e:: pô eu acho que é isso ai, pô o problema tá é no governo em, com essa distribuição de renda aí, eu acho que é isso.(...).

Mais educação implicaria em menos preconceito e em menos desigualdade. Entretanto, se observa hoje que no local onde formalmente as pessoas têm um maior nível educacional, como a universidade, é também onde não se discute o preconceito e as desigualdades raciais.

Após a intervenção de Jorge, Rafinha também passa a se envolver com o debate afirmando estar de acordo com a perspectiva trazida por Maitê, porque ela reconhece que

existe o preconceito e a discriminação, mas ainda assim não concorda com a existência de cotas para a população negra na universidade (ls. 1802 – 1826):

- Rm: (...) e o que eles colocaram das cotas eu concordo mais com a Maitê mesmo porque a gente, ninguém é diferente de ninguém  
 Mf: é::, a diferença tá é na classe social  
 Rm: todo mundo aqui:: é igual e::: pode fazer por onde, se a pessoa quer passar ela passa, porque estudou fez o esforço dela e não pela raça de si.

Rafinha afirma que “ninguém é diferente de ninguém”, reforçando a idéia da igualdade. Na verdade, há grupos que estão, em função da discriminação e do preconceito, em desvantagem em relação a outros grupos na sociedade. No caso da população brasileira podemos afirmar que houve, por parte do Estado brasileiro e da própria sociedade, uma mobilização para manter a população negra à margem dessas oportunidades. Rafinha atribui o êxito no vestibular ao esforço e desempenho do indivíduo e não considera os elementos externos que independem desse esforço.

No grupo *Contrastes* há o predomínio de discursos contrários ao sistema de cotas, o que não quer dizer que esse tipo de posicionamento seja um empecilho para que eles acessem a política. Cristiane, por exemplo, tentou usufruir do sistema de cotas para passar mais rápido no curso desejado. Porém, neste caso a sua candidatura foi indeferida.

As percepções contrárias ao sistema são construídas com base em argumentos como o de que jovens negros/as e brancos/as provenientes de um mesmo tipo de escola teriam as mesmas condições (base) para fazer o vestibular. Há nos discursos, principalmente no de Maitê, uma sobrevalorização do mérito.

A jovem Maitê destaca que a população brasileira é resultado da miscigenação, motivo pelo qual todos teriam sangue negro. Há neste sentido uma referência às origens, quando na verdade o preconceito é em relação à cor, à raça. O termo afro-descendente não representaria apenas as pessoas de pele negra, mas também pessoas brancas. Brandão e Marins (2007) referem-se a essa questão quando demonstram que ao fazerem uma pesquisa com jovens do ensino médio de escolas de São Gonçalo, constatam que ao serem questionados sobre os melhores critérios para definir a cor ou raça do outro indivíduo, 35, 86% deles referem-se à origem familiar.

Orpheu vem de um lugar bastante diferenciado dos demais jovens, que é o seu lugar de jovem preto. Carrega consigo uma infinidade de marcas negativas na sua história que foram registradas pela discriminação sofrida quase diuturnamente nos lugares por ele freqüentados.

A partir desse referencial Orpheu apresenta uma argumentação que se inicia no diagnóstico das desigualdades, quando ele menciona alguns dados estatísticos e exemplos comparativos. Deve-se destacar que este foi o único jovem do grupo a se posicionar favoravelmente ao sistema de cotas.

Toda a sua vivência de discriminação, bem como o seu contato com o movimento negro em Brasília e em São Paulo, talvez tenham contribuído para a formulação de um argumento mais sólido e de um acompanhamento mais sistemático da política. Orpheu acompanha o sistema de cotas desde a sua implementação, o que demonstra o seu envolvimento com a questão do negro do Brasil, como uma questão que não é só do negro, mas de toda a sociedade. Traz elementos no seu discurso que permite concluir que ele está acompanhando a execução da política, bem como está atento às suas falhas.

Patrícia sugere um sistema de cotas para alunos/as de escolas particulares o que é referendado pelos demais colegas, inclusive por Orpheu, que se diz favorável a cotas para a escola pública desde que sejam destinadas 80% das vagas para pessoas provenientes desse tipo de escola. Apenas com uma ação bastante radical, do ponto de vista da mudança que proporcionaria, é que Orpheu entende que seria possível o fim das cotas para negros.

Há, ainda, a percepção de que não existem medidas que possam acabar com as desigualdades que não seja a educação. Jorge compreende que quanto mais as pessoas têm acesso à universidade mais dispostas estariam a enfrentar as desigualdades, o que na prática não acontece, pelo menos no âmbito da Universidade de Brasília.

A decisão por fazer ou não vestibular candidatando-se pelo sistema de cotas vem acompanhada pela escolha do curso almejado. A opção por um curso superior, às vezes, se baseia na vontade dos jovens de contribuir para a implementação e execução de medidas que resultem em mudanças efetivas no plano social, ou em motivações individuais. Entretanto, há que se ressaltar que nem todos os jovens podem ou querem fazer vestibular, principalmente em função do dilema entre trabalho e escola.

## **6.2. Escolha do curso: *eu quero fazer diferença***

A pesquisadora questiona de forma imanente se os/as participantes do grupo farão o vestibular. Maitê, Patrícia, Orpheu e Rafinha respondem afirmativamente e ressaltam que alguns já prestaram o vestibular 2º vestibular de 2007 da UnB.

A pesquisadora faz três questionamentos sobre o curso que pretendem fazer, como escolheram o curso e se pretendem fazer na UnB. Maitê fala que quer fazer qualquer curso. Cristiane complementa que Maitê é “eclética”. Maitê diz que é “zen” e que ficará satisfeita em qualquer curso que conseguir passar “lá” (UnB), mas dessa vez tentou o curso de Comunicação Social. Ressalta que se não passar, no próximo tentará outro curso e assim até passar, inclusive poderá tentar para Medicina (ls. 1925 – 1938):

- Y: e gente, deixa eu perguntar, todos vocês querem fazer vestibular?  
 Mf: sim.  
 Pf: sim  
 Y: sim  
 Om: alguns já fizeram.  
 Mf: é, alguns já fizeram  
 Y: sim?  
 Rm: quase todos, mas meu curso não tem na UnB, Fisioterapia.  
 Y: é. E assim eu queria que você falassem só um pouco do curso que vocês querem fazer e como, por que vocês escolheram esse curso e se vão fazer na UnB?  
 Mf: vou falar, vou falar @1@ eu fiz pra esse último vestibular comunicação social, só que eu sou uma pessoa assim::: meio::: (2)  
 Cf: eclética  
 Mf: meio zen assim, sabe, qualquer coisa é coisa, tudo que vier é bom e tals, então assim qualquer curso que eu passar lá (UnB) vai ser bem vindo, e eu tenho certeza que vou me esforçar pra qualquer um, mas eu fiz esse=último Comunicação Social porque eu tava olhando lá, eu olhei @eu cliquei nele, e foi nele que eu cliquei sabe?@ Ai se eu passar nele bem, se não no próximo eu já tento para outra coisa e tals, assim sucessivamente, acho que um dia eu vou tentar até para Medicina pra vê como eu me saio, se eu passar eu faço medicina se não::@1@.

A pergunta foi direta e bastante objetiva o que resultou em respostas bastante pontuais. Uma boa parte deles almeja fazer vestibular e inclusive já participaram do processo no meio do ano letivo. É uma prática bastante comum que os jovens comecem a tentar o vestibular desde os primeiros anos do ensino médio, o que não quer dizer que em sendo aprovados/as possam fazer o curso. Quando aprovados/as no vestibular, as escolas avaliam as possibilidades de liberação do aluno antes que esse tenha, de fato, concluído o ensino médio.

Conhecer o curso e os motivos que levaram os/as jovens do grupo *Contrastes* a escolher uma e não outra carreira é uma forma de compreender que motivos comporiam a argumentação em favor de um ou outro curso. A escolha de Maitê não está pautada no curso. Ainda que tenha prestado o vestibular no meio do ano para Comunicação Social, não é o curso o mais importante para ela, o que parece ser mais importante é “qualquer curso que eu

passar lá vai ser bem vindo”. Passar na UnB é o mais importante, não importa em que curso, nem quando.

Cristiane ressalta ter escolhido o curso de Comunicação Social não pelo mesmo motivo que Maitê, mas porque acredita que como jornalista pode mudar alguma coisa. Orpheu destaca que a mídia é uma formadora de opinião e Maitê complementa que o objetivo da amiga seria parar de formar opinião (ls 1939 – 1956):

- Cf: não, eu escolhi comunicação social, não foi pelo mesmo fato da Maitê, é porque eu quero ser jornalista (.), porque assim (.) eu penso assim eu não quero ser um profissional apenas pra ganhar dinheiro, eu acho que como jornalista eu posso:::, eu posso (.) mudar alguma coisa, eu posso: (.), eu posso jogar no mundo as coisas que tem de errado, eu posso tentar mudar uma consciência, entendeu? Não mudar o ponto de vista, mas sim mostrar o que tá errado que as pessoas têm que ver, entendeu?
- Om: porque a mídia é uma grande formadora da opinião.
- Mf: é, exatamente parar de formar opinião, né?
- Cf: é e uma das coisas também que eu quero mudar assim, então eu me vejo como uma profissional que queira mudar algumas coisas que estão erradas e não ficar estática, por isso que eu escolhi jornalista, porque eu acho que assim:: eu posso tá fazendo alguma coisa pra mudar a sociedade,
- (3)
- ?m: qual o lugar?
- Cf: ah! eu quero fazer na UnB
- Mf: @1@
- Cf: eu quero fazer na UnB assim, porque é uma ótima esco::lha.

Cristiane avalia que o curso escolhido lhe permitirá “mudar alguma coisa”. O seu interesse é primeiramente “mudar” a sociedade, a partir do seu lugar profissional. Observamos que a jovem fala primeiramente no coletivo, em como gostaria de fazer parte da transformação social. Mas fica nítido que também está preocupada consigo quando diz “não quero ser um profissional apenas pra ganhar dinheiro”, assim o dinheiro aparece em segundo plano e há uma maior preocupação com a sua contribuição profissional para a sociedade.

Patrícia diz que fará Arquitetura e é interrompida por Orpheu que diz que ela irá construir a casa dele. Patrícia enfatiza que as pessoas pensam que quem faz esse curso é quem tem dinheiro, mas ela quer se formar e trabalhar com projetos sociais, “fazer casas boas pra quem tá precisando”. Orpheu complementa com uma observação sobre as casas de São Sebastião. Patrícia destaca que tanto trabalhando com pessoas ricas ou pobres poderá ganhar dinheiro suficiente para ajudar “quem não tem grana” (ls. 1957 – 1973):

- Pf: então! eu quero fazer arquitetura porque eu acho que tipo::  
 Om: vai construir minha casa  
 Pf: é, eu acho que assim (1) quando fala em arquitetura as pessoas acham que é uma coisa volta só para quem tem dinheiro e::: eu quero fazer diferença, eu quero tipo (2) com base nessa formação eu quero ajudar a fazer projeto social, tipo fazer casas boas para quem, saca?  
 Om: quem tá precisando mesmo  
 Pf: tá precisando, véi::, porque  
 Om: as casas populares que eu já vi lá em São Sebastião é do tamanho dessa mesa aqui  
 Mf: @desse jeito mesmo@  
 Pf: nego:::, nego sacaneia mesmo quem não tem grana e tipo eu quero ajudar véi, e eu acho que tipo eu atendendo tanto pessoas ricas quanto pobres, eu acho que o dinheiro que eu vou ganhar eu vou pode ajudar pode compensar.  
 Mf: pode compensar.  
 Pf: exatamente.

A jovem justifica a escolha do curso que deseja fazer com base na percepção da realidade social que a envolve. Tem a consciência da associação entre o curso e ganhar dinheiro, mas demonstra a preocupação em tornar o curso um instrumento para melhorar a condição de vida de outras pessoas. Orpheu identifica problemas existentes em casas populares e Patrícia destaca que quer “fazer casas boas pra quem precisa”. O pensamento de Patrícia reflete o seu desejo de se tornar uma profissional que possa realizar mudanças no plano social confirmando a fala de Cristiane.

Orpheu diz que se inscreveu no vestibular para Pedagogia, e só depois foi pesquisar o que era o curso e tem certeza que a escolha foi acertada e diz que pretende estudar na UnB. Pensa em se especializar em Psicopedagogia e quer trabalhar com crianças e com a educação de pais. Ressalta ter trabalhado com crianças na igreja (ls. 1975 – 1988):

- Om: é::, eu me inscrevi nesse vestibular pra Pedagogia (1), e::, e depois que eu me inscrevi eu fui pesquisar sobre o curso e eu vi que é o que eu quero fazer, porque::: eu quero me especializar em Psicopedagogia até porque eu já trabalhei com (.) crianças na igreja (1), eu acho meio louco esse cara tá trabalhando com criança e::: é, é um barato trabalhar com criança, só que tipo não pra você ensinar, alfabetizar, mas porque tem ((toca o sinal de término das aulas)), tem muita criança com traum-, com traumas assim e eu quero trabalhar nessa área também e trabalhar na área de, de educac-, de educação com os pais né, de, da maneira de tratar os filhos, que eu hoje já conheci pais muitos estúpidos que espancam os filhos, que maltratam as crianças, que desde o ventre já proferiam palavras dizendo que ela era indesejada e aquilo ali fica no (.), a criança sente e fica no inconsciente dela assim e muita das coisas atrapalham ela de romper assim:, as barreiras na vida dela são por causa da gravidez assim, é uma coisa que dá pra trabalhar com isso, e eu pretendo fazer UnB.

O jovem demonstra não ter criado uma expectativa e uma reflexão sobre o curso que gostaria de fazer na universidade, salvo quando se viu inscrito decidiu buscar informações sobre Pedagogia. Entretanto, parece que antes mesmo de escolher o curso de graduação, Orpheu já pensava em uma especialização. O desejo do jovem em continuar estudando após a finalização do Ensino Médio é evidente. A experiência de ter trabalhado com crianças é o que o deixa a vontade para afirmar que quer continuar trabalhando com elas e com seus pais. No discurso do jovem destaca-se a preocupação do jovem com as crianças, o que norteia as sua perspectiva de futuro.

Rafinha destaca ter ficado em dúvidas entre escolher Educação Física e Fisioterapia (ls. 1989 -1997):

Rm: bom, eu tava em dúvida entre Educação física e Fisioterapia, Educação física eu ia seguir mesmo porque meu pai ele é formado em Educação física, apesar dele não seguir um ramo de Educação física, ele segue o ramo da Ciência da informática, mas a fisioterapia, eu decidi fazer a fisioterapia (1) por acho, de eu me quebrar demais assim, que eu tive:: problema na mão fiz fisioterapia, o problema eu tinha que fazer fisioterapia, e acabei que fui conhecendo esse, esse rumo e decidi que ia fazer fisioterapia na minha vida, mas::, é um, é, é um é um curso que não tem na UnB, só em faculdade particular mesmo.

A dúvida quanto à escolha do curso é uma questão apontada por Rafinha. O exemplo do pai é um motivo para Rafinha ter pensando em fazer Educação Física. A sua dependência, por problemas de saúde, da Fisioterapia o aproximou a tal ponto dessa profissão que ele decidiu optar por esse curso. A UnB para ele não parece possível, não porque não se sinta capaz de competir ou qualquer tipo de empecilho, mas porque lá não tem o curso que ele deseja fazer.

Jorge ressalta que se inscreveu para o curso de Nutrição, embora não seja esse o seu sonho. Diz não ter vontade de entrar na UnB e nem de fazer um curso superior, prefere fazer um curso técnico e diz que quer seguir outro rumo (ls. 1999 – 2010):

Jgm: eu::, eu fiz esse último vestibular ai::, assim, mas eu fiz mais por fazer e saber como eu ia me sair entendeu? Eu não estudei, eu não me preparei para fazer, eu pedi, eu tentei fazer um curso de Nutrição, nunca sonhei em ser um nutricionista, nem pensava nisso, só na hora de me inscrever eu – ah! Tenho que escolher um, e escolhi nutrição entendeu? E:::, sei lá, eu não tenho assim um desejo ou uma vontade certa de ah! entrar na UnB e me formar em um curso superior, prefiro fazer um curso técnico entendeu? E seguir outra, outro rumo ai, porque eu acho que o ensino superior todo mundo hoje tem, se não

passou na UnB, passa em numa dessas facultade ai que só te dá o retorno (1) e um basicozinho aquele negócio.  
 Mf: @ pra você não sair matando todo mundo@.

Jorge não escolheu o curso que gostaria de fazer, até porque não deseja fazer um curso superior. Quer seguir “outro rumo aí”. Fez o vestibular no meio do ano apenas para avaliar o seu desempenho. Como alguns dos seus colegas se inscreveram no vestibular talvez ele tenha se sentido pressionado a se candidatar também. Entretanto, fica nítido na fala de Jorge que ele vê outras possibilidades para a sua vida que fogem à lógica do vestibular.

No decorrer do debate a pesquisadora introduziu uma nova pergunta sobre o Programa de Avaliação Seriada (PAS) com o objetivo de saber se esses jovens estão tentando alternativas ao sistema universal do vestibular. A pergunta foi feita com o indicativo de que a discussão já estava sendo finalizada, sobretudo porque alguns deles já estavam inquietos porque precisavam ir embora. A indicação foi apenas no sentido de tranquilizá-los quanto ao tempo. Por se tratar de uma pergunta fechada, nota-se que os/as jovens não sentiram necessidade de entrar em maiores detalhes. Nesse momento uma nova pergunta é realizada no intuito de saber se algum deles já havia tentado o vestibular por cotas (ls. 2029 – 2033):

Y: e vocês estão fazendo o PAS?  
 Cf: ahamaham.  
 Y: e assim, já encaminhado pro final, alguém de vocês faria, você falou que fez por cotas né? Alguém mais fez  
 Cf: é, só que eu não fui aceita por cotas.

Cristiane se candidatou ao vestibular por cotas, mas não teve sua inscrição homologada. A afirmação “eu nem sou negra” pode nos apontar para a dúvida da jovem sobre a sua identidade étnico-racial. Entretanto, cabe ressaltar a necessidade de termos cuidado com ao utilizar o termo “negra” dito por ela, porque o termo pode estar funcionando como sinônimo de preta e, de fato, ela não seria identificada como “preta”.

Como observa-se acima, no grupo *Contrastes*, há uma percepção de que é preciso empreender mudanças sociais e que eles também seriam os propulsores das possíveis transformações. Assim, a escolha do curso está pautada na possibilidade de poder mudar a sociedade a partir do conhecimento adquirido na universidade, poder mudar a sociedade.

Há que se destacar que há jovens que escolhem primeiramente a universidade, como é o caso de Maitê que faria qualquer curso desde que seja na UnB. Menciona-se que a qualidade dos cursos oferecidos pela UnB é um dos principais motivos para a escolha dessa instituição. Neste grupo chama à atenção a proximidade existente entre os jovens da escola e a UnB. Cabe

ressaltar, no entanto, o caso daqueles/as que têm outros objetivos que não fazer um curso superior. Jorge, por exemplo, destaca o seu desejo por fazer um curso técnico e a sua vontade de trabalhar.

A seguir será empreendida a análise sobre cotas, vestibular e a escolha dos cursos na perspectiva dos/as jovens participantes do grupo *Arte por toda parte*.

### 6.3 Grupo *Arte por toda parte: eu nem sei como é esse esquema de cotas*

Com base nas elaborações iniciais dos/as jovens sobre o sistema de cotas a pesquisadora questiona de forma direta o que eles pensam sobre essa questão. No trecho a seguir, observamos posicionamentos divergentes em relação ao sistema de cotas. Vip é bastante enfático ao afirmar que considera essa política “ridícula” (ls. 828-857):

- Y: então, política de cotas? É, vocês (.) ahm! você já falou um pouco, já começaram a falar um pouco (.), mas o que vocês pensam sobre a política de cotas?
- Vm: ridícula (1), pra mim é, né, porque não é necessário fazer cotas pra (.) uma raça, ou uma (1), um tipo específico de pessoa, porque pra mim todos são iguais não é necessário fazer cotas pra negro, pra índio porque são iguais aos brancos ou qualquer outra cor, o nível do intelecto não vai ser alterado por causa da sua cor ou da sua raça (.) pra mim não era necessário ter essa política de cotas.
- Cf: mas era o que tava discutindo também com a minha, com a minha colega que muita gente (.) tem preconceito contra negro e se eles não tiverem essa oportunidade de cotas, não porque eu sou a favor também, como é que eles vão entrar? Se tem gente que tem preconceito contra eles.
- Vm: se ele fizer o vestibular e passar ele vai entrar lá do mesmo jeito.
- Af: eu também acho
- Vm: né, né?
- Cf: é, então, eu não sou contra não
- Nf: é igual (1) a todo mundo, pra que ter essa discriminação?
- Cf: é, porque assim, eu, eu, (.) tem gente que tem preconceito então não vai deixar entrar por causa desses medos.
- Vm: porque assim, aí fala bem assim, porque o negro fica com, tem gente que há preconceito fica mais difícil dele entrar na universidade. Ué! Como assim? ele pode estudar como qualquer outro, fazer o vestibular e se passar, entrou, não é por causa-
- Cf: é a mesma coisa no cursinho, na escola, tem gente muito que tem preconceito na escola, então, tem gente que não, não vem para a escola porque “- ah! Minha colega tem preconceito contra mim”, não vem pra escola e não estuda, né (.) tem essas pessoas também.
- Lf: ai, ai entra outra questão, né, a pessoa ter a mentalidade fraca

Vm:            é, educação, é questão de educação.

A percepção que Vip constrói acerca da composição racial da nossa sociedade é de que todos são iguais. Nesse sentido, ele desconsidera as desigualdades sociais balizadas pelas relações raciais existentes. Ao afirmar que o nível intelectual dos indivíduos não está associado à cor ou raça é como se quisesse demonstrar que todos têm a mesma oportunidade de acessar a universidade. Vip centra a sua argumentação no indivíduo, ressaltando que o sucesso no vestibular é resultante de um esforço individual “ele pode estudar como qualquer outro, fazer o vestibular e se passar, entrou” (Vip, ls. 849-850). Ana e Nicolly confirmam a fala de Vip.

Em sentido contrário, Carla fala sobre o preconceito que incide sobre os/as negros/as, o que seria um obstáculo para que eles acessem a universidade. Chama a atenção que Carla, jovem negra, não se inclui no “eles”. Carla diz ter conversado com uma colega sobre o preconceito contra os/as negros/as e nessa fala é possível perceber que as relações raciais têm entrado na pauta da discussão dos/as jovens. O que há muito foi silenciado, hoje está fazendo parte das conversas cotidianas, o que já é uma importante conquista provocada pelo debate sobre as cotas e sobre as relações raciais no país. A jovem traz a questão do preconceito entre pares na escola, para exemplificar um caso extremo em que se abandona a escola por não suportar o preconceito dos colegas. Entretanto, Lelê e Vip percebem que essa postura de abandonar a escola é uma fraqueza do indivíduo. Mais uma vez, na percepção desses jovens, a questão passa pela superação que depende apenas do indivíduo.

Após o debate inicial entre Vip e Lelê (contrários à política) versus Carla (favorável), Kehinde menciona ter dúvidas sobre um possível posicionamento favorável ou contrário às cotas, o que pode estar relacionado a um possível desconhecimento sobre o sistema da UnB. Lança hipoteticamente um exemplo que já era observado na prática antes da sua existência, que é quase a totalidade das vagas destinadas a pessoas brancas (ls. 858-884):

Kf:            não, eu acho assim (.), eu também, eu (.) sou um pouco a favor e sou um pouco contra@, tô em dúvida ainda, porque assim (.) se a pessoa (.) se (.) são umas, umas, se por (.)  
Tds:            @1@  
Kf:            ai, por exemplo (.), for cinqüenta vagas, e se for (.) cinqüenta pessoas brancas, morenas passarem tá discriminando, vamos supor.  
Lf:            como assim?  
Kf:            eu tô falando assim, se não tivesse essas (.)  
Lf:            cotas  
Kf:            cotas, ai fossem cinqüenta vagas  
Lf:            hamham

- Kf: cinquenta pessoas brancas, morenas passassem, já ia vim a dúvida  
 Cf: eles iam dar preferência aos brancos, excluir  
 Kf: será que houve ou não preconceito? Agora entendeu?  
 Lf: ah! Então você tá entrando na questão do (.) é::: no caso se foi realmente  
 Kf: isso, realmente  
 Lf: vamos dizer  
 Kf: é, não sei o nome  
 Af: eles vão dar preferência ou não ( )  
 Lf: é, isso  
 Vm: ah! Quando você vai fazer a sua prova, você não coloca lá bem assim si-, por exemplo, meu nome, Vip RC eu sou negro  
 Lf: cê não coloca  
 Vm: o avaliador não vai olhar, ele tirou dez pontos, então (.), mas ele é negro, “então vou colocar aqui que ele tirou cinco, que aí vai ter uma nota maior”, não vai ser isso  
 Lf: não existe isso, então, então não (.) não tem do que haver dúvidas.

Kehinde fala “se for cinquenta vagas, e se for (.) cinquenta pessoas brancas, morenas passarem tá discriminando, vamos supor.”. Ao falar “pessoas morenas”, a jovem pode estar assumindo a leitura de que essas pessoas estão mais para brancas do que para pretas. No entanto, Kehinde pensa no preconceito materializado no ato do vestibular.

Vip segue a leitura do mérito e analisa que nas provas não há como identificar a cor dos candidatos, o que impediria que os/as jovens fossem aprovados/as ou reprovados/as segundo sua cor. Ambos os jovens estão considerando o peso da discriminação e do preconceito sobre o indivíduo e não sobre a população negra como um todo.

Vip cita de forma irônica a existência de avaliações que analisam o número de negros/as estudantes, e se questiona. Ressalta que há poucos/as negros/as nas escolas porque eles não têm vontade de estudar ou por outros motivos. Destaca que esse tipo de avaliação é ridículo e é até uma forma de preconceito, o que também é validado por Ana (ls. 885-891):

- Vm: igual falam que é::: pou-, é: fazem uma avaliação pra vê quantos negros há no, no, no, na educ-, estudando, ai fala que tem poucos negros. Ué e daí? Tá poucos negros, porque os negros não tá vindo pra escola, não tem vontade de estudar, ou não sei o quê, por quê? Só porque ele é negro, ai ele “– ah! Eu sou negro então vou estudar”, acho uma coisa meio ridícula isso de (.) ter, querer estipular quantas pessoas negras estão estudando, pra quê? Já é até uma forma de preconceito.  
 Af: eu também acho.

Vip tem uma percepção negativa quanto às pesquisas que trazem evidências da existência de discriminação racial na educação “Ué e daí?”. O jovem fala com ironia sobre as estatísticas e atribui a ausência de negros nas escolas a uma escolha individual desses,

afirmando que se o negro não está na escola é porque ele optou por não estudar. Há neste caso o conhecimento dos dados, mas o jovem faz a opção por ignorar os números e construir uma leitura sem considerar o peso das discriminações raciais sofridas pelo grupo, ou seja, pela população negra. Ao contrário, o jovem destaca que as pesquisas é que são preconceituosas, percepção compartilhada por Ana.

Paulo ressalta em seguida ser contrário às cotas, não porque vai determinar o número de negros/as que vai entrar. Destaca que em uma conversa com o professor de Filosofia, que os colegas acham que é “doido”, mas “muito inteligente”. Paulo retoma sua fala e ressalta que na conversa com o professor de Filosofia, este dizia que não devia haver cotas, mas sim a melhora do ensino público (ls. 892-923):

- Pm: assim, eu também sou contra (.) as cotas, não pelo (.), pelo fato de::, de determinar vai entrar tantos brancos, tantos negros assim, mas (.), igual esses dias eu tava conversando com o professor de Filosofia, o povo acha que ele é doido, né mas (.)
- Vm: ele é doido
- Lf: não, né não
- Vm: mas é muito gente fina
- ?f: ele é muito inteligente
- Vm: ele é muito inteligente
- Lf: é porque ele não consegue passar
- Pm: tipo assim, é porque o povo assim (.), o povo quer que ele (.), não sei não o que o povo quer
- Nf: é porque ele tem
- Pm: mas assim, eu me dou bem com ele, eu converso com ele normal (.), ai nós tava falando sobre isso (.) assim:: a idéia que ele passou foi o seguinte e eu concordo com ele (.) que não deveria existir a cota, o que deveria existir era elevar o ensino público
- Vm: exatamente
- Pm: se o ensino público fosse (.), tivesse um nível mais alto (.) certamente não ia ter, não ia ter (.) é que existir cotas, por quê? O ensino público e ensino particular ia chegar os dois alunos no mesmo nível (.), o que acontece é o seguinte é::, lá no:: Galois, por exemplo, os alunos têm uma estrutura (.) que acho que (.) no colégio público no Brasil não vai ter nem morto
- Vm: nunca
- Pm: é:, acho que essa (.) é a diferença, não deveria existir a cota, se:: esse:: (.) dinheiro de mensalão, de propina, de não sei o quê, se esse dinheiro todinho fosse investido na escola, será que nós não teria um ensino até melhor do que a escola particular?
- ?f: pois é
- Pm: e nem negro, nem branco, nem (.), nem ninguém ia precisar dessas cotas? ia ser decidido tudo (.) no intelecto na hora do vestibular, né.

Paulo diz concordar com a idéia defendida pelo professor de filosofia o que também é referendado por Vip. Paulo enfatiza que se o ensino público tivesse um nível mais alto,

alunos/as de escolas públicas e particulares teriam o mesmo nível, destaca o exemplo do Galois que tem uma estrutura que ele considera que colégio público nenhum terá. Paulo se questiona se tanto dinheiro não fosse desviado para propina, mensalão, será que a escola pública não seria melhor. Vip concorda com a fala do colega e Paulo acrescenta que então não precisaria de cotas e que tudo seria resolvido “no intelecto na hora do vestibular”. Há uma percepção de que com as cotas o mérito deixa de ser avaliado e os (as) candidatos (as) negros (as) entrariam na universidade sem qualquer critério.

Ainda que pareça não haver uma discussão sistemática sobre as cotas nas turmas do Ensino Médio, há na fala dos/as jovens elementos que demonstram que a questão vem sendo discutida com alguns professores. Entretanto, percebemos que é uma conversa que pende mais para o posicionamento favorável ou contrário e não para o esclarecimento quanto à política em si.

Vip se fundamenta no conhecimento adquirido na matéria de Sociologia e diz que é preciso começar a resolver os problemas nas suas causas. Destaca que é preciso começar pela educação e pelo emprego. Ana ressalta que se a educação fosse prioridade não haveria violência, “esse negócio de cotas”. No trecho a seguir, os/as jovens defendem a argumentação contra as cotas recorrendo ao que para eles seria o cerne do problema – a má qualidade da educação. Compreendem que se a educação se tornasse prioridade não seria necessário esse “negócio de cotas” (ls. 924-947):

- Vm: igual a gente tava discutindo é:: com, na matéria de Sociologia é: as causas da sociedade, os problemas, a desumanização do, do humano para o ser humano. Eu acho que tem que começar de baixo não adianta você querer com-, é (.) fazer:::, resolver os problemas daqui de cima você tem que começar daqui de baixo, você tem que começar das causas.
- Lf: das conseqüências, né, no caso?!
- Vm: você tem que começar das causas
- Lf: porque a sociedade ela tem (.) geralmente só as (.) conseqüências.
- Vm: quer resolver as conseqüências, mas as causas, ah! Lá o pé, o que tá acontecendo lá, a raiz eles não tão querendo resolver, que pra mim (.) tem que começar lá na educação, lá ajudando a família no emprego e tudo, pra (.), pra resolver as causas, claro que tem que ir (.) lá nas conseqüências também, mas só que as causas também têm que ser (.) revistas e tentar dá, e tentar resolver, né.
- Af: e a base assim do nosso país, eu creio que seja a educação porque (.), gente, ia ser tão bom se (.) educação fosse prioridade assim no nosso país, acho que não ia ter tanta violência, nem esse negócio de cotas, sabe, as pessoas iam se ocupar tanto com o conhecer, sabe, o aprender o novo, que eles não ia pensar em formas ruins e ilícitas de ganhar alguma coisa, eles iam se concentrar mais (.) não só no aprender para ganhar dinheiro pra (.) ser bem sucedido, mas também pro...

Vm: para adquirir conhecimentos.  
 Af: pro bem estar próprio de saber “– pôxa, eu sou útil, eu sou inteligente”, sabe (.) esse tipo de coisa.

Após ouvir argumentos contrários e favoráveis às cotas, a pesquisadora faz uma proposição ex-manente sobre quem tentaria fazer vestibular na UnB pelo sistema de cotas, procurando diferentes reações entre os/as jovens (l. 1347-1362):

Y: @é@ só uma perguntinha assim (.), agora vocês iam falar da política de cotas, é, alguém de vocês fariam, é:: tentaria entrar na universidade, na Unb ou em outra universidade, né, na UnB! Vamos pensar na UnB, pela política de cotas? Pelo sistema de cotas? (1) Alguém tentaria?  
 Lf: não:: sei, quem sabe, né?!  
 Vm: é:, a gente é contra mas a gente entra, né, a gente quer é entrar lá  
 Tds: @2@ ( )  
 Nf: a gente quer é entrar não importa como.  
 Vm: já que já tem  
 ?f: @1@  
 Vm: já que já tem a gente acha errado, mas a gente não vai conseguir tirar a gente se vira logo com cotas, com tudo  
 ?f: você é branca  
 Y: hamham. Então vocês  
 Nf: quê?  
 Af: como que você vai entrar se é pra negro e não pra branco?

No trecho acima se observa que ainda que os/as jovens tenham um posicionamento contrário ao sistema de cotas, a sua utilização como recurso para acessar a universidade é uma perspectiva no discurso deles. Quando questionados, uma das jovens brancas, Nicolly, diz que “a gente quer é entrar não importa como”, e é questionada por outra colega branca, Ana, como ela vai entrar se as cotas são para negros. Para esses jovens, o posicionamento contrário não os impede de serem beneficiários dessa ação. E mesmo a jovem branca afirma que se candidataria, mesmo que as cotas sejam destinadas a negros. Esse posicionamento demonstra alguma falta de conhecimento a respeito do sistema, o condicionamento pelo grupo que é majoritariamente composto por jovens negros e ainda a manifestação da má-fé da jovem em querer acessar uma política que seria destinada à população negra e, sobretudo, aos/as jovens negros/as.

Após a constatação de uma suposta contradição no discurso dos colegas, Lelê ressalta que não sabe como são as cotas. Vip tenta explicar dizendo que tem que ser considerado negro. Lelê repete que não sabe como é esse “esquema”. Carla diz em seguida “eu também”, como detalhado a seguir (ls.1363-1389):

Lf: eu nem sei como é esse esquema de cotas.

Vm: você tem que ser considerado negro, num sei o quê.  
 Lf: é, nem sei como é que é o esquema.  
 ?f: é verdade  
 Cf: eu também ( )  
 Vm: suas características físicas têm que ser de negros num sei o quê  
 Cf: é, o ( ) é branco @1@  
 Vm: é, por exemplo, você é a mais impossível  
 Lf: e você e a Nicolly também  
 Tds: @2@  
 Vm: a gente pega um sol a mais, a gente consegue@  
 Nf: não já peguei um sol a mais  
 Pm: quando eu tomo sol eu fico pretim  
 Vm: pois é  
 Nf: eu também fico pretinha@  
 Vm: não, tu não!  
 Nf: fico!  
 Vm: agora a gente de ( )  
 Pm: você não tem condição não.  
 Lf: vo::cê meu amor (1)  
 Tds: @ ( )@  
 Kf: o cabelo  
 Lf: ô meu amor  
 Nf: ham!@1@  
 Kf: @em Vip, o cabelo não nega@  
 Vm: o cabelo a gente amassa assim, dá um@  
 Lf: como que é, e como é que é esse esquema de cotas? (1) Ah! É depois@

No trecho acima se verifica que o grupo se envolve na discussão sobre o “esquema de cotas” (l.1363). Vip entra no debate e diz que as características da pessoa têm que ser de negro e aponta para a Ana dizendo que no caso dela é impossível. Lelê confirma a consideração de Vip em relação à Ana e acrescenta que a Nicolly também não entra por cotas. Paulo diz que quando toma sol fica “pretim”. Vip confirma a fala de Paulo com “pois é” e Nicolly também diz que se tomar sol fica “pretinha”. Vip a repreende e diz que tem como ela ficar “pretinha”, Paulo também diz que no caso dela não tem como. Lelê entra na conversa para fazer a mesma observação. Kehinde fala do seu cabelo e enfatiza “o cabelo não nega”. Vip aproveita essa deixa e acrescenta que basta amassar o cabelo. Lelê questiona à pesquisadora como é a política de cotas.

No trecho acima, os/as jovens parecem tentar negociar e forjar uma identidade racial, demonstrando que para acessar o sistema de cotas fariam de tudo. Até uma jovem branca afirma que quando pega sol fica “pretinha”, como se quisesse demonstrar a sua possibilidade de transitar entre uma cor e outra para ser beneficiária de uma política destinada a jovens negros/as. Entretanto os/as colegas investem no discurso de que ela não tem como se passar por negra, admitindo que no caso deles/as seria mais fácil.

Ainda naquele trecho é possível perceber o total desconhecimento dos/as jovens quanto aos critérios para se candidatar ao sistema de cotas, demonstrando assim que a política de cotas ainda não chegou até eles/as. Mais do que isso, a negociação da identidade (Hall, 2005: p.18) se sobressai e não se considera os objetivos da política. Também chama a atenção que o grupo *Arte por toda parte* percebe que pelas características fenotípicas - “o cabelo não nega”, se tomar sol fica “pretinha”, basta amassar o cabelo – eles passariam por negros. Lembremos que há neste grupo, de acordo com a auto-identificação, três jovens mulheres pardas, uma jovem preta e dois rapazes pardos e apenas uma jovem branca.

Os/as jovens do grupo *Arte por toda parte* como jovens pardos/as não se identificam como negros/as e parecem tentar passar de uma condição de pardos, para “pretos”, sem passar por um processo de tornar-se negro no sentido de assumir a identidade. Quando Kehinde fala do seu cabelo parece estar se descobrindo como jovem negra no momento em que pretende acessar o vestibular.

No grupo *Arte por toda parte* há majoritariamente um posicionamento contrário às cotas, o que pode estar associado ao desconhecimento do que seja o sistema nos seus detalhes e objetivos. Chama a atenção que haja a percepção de que a única forma de enfrentar as desigualdades raciais seja no âmbito individual, no plano da auto-estima de cada pessoa atingida pela discriminação e pelo preconceito. Assim, ações como as cotas não são percebidas como legítimas no processo de combate às desigualdades.

Ressalta-se que Vip tem uma percepção bastante cética em relação aos dados estatísticos divulgados pelas pesquisas-diagnósticos. E considera que os indicadores encontrados para a população negra resultam de escolhas feitas pelas pessoas, ou seja, as escolhas e ações individuais dos/as negros/as é que os fariam ter melhores ou piores posições na sociedade.

#### **6.4 Escolha do curso: *pra mim a UnB é um sonho e vai continuar sendo***

A pesquisadora questiona os/as jovens sobre suas pretensões em relação ao curso que pretendem fazer e faculdade ou universidade na qual gostariam de estudar.

Uma das participantes estimula para que Vip inicie a discussão (l. 1051-1067):

- Y: é::, gente, é sobre o vestibular, é:: vocês pretendem fazer vestibular? Que curso vocês pretendem fazer? Como foi essa escolha? Como vocês escolheram o curso? E em que Faculdade, Universidade vocês pretendem fazer?
- ?f: Vip
- Vm: assim (.), o que:: eu, eu vivi bastante com a minha tia, ela trabalha na área de saúde, aí eu sempre me interessei pela área de saúde, é:: mas (.) é, por exemplo, eu gostaria de fazer um curso de Medicina (.), com especialização em Cirurgia Plástica, mas é um curso demorado, caro e pra mim entrar na UnB é bem difícil, ou ir pagar um curso público, por exemplo, (.) é: uma faculdade (.) particular, por exemplo, na Católica é mais de dois mil reais, eu pagar onze anos mais de dois mil reais todo mês (.), é inviável, né, eu vou fazer sim uma, um vestibular, eu vou fazer minha faculdade, pós-graduação, tudo que eu puder fazer eu vou fazer, o curso eu ainda não sei qual vou fazer, mas não pretendo parar aqui no Ensino Médio, mas estudar aí pelo resto da vida, porque conhecimento é::, é tudo, é importante demais pra mim.

Vip responde e diz que por influência da convivência com a tia que é da área de saúde, gostaria de cursar Medicina e se especializar em Cirurgia Plástica. Mas enfatiza que é um curso “caro e demorado” e considerado difícil entrar na UnB e para pagar mais de dois mil reais na Católica durante 11 anos, também é “inviável”. Ressalta que vai fazer vestibular, fazer um curso e uma pós-graduação e que não pretende parar os estudos no Ensino Médio e pretende estudar sempre, por considerar que o conhecimento é muito importante para ele.

As influências familiares, neste caso de uma tia, foram determinantes para que Vip escolhesse um curso na área de saúde. Medicina é um curso de alto prestígio e tem um elevado número de concorrentes por vagas<sup>82</sup>. Vip praticamente descarta a possibilidade de conseguir fazer o curso, por ser “demorado, caro e pra mim entrar na UnB é bem difícil”. Percebemos que Vip tem uma escolha bastante consolidada, já pensando em uma possível Pós-graduação, mas ele vê impedimentos também concretos para a realização desse objetivo. Assim, ao final do seu discurso parece que a Medicina é deixada de lado “o curso eu ainda não sei qual vou fazer, mas não pretendo parar aqui no Ensino Médio”, por ele perceber que suas chances de conseguir fazer aquele curso são praticamente inexistentes.

Lelê diz que está fazendo o PAS e também fará o Enem, começa a falar sobre a sua pontuação e diz estar triste porque não vai conseguir fazer o curso que gostaria. A pesquisadora questiona qual seria o curso. Lelê enfatiza que gostaria de fazer Comunicação Social ou Jornalismo, mas disse ao pai que iria desistir porque não conseguiria passar (ls. 1068-1093):

<sup>82</sup> Na UnB a concorrência chega a 100 candidatos por vaga, cf. Weller (2007).

- Lf: eu to aí no:, no PAS e vou fazer o Enem também minha pontuação tá assim (.) eu tô meio triste porque não vai dá pra fazer o que eu quero
- Y: qual o curso?
- Lf: minha pontuação, que eu queria Comunicação Social, Jornalismo ou algo assim (.), @nada de exatas@. Mas é, é muito complicado, esse ano (1) pegou muito porque eu falei “– pai eu vou desistir”, porque não vai ser o que eu realmente quero, e outra, né (.) na UnB tem muito disso de um, um dia é aula de manhã, outro à tarde, então (.) o que eu posso fazer? eu sou pobre, eu preciso trabalhar pra me sustentar, como é que vai ficar essa questão?, então, é muito complicado, porque você quer passar, você (1) estuda, rala, tenta (1) é: conseguir bolsa em cursinho pra estudar e, aí depois (1) pensa assim “– pôxa, mas como é que vou trabalhar?” Como é que vou para a faculdade? É longe”(1), tem toda essa questão
- Nf: Nossa! É muito longe a UnB
- Lf: você quer estar lá, porque é, é, é o melhor, é a melhor faculdade pra você fazer o seu curso, mas aí fica todas essas questões pendentes (.), graças a Deus meu pai tem uma condição mais ou menos estruturada pra (.) ele falou assim “– ô! Minha filha se você passar eu vou te dar um carro, vou te (.) auxiliar”, mesmo assim eu tô meio assim porque a minha pontuação não vai (.) chegar pro que eu quero.
- Vm: acho que quase todos aqui têm condições de pagar uma faculdade, mas não é aquela faculdade boa assim que você fala assim “– tô fazendo uma faculdade e é uma faculdade”, todos queriam aqui passar na UnB, eu acho que (1) nem todos vão conseguir e também nem todos vão conseguir pagar uma faculdade de, de boa qualidade, talvez até consiga pagar uma faculdade legal, mas não é aquela que todos gostariam de fazer, né.

Ressalta que na UnB tem aulas durante todo o dia, o que se torna um problema para ela, já que é pobre e precisa trabalhar. Enfatiza que é “muito complicado”, porque quer estudar, tenta conseguir bolsa em cursinho para estudar, mas depois para pra pensar como poderá cursar a universidade se tem que trabalhar, se a UnB é longe.

A expectativa de ascender a um curso superior aparece no discurso dos jovens, entretanto observamos que eles antevêm uma série de empecilhos que os impossibilitariam não de acessar o ensino superior, mas de fazerem o curso escolhido na universidade ou faculdade que almejam. Há um choque entre os sonhos quanto à continuidade dos estudos depois do Ensino Médio e as reais possibilidades de concretizá-los.

Aproveitar todas as oportunidades de políticas existentes para chegar à universidade é uma das estratégias para a realização do objetivo. Lelê faz o PAS, fará o ENEM, procura bolsas de estudo em cursinhos para aumentar as suas chances de conseguir chegar ao ensino superior. Mas, ainda, com todos esses recursos Lelê vislumbra que será muito difícil fazer Comunicação Social ou Jornalismo na UnB. No seu discurso a UnB é descrita como “a melhor faculdade pra você fazer o seu curso”, entretanto também aparece como uma universidade fisicamente distante. A distância de mais de 30 km da UnB e o seu sistema de

aulas em período integral para os cursos diurnos são fatores de desestímulo para os jovens moradores das áreas mais afastadas do Plano Piloto. O sonho de cursar uma universidade pública é contrastado com a necessidade da inserção no mundo do trabalho. No caso de Lelê o pai aparece como alguém que lhe oferece apoio para que ela não desista de tentar fazer o vestibular.

Fazer o vestibular e acessar o ensino superior, na percepção de Vip, parece não ser um problema uma vez que existem tantas faculdades particulares e ele avalia que naquele grupo quase todos teriam condições de pagar por uma. Entretanto, Vip chama a atenção para a busca por uma educação superior de qualidade, independente de ser pública ou particular. A UnB é percebida como um centro de excelência “todos aqui queriam passar na UnB”, mas ele também avalia que há faculdades particulares “de boa qualidade”.

No trecho a seguir, Paulo demonstra o quanto tem certeza do curso que gostaria de se dedicar. Primeiramente ele deixa clara a ausência de uma possível influência da trajetória profissional dos pais ou de familiares, na sua decisão e afirma querer cursar Aviação de Caça “era o meu sonho fazer aquilo”. A obtenção de informações sobre o curso dá a dimensão do seu interesse pelo curso. Entretanto, assim como os demais colegas ele antevê dificuldades porque considera que é muito difícil passar na Academia da Força Aérea (AFA) (ls. 1104-1153):

Pm: acho assim que (.) eu com relação @à família mesmo@ é, quanto à vontade de fazer eu sou diferente de todo mundo, não tem ninguém que (.) da minha família que quer seguir o que eu quero seguir, né, a parte da minha mãe (.) é quase todo mundo na área de saúde, é enfermeiro (.), auxiliar tem, quase todo mundo, minha irmã, minha mãe, minha, um bocado de tia, primo, quase todo mundo é da área de saúde. Na família do meu pai (.), assim, os primos dele eu não tenho muito contato, mas tem juiz, tem promotor, é quase todo mundo pra área de Direito, mesmo eu não tendo muito contato com eles assim (.), @acho que se eu ver na rua eu nem conheço@, eles tão tudo pra essa área, o que eu queria fazer mesmo é:: uma coisa muito difícil é: no público, só tem um lugar que faz, e para passar, eu acho que é a faculdade mais difícil que tem, só não é mas difícil IME e que o ITA, mas o resto.

Y: qual é?

Pm: O que eu queria fazer mesmo Aviação:::, pra pilotar caça, né, só tem um lugar que é na AFA, só que vem o problema que pra passar tem que ter inglês avançado e eu não sei nem o básico, ai já começam os problemas, né, pra fazer o vestibular cai muito inglês e matemática, e::: tudo né, e é bem puxado o vestibular, e pra passar

Y: qual é o nome do lugar?

Pm: da AFA, Academia da Força Área (1) e assim a segunda opção, particular, não existe Aviação de Caça, né, que não tem empresa

- particular com caça, é: porque era a minha vontade de tá lá ó, naquele ( ) lá, rapá! já pensou eu dando aquelas piruetas lá pra todo lado!?
- ?f?f: @1@
- Pm: era o meu sonho de fazer aquilo, mas eu acho que (.) é muito difícil eu conseguir, e particular que tem é a Aviação Civil, né, no UNICESP tem mas é só teórica, não é prática, aí não adianta, né
- Vm: tem graça não?
- Pm: até porque pra você pegar um avião, você tem que ter certas horas de vôo dependendo da avia-, do avião, o *boeing* (1) acho que são mil e duzentas horas de vôo que você tem que ter pra pelo menos chegar lá na cabine do *boeing*. (.) é: aqui em Brasília tem o Aeroclub que faz à Aviação Civil, e:: que o UNICESP só é teórico, o Aeroclub é que tem tudo, só que eu tava fazendo as contas (1), pra, a faculdade, a faculdade de ensino teórico não é caro, não é tão cara, sai em media de R\$ 350, R\$ 400 reais (.), só que (.) aí vem:: (.) que é lá em Luziânia, pra mim ir pra lá todo dia, que é onde tem a pista de vôo, é::, as aulas de vôo, de avião, uma hora de aula é R\$ 200 reais, pra se formar no mínimo, que é pra pilotar aqueles aviõezinhos teço-teco aí são duzentas horas (.), duzentos vezes duzentos, @já dá um bocado de dinheiro@, é os teço-teco, pra você, pra você chegar num *boeing* que é mil e duzentas horas?
- Lf: muita coisa
- Pm: e helicóptero é cento e cinquenta a hora, eu fui calcular dá (2), dá (.) assim pra fazer (1), eu acho que dá pra fazer duas horas semanais (1), uma na terça e uma na quinta, tava dando uma média de dois mil reais por mês
- Lf: Meu Deus!
- Pm: pra fazer duas aulas por semana (2), aí pra eu me formar com duas horas por semana aí vai muito tempo, né
- ?f?f: @3@

Há outra estratégia que seria fazer Aviação Civil em uma faculdade particular, mas ele logo ressalta que haveria empecilhos financeiros para concretizar essa idéia. O interesse por ser piloto é demasiado o que fez Paulo avaliar várias possibilidades de atingir esse objetivo, entretanto a falta de recursos financeiros e a compreensão do seu despreparo para ter êxito na prova da AFA, parecem tornar impossível esse sonho.

Concretiza-se neste trecho a idéia de Paulo de que há muitas dificuldades que o impedem de acessar o curso almejado, assim ele pensa em uma segunda opção. Paulo optaria pela Matemática, assim como Lelê afirma que poderia optar pela História, mas nenhum dos dois gosta da idéia de serem professores (l.1155-1178):

- Pm: eu acho que (1) a segunda opção (1), é a área de exatas que eu tenho facilidade é de Informática, Informática, eu já tenho até alguns cursos, né
- Lf: e a Matemática?
- Pm: então, área de exatas é Matemática
- Nf: @você podia ser matemático
- Lf: Ah! Exatas, eu não escutei não

- Pm: de exatas ou então (.) informática, eu acho que prefiro Matemática, que o professor, os alunos dá muito trabalho, eu tacho o apagador na testa de um rapidinho.
- Lf: é o mesmo problema, eu, eu, eu poderia fazer História (1), mas História (1), é professor.
- Vm: pois é, eu tô quase me formando no, no inglês, eu to pratic-, vou, é:, semestre que vem eu vou pro avançado de inglês, quando eu terminar o meu curso eu posso dar aula como professor de Inglês, mas eu acho que é meio complicado, sei lá, eu acho que eu não tenho muita paciência pra ensinar não
- Pm: assim, pela questão de ensinar assim (1), até que eu acho que se eu tivesse (1) um pouco mais de experiência assim, até que eu saberia passar a matéria, agora (1) a questão é quando os alunos começam a bagunçar na sala, aí ( )
- Af: pra ser professor tem que ter vocação mesmo, tem gostar
- Nf: pede silêncio uma vez, não faz
- Vm: tem que ter a paixão por ensinar mesmo, porque senão
- Af: tem que gostar de ensinar, porque senão fica doidouuu.

A profissão de professor neste caso é avaliada como “complicada” porque lhes parece muito difícil por culpa dos alunos/as. É interessante observar que eles são alunos e assumem um posicionamento em relação aos seus pares, que é uma percepção negativa sobre eles mesmos. E todos parecem compartilhar dessa percepção quando Ana diz “tem que gostar de ensinar, porque senão fica doido uuu” (l. 1177), ou Nicolly afirma “pede silêncio uma vez, não faz”.

Os colegas depositam expectativas positivas sobre o colega, Paulo, quanto às suas chances de passar na área de exatas na UnB. Chama a atenção que Vip e Lelê, por exemplo, embora queiram fazer vestibular e estudar na UnB reconhecem que suas pontuações são insuficientes para passar. Mas afirmam que Paulo, colega apontado como o mais inteligente da turma tem capacidade para passar no curso que deseja (l. 1179-1190):

- Y: e se você fosse fazer informática, você faria em (2) onde? Informática, ou essas segundas opções?
- Lf: em exatas você passa na UnB.
- Nf: passa
- Vm: passa
- Pm: ah! Não sei não.
- Nf: passa sim.
- Lf: passa sim Paulo
- Vm: ainda quer ser humilde, eeeee
- Y: você tá fazendo o PAS?
- Pm: tô
- Nf: ele é humilde@.

No trecho a seguir observa-se o desconhecimento de Nicolly em relação ao curso pretendido. O seu relato nos remete a um tipo de preconceito de gênero do qual ela considera que poderá ser alvo caso opte pelo curso de Veterinária. A jovem repete que “veterinária não é muito valorizada no mercado” e que não quer fazer um curso não seja valorizado. Essa compreensão a faz pensar em outra profissão que ela ainda não saberia dizer (l.1205-1217):

- Nf: eu vou tentar tudo (.) eu vou, eu vou fazer veterin-, eu quero fazer veterinária, só que eu fiquei sabendo que veterinária não é muito valorizada no mercado (1), eles não te dá nada (.), quando você é ti-, é veterinária, tipo eu vou dá injeção no cavalo, o: dono da, do, a::  
 Y: do aras  
 Nf: o fazendeiro fala (.), tipo como eu sou pequenininha, né (.), tipo não vai dá nada pra mim “– você é o que veterinária?”  
 Lf: como assim? Eu não entendi  
 Vm: eu não entendi@  
 Nf: Assim! Eu quero fazer veterinária (2) e a, essa profissão não é muito valorizada (2), eu não vou fazer uma coisa pra valorizada, né, que não é muito valorizada, ai eu estou pensando em outra profissão pra mim fazer (2), eu tô em dúvida ainda.

O embate entre passar na universidade e acessar o mercado de trabalho é bastante visível. A UnB, que para eles seria a primeira opção, fica cada vez mais distante das possibilidades de conciliar o tempo de aulas e o tempo que necessariamente terá que ser dispensado ao trabalho (l. 1218-1250):

- Pm: assim, respondendo a pergunta dela (1), é, assim preferencialmente é na UnB que é:: a melhor, né, aí (.) eu não sei vamos vê (1) que até por ca-@ (2), o principal problema é igual ela falou, que às vezes tem aula de manhã, às vezes tem aula à tarde e aí como ela vai trabalhar?  
 Lf: é:: meu filho! e pobre precisa trabalhar, né!  
 Vm: eu, eu tô mais preocupado em passar num concurso público do que passar num vestibular  
 Lf: eu só não desisti ainda porque meu pai falou assim ó “-segura a peteca”.  
 Vm: porque (.) você tendo, você passando num concurso a faculdade você faz depois o que você quiser e tudo mais. Eu quando eu, eu acho que no meio do ano ainda eu começo a fazer cursinho aí pra concurso, porque (1) passar num concurso depois eu faço a faculdade que eu quero mesmo, mas só porque eu quero mesmo por (.) experiência, adquirir conhecimento dentro da área, mas eu quero passar num concurso antes de (.) entrar na (.) faculdade.  
 Lf: ah! Agora  
 Nf: eu vou fazer num:: Pode falar  
 Lf: uma pergunta, já que vocês estão tão ligadas assim na UnB. O que a UnB oferece para aquelas pessoas que entram na UnB e não têm condições de (.), assim qual o auxílio? Tem algum auxílio que ele dá para aquelas pessoas que não têm condições de, de, num sei assim...  
 Vm: de li::vros?

- Lf: é, alguma coisa assim  
 Cf: uma passagem  
 Y: vamos combinar assim (.) a gente termina de fazer o grupo e aí a gente conversa depois, né, sobre as perguntas que vocês quiserem fazer.  
 Lf: tá, pode ser  
 Vm: tá bom.  
 Lf: pode ser.  
 Nf: aí, eu vou fazer um::, um particular, né, vestibular, só que eu vou fazer um vestibular e vou estudar pra concurso, porque se eu passar num concurso vai ser melhor pra mim. E:: (2) só  
 Y: humhum.

Lelê relaciona a sua condição sócio-econômica à necessidade de trabalhar, afirmando “é:: meu filho! e pobre precisa trabalhar, né!”. Assim, encontram-se falas como a de Vip que ressalta estar mais preocupado em “passar em um concurso público do que passar num vestibular”. Neste caso, há um desejo que é ainda mais específico, que é o de conseguir a estabilidade proporcionada quase que exclusivamente pelo serviço público. Então, mais do que um trabalho, há uma busca por uma estabilidade, por segurança de empregabilidade. O ensino superior, neste caso, é percebido como um meio para “adquirir conhecimento dentro da área” e não uma qualificação a mais que o permitiria ascender a um trabalho melhor remunerado, por exemplo.

A distância da UnB, física e imaginária, em relação a esses/as jovens é notória quando Lelê questiona às entrevistadoras sobre o que a universidade oferece para os alunos que não têm condições. É visível o desconhecimento dos jovens sobre a UnB e as possibilidades que ela oferece aos seus alunos em termos de auxílio moradia, alimentação, bolsas e acesso a livros.

A UnB é vista como impossível de ser acessada também por Kehinde. Embora a jovem esteja fazendo o PAS, demonstra ter dúvidas se fará a terceira etapa porque concebe que está concorrendo em desigualdade com pessoas que podem pagar cursinho, têm aula de inglês particular. Há alguma dúvida sobre o curso por ela pretendido e o curso que sua mãe gostaria que ela fizesse (l. 1251-1263):

- Kf: bom (.), pela minha mãe (1) ela quer que eu faça Psicologia, e por mim assim, eu, eu, eu me identifico mais com Biologia (.) eu acho assim que eu me identifico mais com Biologia e eu fiz o PAS primeira etapa, segunda etapa e eu estou pensando em fazer a terceira. Porque eu es- (2) igual a Lelê falou, são tantos  
 Lf: empecilhos  
 Kf: empecilhos que (1) eu tô quase desistindo (.) porque:: (2) é:: assim tem pessoas que conheço que vão concorrer comigo que faz cursinho, faz aula de inglês particular, eu não tenho condições de fazer cursinho,

não tenho condições de fazer (1) é aula de inglês particular, então como que vou concorrer com uma pessoa que tá mais avançada? Não tem como, então eu:: tô quase desistindo de fazer a terceira etapa. E eu quero fazer na Católica ou na Faculdade da Terra.

Carla diz ter desistido de fazer a segunda etapa do PAS e não parece ter desistido apenas do PAS, mas também da UnB. Assim como Lelê e Kehinde, Carla destaca os empecilhos que ela vislumbra e que a fizeram desistir de continuar fazendo as etapas do PAS (ls.1265-1302):

- Cf: também. Bom (.), eu fiz o PAS a primeira etapa e com esses empecilhos que acabamos de ouvir que é passagem, alimentação, e que lá (1) e que lá é::, como que fala? as aulas são divididas por hora, eu desisti de fazer a segunda etapa, né, não, eu pensei bem, conversei com o meu pai e tal, ele falou “- não, minha filha, como é que eu vou pagar pra você? eu não tenho condições ainda de pagar passagem todo mês, né, todo dia, comprar livros pra você usar” são pelo o que sei, né, é caro, né. Então, não tem condições. Então, eu tava pensando, eu queria muito fazer Medicina, muito mesmo. Só que e também
- Lf: vai pra Bolívia
- Cf: na área (.), na área de:: militarismo (.) que tem o curso né disso, por meu pai ser policial eu também queria seguir igual ele, aí só que conversando com o meu pai e eu pensando bem eu quero fazer um concurso público e daí eu vou fazend-, vou tendo uma estrutura, né, financeira pra que eu possa fazer a faculdade e eu quero fazer ou Medicina ou Psicologia e aí quero também fazer na Católica, né, se for (.) no caso de particular fazer na Católica.
- Vm: é bem baratinho
- Cf: É baratinho, mas eu vou tentar o vestibular sei lá uma bolsa
- Y: na Unb você não pensa?
- Cf: hum! mais ou menos, na UnB eu não penso muito até por esse fato né, se tiver condições, né, de poder estudar lá eu quero, mas
- Vm: cê tem que ter disponibilidade, né, demais pra estudar
- Cf: eu quero trabalhar, né, não tem como eu ficar sem trabalhar, eu quero trabalhar, eu quero fazer cursos.
- Af: o seu trabalho vai ajudar a pagar
- Cf: e lá toma muito tempo da gente, tem que ficar o dia inteiro lá, toma muito tempo e eu não tenho só essas atividades, tenho atividades na Igreja, tenho atividades em casa, familiares também, né, com meus irmãos,
- Vm: cursos e tudo mais
- Cf: cursos, eu quero fazer várias coisas, não só focar (.) a faculdade em si, né, só não na UnB assim, ficar o dia todo assim.
- Kf: pra mim a UnB é um sonho e vai continuar sendo.  
(3)
- Vm: só não pode ficar no sonho né?
- Cf: isso dói viu
- Lf: isso dói
- Kf: mas é a realidade.

A figura do pai, para Carla, é uma referência, tanto é que ela pretende seguir a carreira militar inspirando-se no modelo da figura paterna. A falta de condições financeiras foi um dos problemas apontados pelo pai para desaconselhar a filha a fazer o vestibular. Carla gostaria de fazer Medicina e Lelê a incentiva a ir para a Bolívia (onde seria possível entrar na universidade sem passar pelo exame vestibular), o que indica talvez um maior grau de facilidade de ela conseguir fazer o curso.

A opção pelo concurso público também é evidenciada por Carla, que pretende passar em um concurso objetivando estruturar-se financeiramente para só então fazer o curso que almeja – Medicina ou Psicologia. Também pensa em estudar na Universidade Católica de Brasília. A preferência pela Universidade Católica pode ser compreendida pela sua proximidade física, já que se localiza em Taguatinga. Tal proximidade pode torná-la uma possibilidade mais real no imaginário desses jovens, ainda que seja particular. Ironicamente Vip diz que “é bem baratinho” e ainda assim Carla insiste que poderia tentar uma bolsa.

Quando questionada sobre a possibilidade de tentar a UnB a jovem destaca que “...se tiver condições, né, de poder estudar lá eu quero, mas...” (ls. 1284-1285), a UnB é percebida como uma universidade que ocupa demasiadamente o tempo dos seus estudantes e que há outras atividades na vida que se quer fazer além de estudar.

Kehinde dimensiona o que a UnB é para este grupo de estudantes “pra mim a UnB é um sonho e vai continuar sendo”. Vip demonstra ter alguma esperança de acessar esse sonho quando diz, “só não pode ficar no sonho”.

De forma geral, fazer concurso público é a perspectiva que aparece no diálogo dos jovens do grupo *Arte por toda Parte*, como algo mais concreto do que prestar vestibular em uma universidade pública. Na medida em que foram listando os empecilhos encontrados para acessar a universidade, parecem chegar ao consenso de que preferem primeiramente ingressar no mercado de trabalho e só na universidade ou em uma faculdade particular. Mas Paulo é ressaltado por todos os colegas como aquele que teria “capacidade” de passar no vestibular da UnB. Os colegas reverenciam como o colega é bom na área de exatas. Mas Paulo percebe que, como os colegas, para ele seria melhor fazer um concurso para ter uma estrutura (l. 1303-1345):

- Pm: acho assim que eu também (1) sigo a mesma idéia, que eu quero passar primeiro num concurso público  
 Lf: não, você vai passar na Ca-, na UnB no final do ano  
 Nf: vai passar nos dois.  
 Lf: é Paulo. Eu tô, cês, cês não tão entendendo a capa-, cês não tão entendendo a capacidade que esse menino tem

- Vm: cara! Em exatas, ele é muito bom em exatas, Matemática, Física, Química. Eu já sou o contrário.
- Lf: na prova da UnB, eu não faço nada de exatas.
- Vm: não me dá exatas que é um problema, me dá o resto, Português:::, História, Biologia, Sociologia.
- Nf: sem números?
- Vm: sem números!
- ?f: eu sou assim também
- Pm: é, eu acho assim que:: o concurso seria melhor até, igual eles falou, pela estrutura, por tudo, né, É:, inclusive (1) eu fiz a inscrição pro concurso da Câmara, né, dos Deputados aí fiquei sabendo ontem que tá uma bagunça esse concurso
- Lf: nosso governador
- Pm: nosso querido
- Pm: abaixou as vagas de noventa pra dezessete.
- Lf: muito triste, e eu desde das férias já tava estudando feito uma louca pra passar no concurso da PM, eu nun-, eu falei pro meu pai “- eu nunca vou ser PM, mas pe-, com o, o salário” ( ). Ai vi lá a matéria, peguei o edital do ano passado e comecei a estudar a Constituição todo dia, todo dia, já, aí o governo, o Arruda fala “- não vai mais abrir concurso, porque tem muita gente esperando” eu
- Tds: @2@
- Lf: @Minhas férias estudando a constituição @1@ Meu Deus do céu.
- Pm: e outra coisa assim (.), que eu até tinha ganhado uma bolsa no cursinho, bolsa integral pra fazer o concurso da, concurso ó, o cursinho pra Câmara, né, só que agora tô pensando dezessete vagas (2), não sei, porque eu não sei nada de Constituição (1), aí por Matemática, é::, Matemática acho que nem cai, agora por Português e::, e, que que é o outro? E conhecimentos gerais acho que até passaria, agora (1) Constituição é que (1)
- Lf: pega!
- Vm: pega
- Lf: pega  
(2)
- Pm: que @só sei pela a televisão@, falava
- Lf: comecei a estudar, nossa! É muito ( )
- Pm: “- num sei quem foi condenado, porque fez isso, porque fez aquilo” agora lê a Constituição mesmo (.) nunca.

Na visão do grupo *Arte por toda parte* passar no vestibular da Universidade de Brasília parece estar no plano dos sonhos, por ser, na percepção deles/as, algo que é praticamente impossível ser atingido. A justificativa para não alcançar esse sonho é construída com base em uma série de elementos que contribuiriam para acentuar a distância entre a UnB e o grupo *Arte por toda parte*.

Alguns dos motivos seriam: a distância física entre a universidade e a Ceilândia; a falta de recursos financeiros para deslocar-se até a universidade; o sistema de aulas em horário integral, que os impediria de conciliar trabalho e estudo e o próprio desconhecimento sobre os auxílios oferecidos pela universidade para os alunos carentes. Mas além dessas

dificuldades no plano pragmático, os jovens avaliam o grau de exigência do processo seletivo da universidade que os/as fazem pensar ser muito difícil atingir pontuação suficiente para serem aprovados/as.

Ainda que a UnB seja uma universidade federal pública, segundo jovens como Carla e Kehinde, duas jovens negras, pagar uma faculdade particular seria mais acessível do que passar na UnB. O que demonstra que a universidade pública se distancia do discurso e das expectativas desses jovens. Há que se atentar para essa questão, pois embora o grupo reafirme que a UnB não está nos seus planos, esse pode ser o resultado não de suas escolhas, mas da distância do ponto de vista simbólico desta universidade do universo desses/as jovens. Não conhecer pessoas que estudam na UnB, não conhecer pessoas que transitem nesse espaço todos os dias torna esse lugar ainda mais distante das realizações desses/as jovens.

O grupo *Arte por toda parte* demonstra uma natural preocupação com a necessidade de rápida inserção no mundo do trabalho. O fim do Ensino Médio exige deles a inserção em outras instituições seja via vestibular ou mercado de trabalho. Entre fazer vestibular e trabalhar, Vip, Lelê e Carla, por exemplo, optariam por entrar no mercado de trabalho, mas não em qualquer atividade, destacam que gostariam de passar em um concurso público. Característico de Brasília, cidade sede administrativa do país, o concurso público significa empregabilidade e estabilidade.

Embora haja o interesse por continuar estudando, a prioridade para os jovens participantes desse grupo é entrar no mercado de trabalho, como uma forma de adquirir autonomia e estabilidade financeira, pois só assim, muitos deles, poderão viver o tempo da juventude (Dayrell, 2007).

Em relação aos cursos o/as jovens fundamentam suas escolhas na influência recebida por familiares, como é o caso de Vip e Carla, ambos buscam na profissão da tia e do pai inspiração para escolher o curso. Há motivações de sonhos de infância, como é o caso de Paulo, que sempre sonhou em fazer Aviação para pilotar caças, mas que também avalia como impossível, seja porque não se vê como potencial concorrente na AFA, ou pelos custos do curso de Aviação Civil em faculdades particulares.

## 6.5 Cotas e expectativas em relação à UnB em perspectiva comparada

No grupo *Contrastes* há um embate claro entre dois jovens, uma jovem mulher branca (Maitê) e um jovem negro (Orpheu), representando a disputa ocorrida na sociedade. O grupo pende para o posicionamento contrário às cotas defendido pela jovem branca, que defende a miscigenação, reverencia o mérito como algo a ser preservado e sustenta o argumento de que as cotas estão privilegiando negros/as provenientes de escolas particulares.

Nesse sentido, percebe-se a construção de um discurso pautado na defesa a identificação racial pela “origem” e não pela “marca” discussão realizada por Oracy Nogueira (1985). Os outros dois argumentos incidem sobre as peculiaridades do sistema de cotas para o ensino superior, a questão do mérito que é a forma de avaliação por meio da realização de provas de conhecimento, e que tem sido muito questionada por alguns pesquisadores (Carvalho, 2006; Santos, 2002).

É por último, não se concebe que jovens negros provenientes de escolas particulares acessem as cotas. Não se concebe que negros acessem o ensino superior por meio das cotas e menos ainda aqueles que já vêm de uma condição social privilegiada.

Orpheu constrói um discurso bastante embasado com dados, e uma relação de fatos que demonstram o seu envolvimento com a questão. Demonstra ter um conhecimento aprofundado da política de forma que apresenta informações sobre a implementação, problemas e possíveis soluções para a melhoria do processo. O jovem já passou por movimentos negros e a UnB é uma universidade muito próxima no seu discurso.

No entanto, o posicionamento contrário às cotas não impede que os jovens se candidatem ao vestibular por esse sistema. Neste grupo, Cristiane se alia ao posicionamento quase hegemônico contrário, porém ela tentou se candidatar por cotas, mas teve seu processo indeferido.

O grupo *Arte por toda Parte* não tem exatamente uma orientação coletiva, mas a maioria pende para o posicionamento contra as cotas. Apenas duas jovens negras assumem uma orientação que não deixa de ser coletiva para defender junto aos colegas argumentos favoráveis às cotas.

Um dos jovens pardos defende o discurso da igualdade, de que todos são iguais, destaca que o nível intelectual não pode ser medido pela cor da pele, e ainda que passar no vestibular depende de cada um. O seu posicionamento é corroborado por duas colegas.

Mais uma vez o mérito aparece como um mecanismo que deve ser preservado. O que demonstra também um posicionamento bastante conservador diante da forma de recrutamento existente para o ensino superior. Ao que parece não se considera sequer a existência da discriminação racial, uma vez que se percebe como desnecessária a existência de pesquisas que demonstrem essas desigualdades. Considera-se que a população negra está à margem desses indicadores por pura culpa dos indivíduos, não se atribui essa desvantagem à discriminação contra o grupo.

Em sentido contrário, uma jovem fala sobre o preconceito que incide sobre os negros, o que seria um obstáculo para que eles acessem a universidade. Demonstra-se que a temática racial tem norteado as conversas com os colegas. O que há muito foi silenciado, passa a fazer parte das conversas cotidianas, o que pode ser avaliado como uma importante conquista provocada pelo debate sobre as cotas e sobre as relações raciais no país.

Apesar de se observar a prevalência de uma orientação coletiva de parte do grupo contra as cotas, quando questionados sobre se alguém faria o vestibular por cotas, houve uma grande interação no grupo e então o surgimento de uma orientação coletiva no sentido de perceberem-se como potenciais beneficiários da política. Houve um nítido processo de negociação em torno da identidade racial. O interesse, a vontade de passar no vestibular e acessar o ensino superior foi o que fez esses jovens decidirem se passar por negros. O que é muito diferente do tornar-se negro, que pressupõe a afirmação do ser negro.

Há que se ressaltar que em função da distância tanto física quanto simbólica desses jovens em relação à UnB, observa-se que o grupo *Arte por toda parte* eles desconhecem como funciona o sistema. O que pode ser percebido na dificuldade de Kehinde em construir o seu argumento favorável, ou ao fato de Lelê questionar algumas vezes às entrevistadoras sobre como é o “esquema das cotas”.

Nos dois grupos observa-se a confrontação entre argumentos contrários e favoráveis às cotas, porém percebe-se que o grupo *Contrastes* demonstra ter um maior conhecimento sobre a política de cotas, inclusive há jovens que já tentaram se candidatar ao vestibular por cotas. O jovem negro que tem uma trajetória junto ao movimento negro está munido de mais argumentos e dados, o que permite uma melhor elaboração sobre a questão.

No grupo *Arte por toda parte* os/as jovens demonstram um conhecimento bastante incipiente em relação às cotas na UnB. No entanto, os/as jovens estão dispostos a negociar a sua identidade se for para acessar o ensino superior. E há o caso de uma jovem branca manifestar estratégias para tentar se candidatar por cotas, mesmo não sendo negra, atitude que é coletivamente rejeitada pelo grupo.

Percebe-se nos dois grupos que ainda que não sejam favoráveis à implementação de cotas, ou porque conhecem o sistema e conseguem tecer argumentos que incidem diretamente sobre as suas fragilidades ou pontos polêmicos; ou porque se baseiam em um discurso de uma igualdade formal. Percebe-se, nos dois grupos, que o debate sobre as relações raciais e sobre as desigualdades está entrando na pauta das conversas com os/as colegas. Mas pelo visto não se tornou um debate do qual a escola tenha se apropriado.

Em relação à expectativa em relação à entrada no ensino superior, no grupo *Contrastes*, há uma percepção sobre o indivíduo agindo sobre a coletividade. Ou seja, de que eles são agentes de mudanças sociais e que a universidade é um veículo para a realização dessas transformações. Assim, a escolha do curso baseia-se no potencial de mudanças que o indivíduo pode gerar na sociedade acessando determinado conhecimento. E nesse sentido os cursos de médio e baixo prestígio da área de humanidades seriam os escolhidos (cf. Velloso, 2007).

Em relação às orientações coletivas dos jovens do Grupo *Contrastes* podemos verificar que a escolha da universidade foi anterior à definição do curso. A UnB está no plano das possibilidades, do real. Há não só uma proximidade física, mas também simbólica desses/as jovens em relação à UnB. No entanto, mesmo estando tão próximos da universidade alguns/mas jovens assumem outras escolhas e idealizam outras realizações fora do ensino superior.

Diferentemente, o grupo *Arte por toda parte* demonstra a sua preocupação com a inserção no mercado de trabalho. E entre a universidade e o trabalho escolhem este último. A busca pela estabilidade aparece no discurso dos/as jovens como uma necessidade.

A UnB aparece no plano do imaginário, do sonho, como algo impossível de ser atingido. E embora seja reconhecida por eles/as pela sua qualidade, não projetam a expectativa de estudarem nessa universidade. O curso superior não é visto como algo que lhes permita efetivar mudanças, mas sim o trabalho. Neste caso, ao contrário do grupo *Contrastes*, o trabalho é que lhes possibilitará realizar o que pretendem. Em relação à escolha dos cursos ela se baseia, principalmente, nos exemplos originados na família.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresenta-se, a seguir, a síntese das orientações coletivas dos/as jovens entrevistados/as a respeito das ações afirmativas, especificamente, do sistema de cotas introduzido na Universidade de Brasília a partir do segundo vestibular de 2004, e de suas expectativas de ingressarem ou não na universidade por meio dessa política.

O debate existente na sociedade brasileira em torno da política de cotas para negros/as tem se caracterizado pelo dissenso, pelo embate no plano dos argumentos, que nem sempre se originam do conhecimento sobre a política, mas sim da ideologia que perpetua o racismo. Como a escola não é uma instituição à parte da sociedade, este espaço também é tomado pelo mesmo debate que se conforma fora dela.

Na mesma direção de outras pesquisas realizadas com jovens do ensino médio sobre essa temática<sup>83</sup>, este estudo identificou que os/as jovens estudantes do ensino médio têm percepções contrárias e favoráveis às cotas. Não há um consenso quanto à política.

Em relação a essa temática não há uma orientação comum aos grupos. Existem opiniões coletivas construídas no próprio grupo, mas que não chegam a constituir uma posição unânime entre os/as entrevistados/as. Assim, os argumentos contrários às cotas estão pautados na defesa do mérito; na defesa do argumento de que todos são iguais; na percepção de que todos poderiam acessar a política por serem todos afro-descendentes; não é necessário cotas, mas sim o investimento na educação básica<sup>84</sup>.

Quando defendem as cotas, ambos os grupos acreditam que estas deveriam ser destinadas para jovens de escolas públicas. No grupo *Arte por toda* há uma contestação quanto às pesquisas que comprovam as desigualdades raciais, às quais são observadas, pelos/as jovens, como sendo uma limitação individual dos negros. Já no grupo *Contrastes* surge a proposta de que fossem instituídas cotas para alunos/as de escolas particulares, na compreensão de que os estudantes de escolas públicas deveriam ter prioridade no acesso ao ensino superior público.

No grupo *Contrastes* os/as jovens tecem argumentos que remetem a elementos da implementação da política, tais como critérios adotados, problemas detectados ao longo do

---

<sup>83</sup> Cf. Brandão e Marins (2007), Castro e Abramovay (2006), Neves e Lima (2007).

<sup>84</sup> Segundo Brandão e Marins (2007) de acordo com resultados de *survey* aplicado a jovens estudantes de cursos pré-vestibulares do Rio de Janeiro, os alunos parecem estar imersos em uma 'farsa ideológica', muito disseminada no seio da sociedade que afirma a política de cotas como incapaz de resolver o problema educacional brasileiro, sendo necessário o investimento mais eficaz no Ensino Fundamental e Médio.

processo, o que demonstra um maior conhecimento sobre a política em si. O maior conhecimento desse grupo em relação às cotas pode decorrer da proximidade geográfica da escola à UnB, o que a torna alvo de muitos projetos da Universidade de Brasília. Bem como a presença entre eles de um jovem negro (Orpheu), com uma identidade negra bastante afirmativa, que já transitou pelo movimento negro de Brasília e de São Paulo e que é um dos propositores de ações que trabalhem com a temática racial no espaço escolar<sup>85</sup>.

Em alguns momentos há um embate direto entre um jovem negro e uma jovem branca, configurando o que é a luta pela igualdade racial. Como pode ser visto na investida enfática de Maitê contra Orpheu “pelo contrário eu, eu sou contra cotas porque eu tenho a mesma condição que você ((fala olhando para o Orpheu)) que é negro de entrar na esco-, universidade, sacou! só que com o sistema de cotas eu diminui a minha condição de entrar na faculdade porque aumentou pra negros, sacou!” (Maitê, Gupo *Contrastes*, ls. 1524-1528).

Ao contrário, o grupo *Arte por toda parte* pertencente a uma escola localizada em Ceilândia, ainda que entre no debate sobre as cotas, demonstra desconhecer detalhes sobre o sistema da UnB. O que pode ser percebido pelo questionamento feito por uma das jovens às entrevistadoras, sobre como é o sistema de cotas “como que é, e como é que é esse esquema de cotas?” (Lelê, *Grupo Arte por toda parte*, l. 1388). A argumentação tanto contra como a favor se pauta em aspectos mais gerais, como a defesa do princípio da igualdade e a necessidade de preservação do mérito.

O desconhecimento em relação às cotas da UnB percebido entre os/as jovens participantes do grupo *Arte por toda parte* pode decorrer da distância física entre a universidade e a escola, o que resulta da segregação sócio-espacial do Distrito Federal<sup>86</sup> (cf. Sant’Anna, 2006). Os dados apontam para a não implementação de algumas ações previstas no *Plano de Metas* que dá origem às cotas. Principalmente no que diz respeito ao atendimento de jovens estudantes do ensino médio de escolas públicas localizadas em regiões de baixa renda do Distrito Federal.

Há jovens negros/as defendendo a implementação das cotas, inclusive é possível perceber no grupo *Arte por toda parte* duas jovens mulheres negras que entram no embate

<sup>85</sup> Na sua passagem pelo Grêmio da escola propôs a realização de atividades no dia 20 de novembro na escola. No mês de novembro de 2007, recebi um e-mail desse mesmo jovem para eu ir à escola e participar com eles da comemoração do dia 20 de novembro.

<sup>86</sup> Essa condição pode sofrer alguma logo que se finalize o processo de implantação de um *campus* da UnB em Ceilândia, o que está previsto para ser concluído no segundo semestre de 2008. Esse projeto está dentro do Projeto de Expansão da Universidade, que já instalou um *campus* em Planaltina e prevê a instalação de um na Ceilândia e outro no Gama. Cf. Plano de Expansão da UnB: Campus UnB-Gama; Campus UnB-Ceilândia/Taguatinga. Disponível em: <http://www.secom.unb.br/especiais/imagens/expansao.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2008. Ou ver Fundação Universidade de Brasília (2005).

contra um colega que considera as cotas “ridículas”. No entanto, os/as jovens contrários às cotas e que não se identificam como negros, mas que percebem que pelo seu fenótipo poderiam ser considerados negros/as, aceitam negociar essa identidade em função dos seus interesses e não pela descoberta do ser negro. Neste grupo há uma jovem branca que tenta negociar a sua identidade de modo a ser beneficiada pelas cotas, no entanto o próprio grupo a repreende por ela ser fenotipicamente branca. Há uma grande proximidade entre os dois grupos no que tange à rejeição das cotas raciais para a universidade pública. O que demonstra que há tanto negros como brancos contrários às cotas.

Predominam os discursos que compreendem que a cor ou raça é identificada pelo fenótipo, mas há falas onde há a referência à origem como elemento para ser utilizado para identificar uma pessoa negra. Como aparece no discurso de uma jovem que se auto-identifica branca:

“somos mestiços, sacou! são negros que, que, que fizeram parte da minha família são muitos negros, eu posso não revelar isso na minha pigmentação, posso não revelar isso no meu cabelo, mas existe sangue negro na minha família” (Grupo *Contrastes*, l.1520-1523).

Contudo, cabe destacar que, embora haja o desconhecimento quanto à política de cotas, ou também posicionamentos contrários a ela, há o interesse entre os/as jovens pesquisados/as de acessar a política como mais um recurso para chegar ao ensino superior. Houve uma incursão do CCN nas escolas públicas de modo a levar esclarecimentos aos jovens sobre a política de cotas da UnB. No entanto, ao que parece palestras pontuais não são suficientes. Observa-se a necessidade de que existam ações mais sistemáticas coordenadas entre a UnB e as escolas para que a discussão seja mais efetiva.

Em relação às expectativas quanto à universidade há, entre os/as jovens do grupo *Contrastes*, uma orientação coletiva que visa a romper com o meio social de origem, ou seja, há a expectativa de ingressar na universidade pública, ainda que por meio de cursos de médio e baixo prestígio. A inserção em cursos de alto prestígio e de grande concorrência no vestibular é vista como impossível já que esse acesso implicaria a preparação através de um cursinho pré-vestibular pago. Sendo assim os/as jovens desenvolvem um discurso de defesa dos cursos de médio e baixo prestígio na universidade, no qual os/as jovens destacam as formas de empoderamento adquiridas nos cursos da área de Ciências Humanas, vistos por eles/elas como instrumentos necessários “para mudar o mundo”.

Essa orientação, de rompimento com o meio social de origem, se explica em função de esses/as jovens estarem sempre em circulação pela cidade. O deslocamento de uma cidade a outra, em busca do trabalho, da escola, dos cursos, dos amigos contribuíram para a ampliação das visões de mundo dos/as jovens do grupo *Contrastes*.

Ao contrário, o grupo *Arte por toda parte* se orienta por um modelo pautado na preservação da continuidade com o meio social de origem. Essa orientação se origina do desejo de passar em um concurso público, da escolha dos cursos orientada para profissões exercidas por membros da família - por pais ou parentes próximos -, do desejo de cursar uma faculdade depois de se ingressar no mercado de trabalho. No caso desses/as jovens, o trabalho parece ser uma demanda considerada mais importante do que o ingresso em um curso superior de uma universidade pública. Ainda que os pais estejam em condições de sustentá-los/as por um período mais longo, como exemplificado na fala de uma jovem, cujo pai teria condições de lhe oferecer um carro para que a mesma pudesse deslocar-se, diariamente, para a UnB.

O grupo *Arte por toda parte* descreve a UnB como uma universidade de excelência, mas fora do alcance deles, tanto física como simbolicamente. O que pode ser explicado pela distância da universidade em relação à escola, e do cotidiano desses/as jovens. Existe o desejo, mas estes listam uma infinidade de motivos que os impediriam de acessar esta universidade.

Uma possível explicação para essa postura do grupo pode ser a existência de uma auto-regulação do desejo de ascender à UnB, uma vez que pelas estimativas empíricas as chances de êxito seriam mínimas (Bourdieu, 1998: p. 48). Ou seja, não significa que esses/as jovens não queiram passar no vestibular na UnB, até porque esse desejo é explícito quando se diz que a UnB é um “sonho”, mas há uma interdição em função da avaliação que eles mesmos fazem quanto às suas reais chances de obterem êxito. Neste caso, não há apenas a impossibilidade, mas há uma postura de auto-interdição.

Assim, a inserção no mercado de trabalho aparece como uma perspectiva possível e desejável e os concursos públicos, em função da estabilidade oferecida, parecem ser o emprego desejado. Algo que é muito peculiar ao Distrito Federal.

Nesta pesquisa foi possível verificar por meio dos grupos que há dois tipos de orientações coletivas entre eles<sup>87</sup>. O grupo *Contrastes* se caracteriza por uma orientação de rompimento com o meio social de origem, enquanto o grupo *Arte por toda parte* vislumbra

---

<sup>87</sup> Para maiores detalhes sobre a elaboração de tipologias segundo o método documentário vide Weller (2005c).

um projeto de continuidade com o meio. Ambas as orientações foram construídas com base nas experiências compartilhadas nos meios sociais onde vivem e por onde transitam e na trajetória escolar. O grupo *Contrastes* se caracteriza pela transitoriedade da qual fala Dayrell (2007), e que ultrapassa o seu caráter material e permeia sentimentos e emoções, e o grupo *Arte por toda parte* pela permanência durante muitos anos em uma mesma comunidade escolar, em uma mesma cidade.

Também se fundamenta nas elaborações em torno das expectativas quanto à possibilidade de ascensão ao ensino superior na UnB, o que está diretamente relacionado à opção ou não por acessar o sistema de cotas. Nesse sentido, observa-se que ainda que prevaleça entre os/as potenciais beneficiários/as das cotas uma postura de dissenso sobre a temática, ora com posicionamentos favoráveis, ora com posicionamentos contrários, as cotas aparecem como uma perspectiva, sobretudo, para os/as jovens do grupo *Contrastes*<sup>88</sup>.

Desse modo, faz-se necessário que a UnB, por meio de seus núcleos de extensão e do CCN, articule, com as escolas de ensino médio localizadas em regiões de baixa renda do Distrito Federal, ações sistemáticas e continuadas para levar aos/às jovens informações e esclarecimentos acerca do ingresso e permanência na universidade, sobretudo, sobre o sistema de cotas. Além disso, deve-se buscar a implementação efetiva das ações afirmativas de acesso, destinadas aos jovens de ensino médio, previstas no Plano de metas que institui o sistema de cotas da UnB.

---

<sup>88</sup> Ressalta-se que no 1º vestibular e 2008 alguns/mas jovens participantes da pesquisa foram aprovados na UnB utilizando as cotas como um recurso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo (org). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ANDRADE, Rosa Maria T.; FONSESA, Eduardo F. (orgs.). **Aprovados! Cursinho pré-vestibular e população negra**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.

ALGRANTI, Leila Mezan; PISCITELLI, Adriana; GOLDANI, Ana Maria (orgs.). **Textos didáticos: a prática feminista e o conceito de gênero**. IFCH/UNICAMP, nº 48, nov/2002.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 7a ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

BARREIRA, César (coord.). **Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza**. Brasília: UNESCO, 1999.

BELCHIOR, Ernandes Barboza. **Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. 2006. 123 f. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Moema de Poli. O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise de seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000. **Textos para discussão nº 1052**, Brasília: IPEA, out./2004.

BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela. **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Organização Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani. 8ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (orgs.). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

BRANDÃO, André Augusto; MARINS, Mani Tebet A. de. Cotas para negros no ensino superior e formas de classificação racial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, p. 27-45, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a03v33n1.pdf> . Acesso em: dezembro de 2007.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**: Lei 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata. 2ª edição. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 2001.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

CANALES, Manuel. y PEINADO, Anselmo. Grupo de discusión, en J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coords), **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994.

CALLEJO, Javier. **El grupo de discusión**: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Editorial Ariel S.A, 2001.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Os jovens e a cidade**: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Damará: FAPERJ, 2002.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. In: Jovens, Escola e Cultura. **Revista de educação de jovens e adultos da rede de apoio à ação alfabetizadora o Brasil**, São Paulo, nº 10, novembro de 2000.

CARTA PÚBLICA AO CONGRESSO NACIONAL. 2006. Disponível em: <http://www.geocities.com/cartapublica2006/> . Acesso em: julho de 2006.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CARVALHO, José Jorge de. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. In: QUEIROZ, Delcele. **O negro na universidade**. Publicação do Programa A Cor da Bahia/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, 2002.

CARVALHO, José Jorge de; SEGATTO, Rita Laura. Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília. **Série Antropologia**, n. 314. Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, 2002.

CARVALHO, José Jorge de; SEGATTO, Rita Laura. Plano de metas para a integração social, étnica e racial da universidade de Brasília. s/d. Disponível em: [http://www.unb.br/admissao/sistema\\_cotas/downloads/planometas.pdf](http://www.unb.br/admissao/sistema_cotas/downloads/planometas.pdf) . Acesso em: janeiro de 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de. **O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça**. In: Cadernos Pagu (22). Pp.247-290, 2004.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (coords.). **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC, SECAD, 2005

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Humanitas – FFLCH –USP, Contexto, 2000.

CHARLOT, Bernard. A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares. In: Azevedo, José Clóvis de; Krug, Andréa; Simon, Cátia (orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

COMISSÃO NACIONAL DE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO – CNPD. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD, 1998.

COULON, Alain. **A Escola de Chicago**. Campinas: Papyrus, 1995.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

CUÉLLAR, Javier Pérez de. **Nossa Diversidade Criadora: Relatório Mundial de Cultura e Desenvolvimento**. Brasília: UNESCO-Papyrus, 1997.

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

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em: janeiro de 2008.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: Fávero, Osmar; Spósito, Marília Pontes; Carrano, Paulo; Novaes, Regina Reys (orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, nº119, p.29-45, julho/2003.

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

FERREIRA, Renato; ANDRADE, Allyne. **Mapa das ações afirmativas no ensino superior**. Rio de Janeiro: LPP, 2006.

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

FILHO, Alberto Heráclito Ferreira. Desafricanizar as ruas: elites letradas, mulheres pobres e cultura popular em Salvador (1890-1937). **Afro-Ásia**, n. 21-22, Salvador: UFBA, pp. 239-256, 1998 -1999.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICK, Uwe. Entrevistas e discussões tipo grupo de foco. In: **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, pp. 124-136, 2004.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa e quantitativa. In: **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, pp. 271-279, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone; SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FRY, Peter. **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Declaração de Durban e Plano de Ação: III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: MINC, Fundação Cultural Palmares; s/d.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano de expansão da Universidade de Brasília. Campus UnB-Planaltina, Campus UnB-Ceilândia, Taguatinga, Campus-UnB-Gama**. Lauro Morhy (org.), Brasília, 2005.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: Bauer, Martin & Gaskell, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 64-89.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. [trad. Cid Knipel Moreira]. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro Asiáticos, 2001.

GOMES, Cândido Alberto. Quanto custa a expansão do ensino médio? **Cadernos UNESCO Brasil. Série Educação**, v. 2. Brasília: UNESCO, 1998

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. In: Santos, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC\SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Programa de Ações Afirmativas na UFMG: uma proposta corajosa. GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

GOMES, Nilma Lino. Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades. In: **27a REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2004, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPEd, p. 1-16, 2004b.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manuel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (coords). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. In: Cadernos Pagu: raça e gênero (6-7). **Publicação do PAGU – Núcleo de Estudos do Gênero/Unicamp, Campinas – SP**, pp. 67-82, 1996.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, Maria das Graças. No movimento do Rap: marcas da negritude. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **De preto e afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCAR, p.291-305, 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 2ª edição, 2005.

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

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 2ª edição, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. In: **RBCS**, vol. 14, nº 39, pp. 103-117, fev. 1999.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovk (org.). [Tradução: Adelaine La Guardia Resende et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília:UNESCO, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ. 2005

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

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. In: **Revista Estudos Feministas**. Vl. 3, nº 2, 2º, pp. 458-463, sem/1995

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise sobre as condições de vida da população brasileira 2007**. n. 21. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao\\_de\\_vida/indicadores\\_minimos/sintese\\_indicadores\\_sociais\\_2007/default.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao_de_vida/indicadores_minimos/sintese_indicadores_sociais_2007/default.shtm) . Acesso em: dezembro de 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: 2006**. n. 19. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao\\_de\\_vida/indicadores\\_minimos/sintese\\_indicadores\\_sociais\\_2006/default.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao_de_vida/indicadores_minimos/sintese_indicadores_sociais_2006/default.shtm) . Acesso em: junho de 2006.

KAMEL, Ali. **Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor**. Rio de Janeiro: Nova fronteira. 2006

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

JESUS, Rodrigo Edmilson de. Morre mais um neguinho. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W, & GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho: reflexões preliminares. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (orgs.). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, pp. 113-156.

LIMA, Nísia Trindade. Juventude e ensino médio: de costas para o futuro? In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, pp. 93-112.

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.

MAFRA, Leila de Alvarenga; CAVALCANTI, Ednar de Carvalho (orgs). **O ensino médio no Brasil: da ruptura do privilégio à conquista do direito**. Brasília: INEP, 1992

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo Social - Revista de sociologia da USP**. V. 7, n. 2, nov. 2005.

MAIO, Marcos Chor. O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.14, n. 41, São Paulo, out. 1999.

MANIFESTO EM FAVOR DA LEI DE COTAS E DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL. 2006. Disponível em: Disponível em: <http://lpp-uerj.net/olped/documentos/1745.pdf> . Acesso em: agosto de 2006.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones (tradução: Ignácio Sánchez de la Yncera). **REIS – Revista española de investigaciones sociológicas**, n. 62, pp. 193-242, abr/jun, 1993.

MANNHEIM, Karl. Sobre a interpretação da Weltanschauung. In:\_\_\_\_ **Sociologia do conhecimento (vol. I)**. Porto: RÊS-Editora, pp. 49-116, 1986.

MANNHEIM, Karl. Structures of thinking. Collected Works Volume Ten. London: Routledge + Kegan Paul, 1982.

MARGULIS, Mario. Juventud: una aproximación conceptual. In: BURAK, Solum Donas (compilador). **Adolescência y Juventud en América Latina**. Costa Rica: Conselho Editorial DLUR, pp. 41-56, 2001.

MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. La juventude es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (editor). **La juventude es más que una palabra**. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 13-30, 1996

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociológica reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Tradução Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MERTON, R. K.; FISKE, M.; KENDALL, P. L. **The focused interview**. Glencoe: Free Press, 1956.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O desenvolvimento da educação. Educação de qualidade para todos os jovens: desafios, tendências e prioridades**. Brasil, 2004.

MOURA, Clóvis. **A História do negro no Brasil**. São Paulo: Ática, 1992.

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

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. 2a ed. Brasília: Fundação cultural palmares; Rio de Janeiro: OR editor produtor editor. 2002.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Relatório: a África na Escola brasileira**. Rio de Janeiro: SEAFRO, 1993.

NASCIMENTO, Valdecir Pedreira. **Juventude negra: vozes, olhares e intervenções políticas do ensino superior.** Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2007.

NEVES, Paulo S. C.; LIMA, Marcus Eugênio O.. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12, n. 34, pp. 17-38, Jan./abr. 2007

NÓBREGA, Renata da Silva. Sem paixão a gente não faz nada. Entrevista com Kabengele Munanga. In: **Írohin**, Brasília, ano XI, n. 17, jun.-jul. 2006.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga.** Apresentação e edição Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

NOVAES, Regina; Vannuchi, Paulo. **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

NOVAES, Regina Reys. Políticas de juventude no Brasília: continuidades e rupturas. In: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys (orgs.). **Juventude e contemporaneidade.** UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

NUNES, Brasilmar Ferreira; WELLER, Wivian. A juventude no contexto social contemporâneo. **Estudos de Sociologia**, Rev. do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v.9, n. 2, p. 43-57, 2006.

OLIVEIRA, Dijaci David de; LIMA, Ricardo Barbosa; SANTOS, Sales Augusto dos. A cor do medo: o medo da cor. In: OLIVEIRA, Dijaci David de et al (org.). **A cor do medo: homicídios e relações raciais no Brasil.** Brasília: Editora da UnB; Goiânia: Editora da UFG, 1998.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento Humano e Relações Raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERALVA, Angelina e SPOSITO, Marília Pontes. (org.) Juventude e Contemporaneidade – **Revista Brasileira de Educação**, n.5/6, São Paulo: ANPED, 1997.

PESQUISA DISTRITAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS. **Dados agregados para o Distrito Federal e Regiões Administrativas.** Brasília: SEPLAN – Subsecretaria de Estatística e Informações, 2004.

PIMENTEL, Spensy. Hip Hop ontem e hoje. In: **Caros amigos especial: Hip hop hoje.** Número 24, junho de 2005.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: MEC\SECAD, 2005.

POR UMA POLÍTICA DE COMBATE AO RACISMO E À DESIGUALDADE RACIAL, 1995. Disponível em: <http://www.irohin.org.br/ref/03.htm>. Acesso em: agosto de 2006.

QUAPPER, Klaudio Duarte. ¿Juventud o juventudes? Acerca de como mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. In: BURAK, Solum Donas (compilador). **Adolescência y Juventud en América Latina**. Costa Rica: Conselho Editorial DLUR, pp. 57-73, 2001.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (coord.). **O negro na universidade**. Publicação do Programa a COR DA Bahia/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manuel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (coords). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

RAMOS, Sílvia e MUSUMECI, Leonarda. “Elemento suspeito”. Abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro. In: **Boletim Segurança e Cidadania**. Ano 03, nº 08, dez. 2004, Rio de Janeiro: Cesec. Disponível em: <http://www.ucamcesec.com.br/arquivos/publicacoes/boletim08.pdf> ; Acesso em: 22 de março de 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. In: **Cadernos de Pesquisa**, 77. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, maio de 1991.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD, p. 731-752, 1998.

SALES Jr, Ronaldo Laurentino de. **Raça e Justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça**. 2006. 474 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SALLAS, Ana Luisa (coord.). **Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania**. Brasília: UNESCO, 1999.

SANT’ANA, Marcel Cláudio. **A cor do espaço: limites e possibilidades na análise da segregação sócio-espacial, o exemplo de Brasília**. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília, 2006.

SANTOS, João Paulo de Faria. **Ações afirmativas e igualdade racial: a contribuição do direito na construção de um Brasil diverso**. São Paulo: Edições Loyola, 2005a.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ação Afirmativa**. 2007. 554 f. Tese (Doutorado em Sociologia), 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs). **Ações afirmativas:** políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

SANTOS, Gevalnilda; SANTOS, Maria José P.; BORGES, Rosângela. A juventude negra. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo (org). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, pp. 291-302, 2005.

SEABRA, Luciana. Pioneiros na luta contra a exclusão. **Assessoria de Comunicação da UnB**. Brasília, 18 de março de 2004. Disponível em: <http://www.secom.unb.br/unbagencia/ag0304-61.htm> acesso em: fevereiro de 2007.

SEGATO, Rita Laura. Raça é signo. **Série antropologia**, n. 372, Brasília, 2005.

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

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. **Consciência negra em cartaz**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, José Carlos Gomes da. Juventude negra e música: a construção da identidade no rap paulistano. **XXII REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA**. Fórum de Pesquisa 27: Juventude, unidade e diversidade, Brasília: julho de 2000.

SILVA, Cidinha da. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. In: SILVA, Cidinha da (org.). **Ações Afirmativas em educação:** experiências brasileiras. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, Petronilha Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e as ações afirmativas:** entre a justiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

SILVA, Petronilha Gonçalves e. Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas: Situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cadernos CEDES**, vol.19, no.45, p.7-23, Jul. 1998.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa:** razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SOARES, José Franciso; CÉSAR, C.C.; MANBRINI, J. Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997. In: **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, Jessé (org.) et alii. **Multiculturalismo e racismo:** uma comparação Brasil – Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997.

SPÓSITO, Marília Pontes; Carrano, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: Fávero, Osmar; Spósito, Marília Pontes; Carrano, Paulo; Novaes, Regina Reys (orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. (org). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, pp. 87-127, 2005.

SPÓSITO, Marília Pontes. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, pp.73-92, 2004.

STEIL, Carlos Alberto (org.). **Cotas raciais na universidade: um debate**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

TAVOLARO, Lília G. M. “Raça como significado”: reflexões a respeito da construção social de uma categoria simbólica no contexto das cotas raciais. In: **XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**, 2007, Recife. Disponível em: [http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT17%20Quest%C3%B5es%20%C3%89tnicas,%20Raciais%20e%20A%C3%A7%C3%A3o%20Afirmativa/Microsoft%20Word%20-%20SBS2007\\_paper\\_.pdf](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT17%20Quest%C3%B5es%20%C3%89tnicas,%20Raciais%20e%20A%C3%A7%C3%A3o%20Afirmativa/Microsoft%20Word%20-%20SBS2007_paper_.pdf) . Acesso em janeiro de 2008.

THEODORO, Mário e JACCOUD, Luciana. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

UNESCO. **Políticas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

VELLOSO, Jacques. **Vestibular com cotas para negros na UnB: candidatos e aprovados nos exames**. Relatório preliminar de pesquisa, 2005.

VELLOSO, Jacques. **Perfil social, desempenho e chances em vestibulares com cotas para negros: uma comparação na UnB**. Núcleo de Estudos para o Ensino Superior – NESUB, Faculdade de Educação - UnB, Relatório preliminar de pesquisa, 2007.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **O Mapa da violência dos municípios brasileiros**. Brasília: OEI, 2007.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Fala galera - juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília**. São Paulo: Cortez, 1998.

WELLER, Wivian. Redução das desigualdades de gênero e raça na Universidade de Brasília. **SIMPÓSIO GÊNERO E INDICADORES DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**, 12, 2007. Brasília.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, nº 2, pp. 241-260, maio/ago 2006.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Estudos feministas**. Florianópolis, 13(1):216, janeiro-abril/2005a.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim: perspectivas para a análise das relações entre Educação e trabalho. **XXIX Encontro Anual da ANPOCS**, 2005b.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, nº 13, pp. 260-300, jan/jun. 2005c.

WHYTE, William Foote. Treinando a observação participante. In: Guimarães, Alba Zaluar (org.). **Desvendando máscaras sociais**. 3a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 77-86, 1990.

WIEVIORKA, Michel. **Em que mundo viveremos?** Tradução de Eva Landa e Fábil Landa. São Paulo: Perspectiva. 2006.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A – Carta de apresentação às escolas

Eu, Danielle Oliveira Valverde, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa Dra Wivian Weller, estou realizando uma pesquisa com jovens alunos do ensino médio. A pesquisa tem como objetivo compreender e analisar a percepção de jovens do ensino médio de seis escolas públicas e particulares do Distrito Federal sobre a política de cotas da Universidade de Brasília.

O trabalho de campo, que consiste na realização de grupos de discussão e aplicação de questionários aos jovens, será realizado entre os meses de março e maio de 2007 em seis escolas públicas e particulares de três regiões administrativas do Distrito Federal.

Solicitamos, assim, a autorização e o apoio da Diretoria e dos professores para realizarmos a coleta de dados nas turmas de ensino médio. Os alunos deverão preencher os questionários em sala de aula, individualmente, com a presença da pesquisadora. Esta tarefa, juntamente com a apresentação da pesquisa, deverá levar, no máximo, meio período de aula.

Para evitar qualquer possibilidade de inibição, pedimos que nenhuma pessoa ligada à escola esteja presente, somente a pesquisadora e os/as alunos/as. Todos os questionários são anônimos: nenhum aluno colocará o seu nome no questionário, salvo no caso daqueles que participarem também dos grupos de discussão. Entretanto, apenas a pesquisadora terá acesso às informações desagregadas, responsabilizando-se pela não divulgação dos nomes dos jovens participantes da pesquisa.

Ressalte-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são absolutamente confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos alunos, ou quaisquer outros informantes.

Qualquer contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone xxxxxxxx ou pelo seguinte e-mail: xxxxxxxxxxxxxxxx.

Agradecemos a colaboração desta escola.

Atenciosamente,

Danielle Oliveira Valverde  
Aluna do PPGE - UnB - Mat. 0666891

Wivian Weller  
Profa Dra do PPGE - UnB

## APÊNDICE B – Carta convite para os grupos de discussão



Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

**CARTA CONVITE**

Caro/a jovem.

Estamos realizando uma pesquisa com jovens estudantes do Ensino Médio sobre a Política de Cotas da UnB. Você está convidado/a para participar de um grupo de discussão sobre esse tema e outras questões relacionadas à juventude. Caso esteja interessado/a em colaborar com a pesquisa preencha a seguir o seu nome, telefone e e-mail para que possamos entrar em contato para agendar o grupo de discussão.

Nome: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Dia e horário disponíveis: \_\_\_\_\_

Agradecemos a sua colaboração!

## APÊNDICE C – Carta aos pais

Prezados pais ou responsáveis,

eu, Danielle Oliveira Valverde, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa Dra Wivian Weller, estou realizando uma pesquisa com jovens alunos e alunas do ensino médio. A pesquisa tem como objetivo compreender e analisar a percepção de jovens do ensino médio de escolas públicas e particulares do Distrito Federal sobre a política de cotas da Universidade de Brasília.

Uma das etapas do trabalho de campo consiste na realização de grupos de discussão com os jovens para conhecer o que eles pensam sobre vestibular, futuro e outros temas relacionados à juventude. No dia xx de maio de 2007 em atividade realizada, em sala de aula, com o consentimento e apoio da escola, convidamos as turmas de 3º ano para participar de grupos de discussão, alguns jovens demonstraram interesse em contribuir na referida atividade. Entre eles, o seu/sua filho/a .

Solicitamos, assim, a sua autorização para que a aluna xxxxxxxxx participe de um grupo de discussão no dia xxxxxxxxx, quarta-feira, a partir das xxxx, na escola xxxxxx.

Ressalte-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são absolutamente confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos alunos, ou quaisquer outros informantes.

Qualquer contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone xxxxxxxx ou pelos seguintes endereços eletrônicos: [xxxxxxx](#) ou [xxxxxxx](#).

Agradecemos a colaboração.

Atenciosamente,

Danielle Oliveira Valverde  
Aluna do PPGE - UnB - Mat. 0666891

Wivian Weller  
Profa Dra do PPGE - UnB

## APÊNDICE D – Roteiro-guia para grupo de discussão

### **Relações familiares**

Qual a cidade em que vocês moram? Poderiam falar um pouco sobre o dia-a-dia de vocês no bairro?

*Objetivo:* conhecer como se percebem nesse espaço e se sentem pertencentes a esse lugar

Vocês moram com seus pais? Como é a relação com eles?

Vocês têm irmãos? Como é a relação com eles?

*Objetivo:* conhecer o contexto familiar e verificar como se constituem as relações intergeracionais.

### **Trajetória escolar**

Vocês poderiam falar um pouco sobre a vida escolar de vocês? Como foi o percurso escolar até chegar no 3º ano do Ensino Médio?

*Objetivo:* promover um debate no grupo/ conhecer a vida escolar dos/as jovens, na tentativa de reconstruir essa trajetória escolar

Vocês poderiam falar sobre como é estudar nesta escola? Poderiam falar um pouco sobre o dia-a-dia de vocês aqui?

*Objetivo:* conhecer como é o cotidiano escolar dos jovens e o sentimento de pertença em relação a esse ambiente escolar.

### **Identidade e participação**

Vocês participam de algum grupo musical, teatral, de dança na comunidade? Falem um pouco sobre como é o grupo.

*Objetivo:* conhecer como e se esses/as jovens trazem experiências desses grupos para a construção de uma identidade. Buscando perceber a interação entre indivíduo e coletividade.

Vocês participam de alguma associação comunitária, partido político ou outro tipo de organização? Falem um pouco sobre como é essa experiência.

*Objetivo:* conhecer como e se esses/as jovens participam de alguma organização comunitária de jovens, moradores ou outras que tenham o objetivo de discutir questões coletivas.

Mudando um pouco de tema, eu gostaria de saber se vocês já tiveram alguma experiência com discriminação? Poderiam falar sobre como foi?

*Objetivo:* conhecer as experiências e identificar possíveis estratégias de enfrentamento.

Vocês conhecem o movimento negro? O que vocês pensam sobre esse tipo de movimento?

*Objetivo:* promover um debate sobre o tema e verificar se esses/as jovens se identificam com algum elemento trazido ou despertado pelo conhecimento do movimento.

### **Ações afirmativas – política de cotas**

Vocês já ouviram falar sobre ações afirmativas? O que vocês pensam sobre essas propostas?

*Objetivo:* saber se os jovens conhecem a discussão sobre o tema e se trazem elementos do seu cotidiano para justificar se são favoráveis ou contrários a elas.

Vocês conhecem a Política de Cotas da Universidade de Brasília? O que vocês pensam sobre esse tipo de política?

*Objetivo:* verificar se os jovens conhecem a Política e compreender como esses/as eles/as percebem a política de cotas.

### **Vestibular**

Vocês pretendem fazer vestibular? Que cursos vocês gostariam de fazer? Fale um pouco sobre como vocês optaram por esse curso e pela faculdade ou universidade.

*Objetivo:* conhecer como e que elementos contribuem para a escolha de um ou outro curso e da universidade ou faculdade.

Vocês estão fazendo o PAS – Programa de Avaliação Seriada? Vocês pretendem fazer vestibular pelo sistema de cotas ou pelo vestibular convencional? Fale um pouco sobre a escolha de vocês?

*Objetivo:* conhecer como eles pretendem fazer vestibular e se a política de cotas entra como uma perspectiva.

**Perspectivas de futuro**

Como vocês pensam que será o futuro de vocês?

*Objetivo:* conhecer as percepções dos/as jovens sobre a perspectiva de futuro que têm a partir das suas experiências sociais.

**APÊNDICE E – Questionário para participantes do grupo de discussão****QUESTIONÁRIO**

Instruções para o preenchimento do cabeçalho do questionário

NQ = Número do Questionário

NE = Nome da Escola

DA = Dependência Administrativa      Código 1 = escola pública      2 = escola particular

T = Turno      Código 1 = matutino      2 = vespertino

T = Turma

Decidimos utilizar essa codificação de modo a assegurar a confidencialidade e o anonimato dos participantes da pesquisa, ainda que neste primeiro questionário os(as) jovens sejam orientados(as) a registrarem o nome.

ESTE QUADRO DEVE SER PREENCHIDO PELO/A PESQUISADOR/A

NQ: \_\_\_\_

NE: \_\_\_\_\_

DA: 1 ( ) 2 ( )

T: 1 ( ) 2 ( )

Turma: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Horário: \_\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO PARA JOVENS PARTICIPANTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO**

O objetivo deste questionário é o obter informações complementares sobre os participantes dos grupos de discussão. Para isso, pedimos sua colaboração voluntária no sentido de responder, individualmente, a este questionário. As suas respostas são confidenciais. A sua colaboração é muito importante para esta pesquisa.

Agradecemos a sua colaboração!

1) Nome: \_\_\_\_\_

2) Idade: \_\_\_\_\_ anos

3) Sexo: 1 ( ) feminino      2 ( ) masculino

4) Cor ou raça:

1 ( ) Branco

2 ( ) Pardo

3 ( ) Preto

4 ( ) Amarelo

5 ( ) Indígena

5) Qual a sua religião?

- 1 ( ) Católica
- 2 ( ) Evangélica
- 3 ( ) Espírita
- 4 ( ) Umbanda/Candomblé (religiões afro-brasileiras)
- 5 ( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_
- 6 ( ) Nenhuma

6) Você mora em que cidade?

---

7) Você nasceu na cidade onde mora? 1. ( ) Não 2. ( ) Sim ( pule para a questão 9)

8) Se não, em que cidade você nasceu? \_\_\_\_\_

9) Atualmente, você trabalha?

- 1 ( ) Não. Nunca trabalhei.
- 2 ( ) Não. Estou procurando trabalho.
- 3 ( ) Sim. Trabalho fixo remunerado.
- 4 ( ) Sim. Faço bicos.
- 5 ( ) Sim. Faço estágio remunerado.

10) Em que tipo de escola você já estudou?

- 1 ( ) Somente em escola pública.
- 2 ( ) Somente em escola particular.
- 3 ( ) Em escola pública e em escola particular.
- 4 ( ) Outro tipo (fundação, escola militar, etc.)

11) Você já abandonou a escola e voltou para a mesma série no ano seguinte?

- 1 ( ) Sim, uma vez.
- 2 ( ) Sim, por duas vezes.
- 3 ( ) Não.

12) Qual(is) é(são) a(s) sua(s) forma(s) de lazer? \_\_\_\_\_

13) Gostaríamos de saber sobre a escolaridade do seu pai e da sua mãe (marque o último grau de escolaridade):

13.1) Qual é o grau de escolaridade de seu pai 13.2) Qual é o grau de escolaridade de sua mãe

- |                                     |                                     |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 ( ) Sem escolaridade              | 1 ( ) Sem escolaridade              |
| 2 ( ) Ensino fundamental incompleto | 2 ( ) Ensino fundamental incompleto |
| 3 ( ) Ensino fundamental completo   | 3 ( ) Ensino fundamental completo   |
| 4 ( ) Ensino médio incompleto       | 4 ( ) Ensino médio incompleto       |
| 5 ( ) Ensino médio completo         | 5 ( ) Ensino médio completo         |

6 ( ) Ensino superior incompleto

6 ( ) Ensino superior incompleto

7 ( ) Ensino superior completo

7 ( ) Ensino superior completo

8 ( ) Pós-graduação

8 ( ) Pós-graduação

14) Qual a profissão do seu pai? \_\_\_\_\_

15) Qual a profissão da sua mãe? \_\_\_\_\_

16) Outras observações:

---

---

---

---

---

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!

**APÊNDICE F – Questionário para todos os/as jovens do 3º ano**

ESTE QUADRO DEVE SER PREENCHIDO PELO (A) PESQUISADOR (A)

NQ: \_\_\_\_ \_

NE: \_\_\_\_\_

DA: 1 ( ) 2 ( )

T: 1 ( ) 2 ( ) T: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO PARA TODOS OS/AS JOVENS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**

O objetivo deste questionário é o obter informações sócio-econômicas e as perspectivas de futuro de alunos do 3º ano do ensino médio. Para isso, pedimos sua colaboração voluntária no sentido de responder, individualmente, a este questionário. As suas respostas são confidenciais. A sua colaboração é muito importante para esta pesquisa.

Agradecemos a sua colaboração!

1) Idade: \_\_\_\_\_ anos

2) Sexo: 1 ( ) feminino 2 ( ) masculino

3) Cor ou raça:

1 ( ) Branco

2 ( ) Pardo

3 ( ) Preto

4 ( ) Amarelo

5 ( ) Indígena

4) Qual a sua religião?

1 ( ) Católica

2 ( ) Evangélica

3 ( ) Espírita

4 ( ) Umbanda/Candomblé (religiões afro-brasileiras)

5 ( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

6 ( ) Nenhuma

5) Você mora em que cidade?

\_\_\_\_\_

6) Você nasceu na cidade onde mora? 1. ( ) Não 2. ( ) Sim ( pule para a questão 8)

7) Se não, em que cidade você nasceu? \_\_\_\_\_

8) Atualmente, você trabalha?

- 1 ( ) Não. Nunca trabalhei.  
 2 ( ) Não. Estou procurando trabalho.  
 3 ( ) Sim. Trabalho fixo remunerado.  
 4 ( ) Sim. Faço bicos.  
 5 ( ) Sim. Faço estágio remunerado.

9) Em que tipo de escola você já estudou?

- 1 ( ) Somente em escola pública.  
 2 ( ) Somente em escola particular.  
 3 ( ) Em escola pública e em escola particular.  
 4 ( ) Outro tipo (fundações, colégio militar, etc.)

10) Você já abandonou a escola e voltou para a mesma série no ano seguinte?

- 1 ( ) Sim, uma vez.  
 2 ( ) Sim, por duas vezes.  
 3 ( ) Não.

11) Gostaríamos de saber sobre a escolaridade de seu pai e sua mãe (marque o último grau de escolaridade):

11.1) Qual é o grau de escolaridade de seu pai    11.2) Qual é a o grau de escolaridade de sua mãe

- |                                     |                                     |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 ( ) Sem escolaridade              | 1 ( ) Sem escolaridade              |
| 2 ( ) Ensino fundamental incompleto | 2 ( ) Ensino fundamental incompleto |
| 3 ( ) Ensino fundamental completo   | 3 ( ) Ensino fundamental completo   |
| 4 ( ) Ensino médio incompleto       | 4 ( ) Ensino médio incompleto       |
| 5 ( ) Ensino médio completo         | 5 ( ) Ensino médio completo         |
| 6 ( ) Ensino superior incompleto    | 6 ( ) Ensino superior incompleto    |
| 7 ( ) Ensino superior completo      | 7 ( ) Ensino superior completo      |
| 8 ( ) Pós-graduação                 | 8 ( ) Pós-graduação                 |

12) Qual a profissão do seu pai? \_\_\_\_\_

13) Qual a profissão da sua mãe? \_\_\_\_\_

14) O que você pretende fazer quando concluir o ensino médio?

- 1 ( ) continuar estudando  
 2 ( ) trabalhar  
 3 ( ) trabalhar e estudar  
 4 ( ) Outra atividade. Qual? \_\_\_\_\_

15) Você pretende fazer o vestibular?      1 ( ) Não (pule para a questão 21)      2 ( ) Sim

16) Se você pretende fazer vestibular, que curso gostaria de fazer? \_\_\_\_\_

17) Se você pretende prestar o vestibular, você optaria por uma:

1 ( ) universidade pública.

2 ( ) faculdade particular (pular para a questão 21)

18) Você pretende fazer vestibular na Universidade de Brasília (UnB)? 1 ( ) Não

2 ( ) Sim

19) Você está fazendo o PAS – Programa de Avaliação Seriada?

1 ( ) Não

2 ( ) Sim

20) Se você for fazer o vestibular na UnB, você pretende fazer:

1 ( ) o vestibular pelo sistema universal

1 ( ) o vestibular por cotas

21) Você conhece a política de cotas para alunos negros da UnB?

1 ( ) Não (pule para a questão 25)

2 ( ) Sim

22) Você concorda com a política de cotas para alunos negros/as e indígenas da UnB?

1 ( ) Não (responda a questão 23)

2 ( ) Sim (pule para a 24)

23) Se você **não concorda**, marque abaixo o(s) principal(is) motivos:

Motivos	Sim
1) Porque é preciso selecionar os/as melhores alunos/as, independente da cor ou raça dos/as candidatos/as	
2) Porque os/as negros/as beneficiados/as com cotas raciais seriam discriminados/as mais ainda.	
3) Porque contraria a Constituição Federal, que afirma que todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza.	
4) Porque é difícil saber quem é negro no Brasil.	
5) Porque os/as negros/as não têm acesso ao ensino superior porque, em geral, são pobres e não porque são negros/as.	
6) Porque o não ingresso dos/as negros/as na UnB deve-se à falta de ensino público de qualidade em Brasília e no Brasil e não à discriminação racial.	
7) Porque não existe discriminação e preconceito racial no Brasil	
8) Não sei	
9) Outro motivo:	

24) Se você **concorda**, marque abaixo o(s) principal(is) motivos:

Motivos	Sim
1) Porque para passar no vestibular pelo sistema de cotas os/as candidatos/as negros/as serão submetidos/as às mesmas provas de vestibular que os/as candidatos/as inscritos/as no vestibular universal.	
2) Porque para passar no vestibular pelo sistema de cotas o/a candidato/a negro/a deverá alcançar a nota de corte exigida pela UnB.	
3) Porque a política de cotas é uma forma de considerar que não somos todos iguais.	
4) Porque as cotas não estimulam o preconceito e a discriminação racial na sociedade.	
5) Porque mesmo com a melhoria do ensino básico, sem as cotas poucos/as candidatos/as negros/as entrariam na universidade.	
5) Porque a população negra não têm acesso ao ensino superior porque sofre discriminação e preconceito racial.	
6) Não sei	
7)Outro motivo:	

25) Você concorda com uma política de cotas para alunos provenientes de escolas públicas?

1 ( ) Não

2 ( ) Sim

26) Outras observações:

---



---



---

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE G – Divisão temática do grupo *Arte por toda parte*

<b>Divisão temática - Grupo <i>Arte por toda parte</i><sup>89</sup></b>		
<b>Controle do tempo</b>	<b>Temas e subtemas</b>	<b>Passagem analisada</b>
00:00:00 - 00:01:37	Apresentação: pesquisa e participantes	
<b>00:01:45 - 00:01:55</b>	<b>Pergunta inicial</b>	<b>Passagem inicial</b>
<b>00:01:56 - 00:06:26</b>	<b>A cidade e o cotidiano dos jovens</b>	
00:06:30 - 00:14:52	Relação familiar	
<b>00:14:56 - 00:35:16</b>	<b>Trajetória e cotidiano escolar</b>	<b>TP: trajetória escolar</b>
<b>00:35:17 - 00:37:54</b>	<b>Discriminação sócio-espacial</b>	
<b>00:38:00 - 00:52:39</b>	<b>Participação (arte; voluntariado)</b>	
<b>00:52:43 - 00:54:38</b>	<b>Discriminação sócio-espacial</b>	
<b>00:54:39 - 00:57:13</b>	<b>Cotas para negros - discriminação, proposta de cotas para alunos de escola particular</b>	
<b>00:57:14 - 01:06:39</b>	<b>Discriminação – sócio-econômica; racial</b>	
01:06:42 - 01:09:19	Movimento negro – desvia o tema	
01:09:29 - 01:09:44	Ações afirmativas - não conhecem	
<b>01:09:45 - 01:16:15</b>	<b>Política de cotas</b>	<b>TP: cotas</b>
<b>01:16:16 - 01:21:03</b>	<b>Brasil – desigualdades, Brasil</b>	<b>Metáfora de foco</b>
<b>01:21:07 - 01:37:55</b>	<b>Vestibular versus concurso</b>	<b>TP: vestibular e escolha do curso</b>
<b>01:38:01 - 01:39:20</b>	<b>Candidatos a cotas</b>	<b>TP: cotas</b>
<b>01:39:21 - 01:44:48</b>	<b>Futuro - concurso, faculdade por prazer, filhos, casar, concurso, ter dinheiro</b>	
01:44:49 - 01:46:21	Ter filhos, relações de gênero, relação com o pai	
01:46:22 - 01:48:32	Saúde pública - precariedade	
<b>01:48:34 - 01:50:21</b>	<b>Discriminação, capacidade x oportunidade</b>	<b>TP: discriminação</b>
01:50:22 - 01:50:48	Agradecimentos e comentário da Nora	
01:50:50 - 01:51:39	Negociação sobre a música que iriam cantar	
01:51:41 - 01:54:13	A explicação de como nasceu a paródia sobre a CEI e a música - MC Cabral	
01:54:14 - 01:56:53	Música - sobre as mulheres	
01:56:54 - 01:58:10	Música (espanhol) - Maná	
01:58:11 - 02:01:23	Música evangélica (esperança, fé)	
02:01:24 - 02:01:29	Agradecimentos	

<sup>89</sup> Embora todas as temáticas em negrito tenham sido transcritas, nem todas foram analisadas para esta dissertação.

**APÊNDICE H** – Divisão temática do grupo *Contrastes*

<b>Divisão Temática - Grupo <i>Contrastes</i><sup>90</sup></b>		
<b>Controle do tempo</b>	<b>Temas e subtemas</b>	<b>Passagem analisada</b>
00:00:00 - 00:02:13	Apresentação: pesquisa e participantes	
<b>00:02:14 - 00:02:28</b>	<b>Pergunta inicial</b>	<b>Passagem inicial</b>
<b>00:02:30 - 00:08:19</b>	<b>A cidade e cotidiano dos jovens</b>	
00:08:21 - 00:12:28	Relação familiar	
00:12:29 - 00:12:51	Interrupção	
00:12:52 - 00:23:01	Relação familiar	
<b>00:23:05 - 00:48:31</b>	<b>Vida escolar - sucesso, escolas, fracasso</b>	<b>TP: Trajetória escolar</b>
00:48:32 - 00:49:25	A escola x governo	
<b>00:49:26 - 00:51:33</b>	<b>Escola pública - consciência, diversidade</b>	<b>TP: Trajetória escolar</b>
<b>00:51:34 - 01:02:40</b>	<b>Diversidade na escola, contrastes sociais</b>	<b>Metáfora de foco: Contrastes</b>
01:02:41 - 01:09:40	Participação em grupos - (ONGs, igreja)	
<b>01:09:42 - 01:31:28</b>	<b>Discriminação racial (pai da namora, porta de banco, loja, no ônibus, polícia), aparência física (gorda, magra), gênero (ser mulher no hip hop), escola particular x pública, etc.</b>	
<b>01:31:30 - 01:33:15</b>	<b>Movimento negro - EnegreSer</b>	
<b>01:33:16 - 01:34:21</b>	<b>Preconceito de negros contra negros - cotas</b>	<b>TP: cotas</b>
<b>01:34:22 - 01:34:36</b>	<b>Cotas: para escola particular</b>	
<b>01:34:37 - 01:38:26</b>	<b>Movimento Negro - São Paulo, Brasília</b>	
<b>01:38:27 - 01:51:20</b>	<b>Política de cotas - escola pública, miscigenação, Martin Luther King</b>	<b>TP: cotas</b>
<b>01:51:21 - 01:58:58</b>	<b>Problemas do ensino superior</b>	
01:58:59 - 02:01:04	Governo versus desigualdades	
02:01:05 - 02:03:45	Críticas ao PROUNI , ENEM, UnB	
02:03:46 - 02:04:56	Ocupação da UnB por alunos de escolas públicas	
<b>02:04:57 - 02:05:54</b>	<b>Professor 100% Negão (em outra escola), Hip-hop</b>	
<b>02:05:55 - 02:06:32</b>	<b>Cotas - todo mundo é igual</b>	<b>TP: cotas</b>
<b>02:06:33 - 02:10:41</b>	<b>Ser e Tornar-se negro</b>	
<b>02:10:42 - 02:17:14</b>	<b>Escolha do curso - vestibular, mérito</b>	<b>TP: vestibular e escolha do curso</b>
<b>02:17:16 - 02:17:29</b>	<b>Vestibular por cotas - quem faria</b>	<b>TP: cotas</b>
<b>02:17:30 - 02:24:51</b>	<b>Futuro - coletividade, faculdade</b>	
02:24:52 - 02:27:27	Negociação sobre a música que iriam cantar	
02:27:28 - 02:28:24	Música: Olhos coloridos	

<sup>90</sup> Embora todas as temáticas em negrito tenham sido transcritas, nem todas foram analisadas para esta dissertação.

**APÊNDICE I** - Lista de códigos utilizados na transcrição

Y:	entrevistadora
(4):	tempo de pausa em segundos
@2@:	tempo de riso em segundos
@frase@:	frase proferida sorrindo
<u>Nome</u> :	palavra dita enfaticamente
(.):	tempo de pausa menor que um segundo
( ):	trecho ininteligível, cada espaço refere-se a uma palavra ininteligível
(( )):	ação ocorrida na sala no momento da entrevista
:::	tempo de pronúncia de uma letra ou sílaba da palavra em segundos
<b>não</b>	palavra ou frase pronunciada em voz alta
<b><u>não</u></b>	palavra pronunciada em voz alta e de forma enfática

## APÊNDICE J – Modelo de transcrição, interpretação refletida e formulada

### Tema Discriminação<sup>91</sup>: “tipo o caso mais grotesco que eu sofri”

972. Om: tipo, eu acho que o fato mais grosseiro assim (.) que aconteceu  
 973. em relação a eu ser negro foi no ano passado (.) que eu tava indo embora da  
 974. escola, tipo no final do ano passado eu tava andando muito mendigo mesmo,  
 975. não, não tava andando muito mendigo, só que eu tava::, cara eu tava de um  
 976. jeito nada haver, eu tava com uma calça social, de chinelinha, com uma camisa  
 977. do Bob.  
 978. Mf: **parecendo um doido**, fala ai, tava parecendo um doido  
 979. Om: é:: e o meu cabelo tava muito grande e eu não tava fazendo  
 980. *black*, ( ) ai eu entrei no ônibus e tipo (.) eu tava sem o uniforme do CEB I e  
 981. tava lotado e só tinha um lugar do lado de uma mina ai, tipo, eu já num- tipo eu  
 982. não gostava muito já né de quando o ônibus tava lotado e só tinha um lugar  
 983. assim, e tipo neguinho te olha assim, assim que tu entra neguinho já te intima  
 984. te olhando.  
 985. Mf: @2@ não senta aqui, não senta aqui, não senta aqui@  
 986. Om: ai tipo (1), só que essa não olhou, ela tava, tava com negócio  
 987. aqui, e ela ficou olhando assim pro lado, e geralmente quando a pessoa não  
 988. quer ninguém sente do lado ela senta na cadeira assim, tipo fechando a entrada  
 989. porque ai já te dá mais um constrangimento, ai eu peguei e sentei, ai na hora  
 990. que eu sentei ela olhou para mim levantou e ficou em pé  
 991. Cf: caraca  
 992. Om: ai eu (.), - pô será que ela vai descer?, ai o ônibus foi esvaziando  
 993. mais um pouco, ai tipo saíram as duas pessoas que estavam na minha frente, ai  
 994. ela pegou e sentou (.), no banco da frente assim, mas tipo o caso mais grotesco  
 995. que eu já sofri. (Grupo *Contrastes*, tema Discriminação, ls. 972 – 995)

### Interpretação formulada - (ls. 972 – 995)

Om relata um caso de discriminação “mais grotesco” sofrido no ônibus. Primeiramente descreve como estava vestido no dia em que o fato ocorreu. Mf ressalta que ele “tava parecendo um doido”. Om descreve como a cena do ônibus, quando entra e todas as pessoas o olharam. Mf verbaliza o que as pessoas estariam pensando quando Om entrou no ônibus. Om relata que se sentou ao lado de uma moça que estava sentada na cadeira no corredor, mas ela se levantou assim que Om se sentou. Cf diz “caraca”. Om continua dizendo que assim que o ônibus ficou mais vazio ela se sentou novamente na cadeira a frente de Om.

<sup>91</sup> Esse tema não foi alvo de análise desta dissertação.

**Interpretação refletida - (ls. 972 – 995)**

A ênfase de que a situação relatada era a mais grotesca que tinha acontecido com Orpheu, demonstra também como ele se sentiu em vivenciar a agressão racista. Primeiramente Orpheu descreve como ele estava vestido no dia em que a situação ocorreu. Apresentando-se como alguém que não se enquadrava nas expectativas estéticas aceitáveis da nossa sociedade. No entanto que Maitê ressalta que ele estava “parecendo um doido”, reforçando que ele estava fora do que se concebe como normal. Orpheu destaca que seu “cabelo tava muito grande” demonstrando que os seus cabelos denunciavam toda a negritude da sua pele e que estava amostra, muito visíveis. Quando fala do cabelo é como se Orpheu quisesse destacar que além de estar vestido fora do “padrão”, o seu cabelo apresentava um volume e um destaque que também chamava a atenção, já que esse tipo de cabelo comumente está preso ou, no caso dos homens, as cabeças estão raspadas. Além disso, Orpheu estava com o uniforme da escola, o que trazia uma série de possíveis “informações” sobre ele. Orpheu ressalta como os olhares o intimidam dentro do ônibus lotado, como se dissessem “não se sente aqui”. O racismo neste caso está no “não-dito”, nos olhares opressores. Orpheu decide se sentar no lugar ao lado de uma “mina” que não o olhava quando ele entrou. Mas ao se sentar, Orpheu viu na ação da moça todo o significado daqueles olhares sendo posto em prática, imediatamente ela se levantou e na primeira oportunidade se sentou em outro lugar, bem a frente de Orpheu. O ato foi explícito de que o Orpheu a incomodou a ponto de ela se levantar e mudar de lugar. Ainda que apresente vários elementos que pudessem nos fazer pensar que ele poderia ter sido discriminado por várias outras coisas, ele faz questão de enfatizar que essa foi uma situação de discriminação por ele ser negro. A expressão de Cristiane denota a sua surpresa e reprovação em relação à discriminação sofrida por Orpheu.

## **ANEXO**

## ANEXO A - Carta pública ao Congresso Nacional

Todos têm direitos iguais na República Democrática

O princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos é um fundamento essencial da República e um dos alicerces sobre o qual repousa a Constituição brasileira. Este princípio encontra-se ameaçado de extinção por diversos dispositivos dos projetos de lei de Cotas (PL 73/1999) e do Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000) que logo serão submetidos a uma decisão final no Congresso Nacional. O PL de Cotas torna compulsória a reserva de vagas para negros e indígenas nas instituições federais de ensino superior. O chamado Estatuto da Igualdade Racial implanta uma classificação racial oficial dos cidadãos brasileiros, estabelece cotas raciais no serviço público e cria privilégios nas relações comerciais com o poder público para empresas privadas que utilizem cotas raciais na contratação de funcionários. Se forem aprovados, a nação brasileira passará a definir os direitos das pessoas com base na tonalidade da sua pele, pela "raça". A história já condenou dolorosamente estas tentativas. Os defensores desses projetos argumentam que as cotas raciais constituem política compensatória voltada para amenizar as desigualdades sociais. O argumento é conhecido: temos um passado de escravidão que levou a população de origem africana a níveis de renda e condições de vida precárias. O preconceito e a discriminação contribuem para que esta situação pouco se altere. Em decorrência disso, haveria a necessidade de políticas sociais que compensassem os que foram prejudicados no passado, ou que herdaram situações desvantajosas. Essas políticas, ainda que reconhecidamente imperfeitas, se justificariam porque viriam a corrigir um mal maior. Esta análise não é realista nem sustentável e tememos as possíveis conseqüências das cotas raciais. Transformam classificações estatísticas gerais (como as do IBGE) em identidades e direitos individuais contra o preceito da igualdade de todos perante a lei. A adoção de identidades raciais não deve ser imposta e regulada pelo Estado. Políticas dirigidas a grupos "raciais" estanques em nome da justiça social não eliminam o racismo e podem até mesmo produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância. A verdade amplamente reconhecida é que o principal caminho para o combate à exclusão social é a construção de serviços públicos universais de qualidade nos setores de educação, saúde e previdência, em especial a criação de empregos. Essas metas só poderão ser alcançadas pelo esforço comum de cidadãos de todos os tons de pele contra privilégios odiosos que limitam o alcance do princípio republicano da igualdade política e jurídica.

A invenção de raças oficiais tem tudo para semear esse perigoso tipo de racismo, como demonstram exemplos históricos e contemporâneos. E ainda bloquear o caminho para a resolução real dos problemas de desigualdades. Qual Brasil queremos? Almejamos um Brasil no qual ninguém seja discriminado, de forma positiva ou negativa, pela sua cor, seu sexo, sua vida íntima e sua religião; onde todos tenham acesso a todos os serviços públicos; que se valorize a diversidade como um processo vivaz e integrante do caminho de toda a humanidade para um futuro onde a palavra felicidade não seja um sonho. Enfim, que todos sejam valorizados pelo que são e pelo que conseguem fazer. Nosso sonho é o de Martin Luther King, que lutou para viver numa nação onde as pessoas não seriam avaliadas pela cor de sua pele, mas pela força de seu caráter. Nos dirigimos ao congresso nacional, seus deputados e senadores, pedindo-lhes que recusem o PL 73/1999 (PL das Cotas) e o PL 3.198/2000 (PL do Estatuto da Igualdade Racial) em nome da República Democrática.

Rio de Janeiro, 30 de maio de 2006.

Adel Daher Filho - Diretor do Sindicato dos Ferroviários de SP-Bauru/MS e MT

Adilson Mariano - Vereador PT Joinville (SC)

Alberto Aggio - Professor livre-docente de História, UNESP/campus de Franca

Alberto de Mello e Souza - Faculdade de Ciências Econômicas da UERJ

Almir da Silva Lima - Jornalista, MOMACUNE (Movimento Macaense Culturas Negras, Macaé-RJ)

Amandio Gomes - Professor do Instituto de Psicologia da UFRJ e do PPGHC (IFCS-UFRJ)

Ana Teresa Venancio - Antropóloga, pesquisadora da Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz

André Campos - Professor do Departamento de História da UFF e da UERJ

André Côrtes de Oliveira - Professor

Angela Porto - Historiadora, Pesquisadora do Departamento de Pesquisa da Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz

Anna Veronica Mautner - Psicanalista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de S.Paulo e colunista da Folha de S. Paulo.

Antonio Carlos Jucá de Sampaio, Professor Adjunto do Departamento de História - UFRJ

Antonio Cícero - Poeta e ensaísta

Antonio Marques Cardoso (Ferreirinha) - Fábrica Cipla (Ocupada pelos Trabalhadores), Joinville/SC

Aurélio Carlos Marques de Moura - Presidente do Conselho Municipal de Cultura da Serra (ES) e da Associação Cultural Afro-brasileira "Ibó de Zambi".

Bernardo Kocher - Professor Departamento de História da UFF

Bernardo Sorj - Professor titular de sociologia UFRJ

Bila Sorj - Professora titular de sociologia UFRJ

Bolivar Lamounier - Cientista Político

Cacilda da Silva Machado - Professora do Departamento de História da UFPR (PR)

Caetano Veloso

Carlos Costa Ribeiro - Professor; atuou como especialista contratado no Programa das Nações Unidas Para o Meio Ambiente - PNUMA/UNEP

Claudia Travassos - Pesquisadora Titular da Fundação Oswaldo Cruz

Cláudia Wasserman - Professora Adjunta de História da UFRGS

Celia Maria Marinho de Azevedo - Historiadora

Célia Tavares - Professora Adjunta de História (FFP/UERJ)

Cyro Borges Jr. - Professor Adjunto do Departamento de Engenharia Mecânica da UERJ

Darcy Fontoura de Almeida - Professor Emérito, UFRJ

Demétrio Magnoli - Sociólogo e articulista da Folha de S. Paulo

Dilene Nascimento - Historiadora, pesquisadora da Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz

Domingos de Leers Guimaraens - Artista Visual

Dominichi Miranda de Sá - Pesquisadora da Fundação Oswaldo Cruz

Egberto Gaspar de Moura - Professor Titular de Fisiologia, Instituto de Biologia, UERJ

Elvira Carvajal - Professora de Biologia Molecular e Genética, UERJ

Eunice R. Durham - Professora titular de Antropologia, Professora emérita da FFLCH da USP

Fabiano Gontijo - Professor Adjunto de Antropologia, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPI

Fernanda Martins - Pesquisadora da Fundação Oscar Niemayer (RJ)

Fernando Roberto de Freitas Almeida - Coordenador do curso de Economia da Faculdade Moraes Junior/Universidade Presbiteriana Mackenzie-Rio.

Ferreira Gullar - Poeta

Francisco Martinho - Professor de História da UERJ

George de Cerqueira Leite Zarur - Professor Internacional da Flacso e Consultor Legislativo da Área de Educação Superior da Câmara dos Deputados

Gilberto Hochman - Cientista Político pesquisador da Casa de Oswaldo Cruz/FIOCRUZ

Gilberto Velho - Professor titular e decano do Departamento de Antropologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro e membro da Academia Brasileira de Ciências

Gilda Portugal - Professora de Sociologia da UNICAMP

Gilson Schwartz - Economista, Professor de Economia da Informação da ECA-USP e Diretor da Cidade do Conhecimento (USP)

Giselda Brito - Professora Adjunta de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco

Gláucia K. Villas Boas - Vice-Diretora do IFCS/UFRJ e professora do departamento de Sociologia da UFRJ

Guilherme Amaral Luz - Professor do Instituto de História da UFU

Guita Debert - Professora Titular de Antropologia do Departamento de Antropologia UNICAMP

Helena Lewin - Professora Titular aposentada da UFF

Hercidia Mara Facuri Coelho - Pró-reitora, Universidade de Franca (UNIFRAN)

Hugo Rogélio Suppo - Professor adjunto de História da UERJ

Icléia Thiesen - Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Memória Social da UNI-Rio

Isabel Lustosa - Pesquisadora Titular da Fundação Casa de Rui Barbosa

João Amado - Mestrando em História da UERJ e professor da rede pública

João Leão Sattamini Netto - Economista, membro do Conselho de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, Comodante do Museu de Arte Contemporânea de Niterói.

João Paulo Coelho de Souza Rodrigues - DECIS, UFSJ

John Michael Norvell - Professor Visitante, Pitzer College, Claremont, CA EUA

José Augusto Drummond - Cientista político, professor do Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS/UnB)

José Carlos Miranda - Diretório Estadual do PT SP, Coordenação do Comitê por um Movimento Negro Socialista (MNS)

José Roberto Ferreira Militão - Advogado, AFROSOL-LUX - Promotora de Soluções em Economia Solidária

José Roberto Pinto de Góes - Professor de História da UERJ

Josué Pereira da Silva - Professor de sociologia, IFCH, UNICAMP

Kátia Maciel - N-Imagem - Escola de Comunicação da UFRJ

Kenneth Rochel de Camargo Jr. - Professor Adjunto do Instituto de Medicina Social da UERJ

Laiana Lannes de Oliveira - Professora de História da PUC (RJ)

Lena Lavinas - Professora do Instituto de Economia da UFRJ

Líliã K. Moritz Schwarcz - Professora Titular de Antropologia da USP

Lucia Lippi Oliveira - Socióloga, pesquisadora e professora do CPDOC/FGV

Lúcia Schmidt - Professora Adjunta da Faculdade de Engenharia da UERJ.

Luciana da Cunha Oliveira - Mestranda em História pela UFF e professora da rede pública de ensino

Luiz Alphonsus de Guimaraens - Artista Plástico

Luiz Fernando Almeida Pereira - Professor de Sociologia da PUC-Rio

Luiz Fernando Dias Duarte - Professor do Departamento de Antropologia do Museu Nacional da UFRJ

Luiz Werneck Vianna - Professor titular do IUPERJ

Madel T. Luz - Professora Titular do Instituto de Medicina Social da UERJ

Magali Romero Sá - Historiadora, Pesquisadora da Casa de Oswaldo Cruz/FIOCRUZ

Manolo Florentino - Professor de história, IFCS/UFRJ

Marcos Chor Maio - Sociólogo, Fundação Oswaldo Cruz

Maria Alice Resende de Carvalho - Socióloga, professora do IUPERJ

Maria Conceição Pinto de Góes - Pós-Graduação em História Comparada, UFRJ.

Maria Hermínia Tavares de Almeida - Professora Titular de Ciência Política da USP

Maria Sylvania de Carvalho Franco - Professora Titular de Filosofia, Unicamp

Mariza Peirano - Professora titular de antropologia, UnB

Mirian Goldenberg - Professora de Antropologia IFCS-UFRJ

Moacyr Góes - Diretor de cinema e teatro

Mônica Grin - Professora do departamento de História da UFRJ

Monique Franco - Professora FFP/UERJ

Nisia Trindade Lima - Socióloga, Fundação Oswaldo Cruz

Oliveiros S. Ferreira - Professor de Política na PUC-SP e USP-SP

Paulo Kramer - Professor do Departamento de Ciência Política da UnB

Peter Fry - Professor titular de antropologia UFRJ

Priscilla Mouta Marques - Professora de Português e Literaturas Brasileira e Africanas de Língua Portuguesa, auxiliar de pesquisa da Fundação Oswaldo Cruz

Ronaldo Vainfas - Professor Titular de História Moderna da Universidade Federal Fluminense

Renata da Costa Vaz - Diretora do Sindicato Servidores Públicos Municipais Campinas/SP

Renato Lessa - Professor titular do IUPERJ

Ricardo Ventura Santos - Pesquisador da Fundação Oswaldo Cruz e Professor do Departamento de Antropologia do Museu Nacional, UFRJ

Rita de Cássia Fazzi - Professora do Departamento de Ciências Sociais da PUC (MG)

Roberto Romano - Professor Titular de Filosofia, Unicamp

Roney Cytrynowicz - Historiador

Roque Ferreira - Coordenador Nacional da Federação dos Trabalhadores sobre Trilhos - CUT, Conselho Comunidade Negra Bauru-SP

Serge Goulart - Integrante do Diretório Nacional do PT

Sergio Danilo Pena - Professor Titular do Depto. Bioquímica e Imunologia da UFMG

Silvana Santiago - historiadora

Silvia Figueiroa - Historiadora, Professora do Instituto de Geociências da UNICAMP

Simon Schwartzman - Presidente do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade no Rio de Janeiro

Simone Monteiro - Pesquisadora da Fundação Oswaldo Cruz

Ubiratan Iorio - Professor Adjunto da UERJ e Presidente do Centro Interdisciplinar de Ética e Economia Personalista (Cieep)

Uliana Dias Campos Ferlim - Cantora e professora, mestre em história

Vicente Palermo - Instituto Gino Germani, Buenos Aires, Conicet, Argentina.

Wanderley Guilherme dos Santos - Cientista político

Wlamir José da Silva - Professor Adjunto de História da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Yvonne Maggie - Professora titular de antropologia IFCS/UFRJ

Zelito Vianna - Cineasta

## **ANEXO B - Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial**

Aos Deputados e Senadores do Congresso Brasileiro

A desigualdade racial vigente hoje no Brasil tem fortes raízes históricas e esta realidade não será alterada significativamente sem a aplicação de políticas públicas dirigidas a este objetivo. A Constituição de 1889 facilitou a reprodução do racismo ao decretar uma igualdade puramente formal entre todos os cidadãos. A população negra acabava de ser colocada em uma situação de completa exclusão em termos de acesso à terra, à renda, ao conjunto de direitos sociais definidos como “direitos de todos”, e à instrução para competir com os brancos diante de uma nova realidade de mercado de trabalho que se instalava no país. Enquanto se dizia que todos eram iguais na letra da lei, várias políticas de incentivo e apoio diferenciado, que hoje podem ser lidas como ações afirmativas, foram aplicadas para estimular a imigração de europeus para o Brasil.

Esse mesmo racismo estatal foi reproduzido e intensificado na sociedade brasileira ao longo de todo o século vinte. Uma série de dados oficiais sistematizados pelo IPEA no ano 2001 resume o padrão brasileiro de desigualdade racial: por 4 gerações ininterruptas, pretos e pardos têm contado com menos escolaridade, menos salário, menos acesso à saúde, menor índice de emprego, piores condições de moradia, quando contrastados com os brancos e asiáticos. Estudos desenvolvidos nos últimos anos por outros organismos estatais, como o MEC, o INEP e a CAPES, demonstram claramente que a ascensão social e econômica no nosso país passa necessariamente pelo acesso ao ensino superior.

Foi a constatação da extrema exclusão dos jovens negros e indígenas das universidades públicas que impulsionou a atual luta nacional pelas cotas, cujo marco foi a Marcha Zumbi dos Palmares pela Vida, em 20 de novembro de 1995, encampada por uma ampla frente de solidariedade entre acadêmicos negros e brancos, coletivos de estudantes negros, cursinhos pré-vestibulares para afrodescendentes e pobres e movimentos negros da sociedade civil, estudantes e líderes indígenas, além de outros setores solidários, como jornalistas, líderes religiosos e figuras políticas – boa parte dos quais subscreve o presente documento. A justiça e o imperativo moral dessa causa encontraram ressonância nos últimos governos, o que resultou em políticas públicas concretas, tais como: a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, de 1995, ainda no governo FHC; as primeiras ações afirmativas no âmbito dos Ministérios, em 2001; a criação da Secretaria Especial para Promoção de Políticas da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, no

governo Lula; e, finalmente, a proposta dos atuais Projetos de Lei que estabelecem cotas para estudantes negros oriundos da escola pública em todas as universidades federais brasileiras, e o Estatuto da Igualdade Racial.

O PL 73/99 (ou Lei de Cotas) deve ser compreendido como uma resposta coerente e responsável do Estado brasileiro aos vários instrumentos jurídicos internacionais a que aderiu, tais como a Convenção da ONU para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), de 1969, e, mais recentemente, ao Plano de Ação de Durban, resultante da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001.

O Plano de Ação de Durban corrobora a ênfase, já colocada pela CERD, de adoção de ações afirmativas como um mecanismo importante na construção da igualdade racial.

Lembremos aqui que as ações afirmativas para minorias étnicas e raciais já são realidade em inúmeros países multi-étnicos e multi-raciais como o Brasil. Foram incluídas na Constituição da Índia, em 1949; adotadas pelo Estado da Malásia desde 1968; implementadas nos Estados Unidos desde 1972; na África do Sul, após a queda do regime de apartheid, em 1994; e desde então no Canadá, na Austrália, na Nova Zelândia, na Colômbia e no México. Existe uma forte expectativa internacional de que o Estado brasileiro finalmente implemente políticas consistentes de ações afirmativas, inclusive porque o país conta com a segunda maior população negra do planeta e deve reparar as assimetrias promovidas pela intervenção do Estado da Primeira República com leis que outorgaram benefícios especiais aos europeus recém chegados, negando explicitamente os mesmos benefícios à população afro-brasileira.

Vale ressaltar também que, somente nos últimos 4 anos, mais de 35 universidades e Instituições de Ensino Superior públicas, entre federais e estaduais, já implementaram cotas para estudantes negros, indígenas e alunos da rede pública nos seus vestibulares e a maioria adotou essa medida após debates no interior dos espaços acadêmicos de cada universidade. Outras 15 instituições públicas estão prestes a adotar políticas semelhantes para promover maior inclusão. Todos os estudos de que dispomos já nos permitem afirmar com segurança que o rendimento acadêmico dos cotistas é, em geral, igual ou superior ao rendimento dos alunos que entraram pelo sistema universal. Esse dado é importante porque desmonta um preconceito muito difundido de que as cotas conduziram a um rebaixamento da qualidade acadêmica das universidades. Isso simplesmente não se confirmou! Uma vez tida a oportunidade de acesso diferenciado (e insistimos que se trata de cotas de entrada, apenas, e não de saída), os estudantes negros se esforçam e conseguem o mesmo rendimento que os estudantes brancos.

Outro argumento muito comum usado por aqueles que são contra as políticas de inclusão de estudantes negros através de cotas é que haveria um acirramento dos conflitos raciais nas universidades. Muito distante desse panorama alarmista, os casos de racismo que têm surgido após a implementação das cotas têm sido enfrentados e resolvidos no interior das comunidades acadêmicas, em geral com transparência e eficácia maiores do que havia antes das cotas. Nesse sentido, a prática das cotas tem contribuído para combater o clima de impunidade diante da discriminação racial no meio universitário. Mais ainda, as múltiplas experiências de cotas em andamento nos últimos 4 anos contribuíram para a formação de uma rede de especialistas e de uma base de dados acumulada que facilitará a implementação, a nível nacional, da Lei de Cotas.

Colocando o sistema acadêmico brasileiro em uma perspectiva internacional, concluímos que nosso quadro de exclusão racial no ensino superior é um dos mais extremos do mundo. Para se ter uma idéia da desigualdade racial brasileira, lembremos que, mesmo nos dias do apartheid, os negros da África do Sul contavam com uma escolaridade média maior que a dos brancos no Brasil no ano 2000; a porcentagem de professores negros nas universidades sul-africanas, ainda na época do apartheid, era muito maior que a porcentagem dos professores negros nas nossas universidades públicas nos dias de hoje. A porcentagem média de docentes nas universidades públicas brasileiras não chega a 1%, em um país onde os negros conformam 45,6 % do total da população. Se os Deputados e Senadores, no seu papel de traduzir as demandas da sociedade brasileira em políticas de Estado não intervirem aprovando o PL 73/99 e o Estatuto, os mecanismos de exclusão racial embutidos no suposto universalismo do estado republicano provavelmente nos levarão a atravessar todo o século XXI como um dos sistemas universitários mais segregados étnica e racialmente do planeta! E, pior ainda, estaremos condenando mais uma geração inteira de secundaristas negros a ficar fora das universidades, pois, segundo estudos do IPEA, serão necessários 30 anos para que a população negra alcance a escolaridade média dos brancos de hoje, caso nenhuma política específica de promoção da igualdade racial na educação seja adotada.

Não devemos esquecer que as universidades públicas são as mais qualificadas academicamente e com as melhores condições para a pesquisa; contudo, oferecem apenas 20% do total de vagas abertas anualmente no ensino superior brasileiro. 90% dessas vagas têm sido utilizadas apenas para a formação de uma elite branca. Para que nossas universidades públicas cumpram verdadeiramente sua função republicana e social em uma sociedade multi-étnica e multi-racial, deverão algum dia refletir as porcentagens de brancos, negros e

indígenas do país em todos os graus da hierarquia acadêmica: na graduação, no mestrado, no doutorado, na carreira de docente e na carreira de pesquisador.

Nesse longo caminho em direção à igualdade étnica e racial plena, o PL 73/99, que reserva vagas na graduação, é uma medida ainda tímida: garantirá uma média nacional mínima de 22,5% de vagas nas universidades públicas para um grupo humano que representa 45,6% da população nacional. É preciso, porém, ter clareza do que significam esses 22,5% de cotas no contexto total do ensino de graduação no Brasil. Tomando como base os dados oficiais do INEP, o número de ingressos nas universidades federais em 2004 foi de 123.000 estudantes, enquanto o total de ingressos em todas as universidades (federais, estaduais, municipais e privadas) foi de 1.304.000 estudantes. Se já tivessem existido cotas em todas as universidades federais para esse ano, os estudantes negros contariam com uma reserva de 27.675 vagas (22,5% de 123.000 vagas). Em suma, a Lei de Cotas incidiria em apenas 2% do total de ingressos no ensino superior brasileiro. Devemos ter igualmente claro que essa Lei visa garantir o ingresso de aproximadamente 27.675 estudantes negros em um universo de 575.000 estudantes atualmente matriculados nas universidades federais. Portanto, estes representarão um acréscimo anual de 4,8% de estudantes negros em um contingente majoritariamente branco. Lembremos, finalmente, que o número total de matrículas na graduação em 2004 foi de 4.165.000. A Lei de Cotas assegurará, portanto, que apenas 0,7% do número total de estudantes cursando o terceiro grau no Brasil sejam negros. Devemos concluir que a desigualdade racial continuará sendo a marca do nosso universo acadêmico durante décadas, mesmo com a implementação do PL 73/99. Sem as cotas, porém, já teremos que começar a calcular em séculos a perspectiva de combate ao nosso racismo universitário. Temos esperança de que nossos congressistas aumentem esses índices tão baixos de inclusão! Se a Lei de Cotas visa nivelar o acesso às vagas de ingresso nas universidades públicas entre brancos e negros, o Estatuto da Igualdade Racial complementa esse movimento por justiça. Garante o acesso mínimo dos negros aos cargos públicos e assegura um mínimo de igualdade racial no mercado de trabalho e no usufruto dos serviços públicos de saúde e moradia, entre outros. Urge votar o Estatuto, pois se trata de recuperar uma medida de igualdade que deveria ter sido incluída na Constituição de 1889, no momento inicial da construção da República no Brasil. Foi sua ausência que aprofundou o fosso da desigualdade racial e da impunidade do racismo contra a população negra ao longo de todo o século XX. Por outro lado, o Estatuto transforma em ação concreta os valores de igualdade plasmados na Constituição de 1988, claramente pró-ativa na sua afirmação de que é necessário adotar mecanismos capazes de viabilizar a igualdade almejada. Enquanto o Estatuto não for aprovado, continuaremos

reproduzindo o ciclo de desigualdade racial profunda que tem sido a marca de toda a nossa história republicana até os dias de hoje.

Finalmente, gostaríamos de fazer uma breve menção ao documento contrário à Lei de Cotas e ao Estatuto da Igualdade Racial, enviado recentemente aos nobres parlamentares por um grupo de acadêmicos pertencentes a várias instituições de elite do país. Ao mesmo tempo em que rejeitam frontalmente as duas Leis em discussão, os assinantes do documento não apresentam nenhuma proposta alternativa concreta de inclusão racial no Brasil, reiterando apenas que somos todos iguais perante a lei e que é preciso melhorar os serviços públicos até atenderem por igual a todos os segmentos da sociedade. Essa declaração de princípios universalistas, feita por membros da elite de uma sociedade multi-étnica e multi-racial com uma história recente de escravismo e genocídio sistemático, parece uma reedição, no século XXI, do imobilismo subjacente à Constituição da República de 1889: zerou, num toque de mágica, as desigualdades causadas pelos três séculos de escravidão e genocídio, e jogou para um futuro incerto o dia em que negros e índios pudessem ter acesso equitativo à educação, às riquezas, aos bens e aos serviços acumulados pelo Estado brasileiro.

Acreditamos que a igualdade universal dentro da República não é um princípio vazio e sim uma meta a ser alcançada. As ações afirmativas, baseadas na discriminação positiva daqueles lesados por processos históricos, são a figura jurídica criada pelas Nações Unidas para alcançar essa meta.

Rejeitar simultaneamente a Lei de Cotas e o Estatuto da Igualdade Racial significa aceitar a continuidade do quadro atual de desigualdade racial e de genocídio e adiar sine die o momento em que o Estado brasileiro consiga nivelar as oportunidades entre negros, brancos e indígenas. Por outro lado, são os dados oficiais do governo que expressam, sem sombra de dúvida, a necessidade urgente de ações afirmativas: ou adotamos cotas e implementemos o Estatuto, ou seremos coniventes com a perpetuação do nosso racismo e do nosso genocídio. Instamos, portanto, os nossos ilustres congressistas a que aprovelem, com a máxima urgência, a Lei de Cotas (PL73/1999) e o Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000).

Brasília, 29 de junho de 2006

Subscrevem este manifesto:

1. Alexandre do Nascimento – Membro da Coordenação do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), Professor da FAETEC e Editor da Revista Global Brasil.

2. Ana Beatriz Souza Gomes – Professora de Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI)
3. Arivaldo Lima Alves – Professor de Antropologia da Universidade Estadual da Bahia
4. Álvaro Fernandes Sampaio - Tukano – Líder do Povo Tukano/ Assessor do Instituto Brasileiro da Propriedade Intelectual (INBRAPI)
5. Carlos Alberto Reis de Paula – Ministro do Tribunal Superior do Trabalho/Professor de Direito da Universidade de Brasília
6. CENEG - Coletivo Estadual de Estudantes Negros - RJ
7. CENUNBA – Coletivo dos Estudantes Negros das Universidades da Bahia - BA
8. Daniel Munduruku – Presidente do INBRAPI – São Paulo
9. Delcele Queiroz – Professora da Universidade Estadual da Bahia
10. Dora Lúcia Lima Bertúlio – Procuradora da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Proponente do Sistema de Cotas da UFPR
11. Eduardo Viveiros de Castro – Professor de Antropologia do Museu Nacional da UFRJ/Pesquisador 1-A do CNPq
12. Emir Sader – Professor da UERJ/Presidente do Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da UERJ
13. Fabiana Oliveira - Membro da Coordenação do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes, ex-aluna do PVNC e estudante de Comunicação.
14. Fernanda Kaingangue – Mestra em Direito/ Diretora-Executiva do INBRAPI
15. Fernando Pinheiro - Membro da Coordenação do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes e Professor da Rede Pública.
16. Francisca Novantino Ângelo Pareci – Mestra em Educação/ Representante Indígena do Conselho Nacional de Educação
17. Frei David Raimundo dos Santos – Diretor Executivo da EDUCAFRO rede de 255 pré-vestibulares comunitários para afrodescendentes e carentes
18. Ilka Boaventura Leite – Professora de Antropologia da UFSC/Coordenadora do NUER
19. Iolanda de Oliveira – Professora de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF)/Coordenadora do PENESB
20. Ivair Augusto dos Santos – Assessor da Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça
21. Ivanir Alves dos Santos – Coordenador do Centro de Articulação de Populações Marginais (CEAP), do Rio de Janeiro.

22. Jocelene Ignácio - Membro da Coordenação do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), Assistente Social e Professora Universitária.
23. José Carlos dos Anjos – Professor de Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Membro da Comissão Acadêmica Oficial para Formulação de um Sistema de Cotas na UFRGS
24. José Jorge de Carvalho – Professor de Antropologia da Universidade de Brasília – Pesquisador 1-A do CNPq – Propositor do Sistema de Cotas da UnB
25. José Luís Petrucelli – Pesquisador Titular do IBGE
26. Kabengele Munanga – Professor Titular de Antropologia da USP
27. Luís Ferreira Makl – Professor Substituto de Antropologia da Universidade de Brasília/Pesquisador Associado do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UnB
28. Marcelo Tragtenberg – Professor de Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Membro da Comissão Acadêmica Oficial para Formulação de um Sistema de Cotas na UFSC
29. Marcio Goldman – Professor de Antropologia do Museu Nacional da UFRJ
30. Marco Antônio Domingues Teixeira – Professor de História da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
31. Moisés Santana – Professor de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)– Propositor do Sistema de Cotas da UFAL
32. Nelson Inocêncio – Professor de Artes Visuais da UnB/Coordenador do NEAB da UnB
33. Nilma Lino Gomes – Professora de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)/Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)
34. Olívia Maria Gomes da Cunha – Professora de Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
35. Otávio Velho – Professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Pesquisador 1-A do CNPq
36. Pablo Gentili – Professor de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Diretor do LPP – UERJ
37. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Professora de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e conselheira do Conselho Nacional de Educação
38. Raimundo Jorge – Professor de Ciência Política da UFPA – Propositor do Sistema de Cotas da UFPA
39. Renato Emerson dos Santos – Professor de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

40. Renato Ferreira – Advogado da EDUCAFRO - Pesquisador do PPCOR-UERJ
41. Rita Laura Segato – Professora da Universidade de Brasília – Pesquisadora 1-A do CNPq – Proponente do Sistema de Cotas da UnB
42. Sales Augusto dos Santos – Doutorando de Sociologia da UnB/Pesquisador do NEAB da UnB
43. Sílvio Humberto Cunha – Professor de Economia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)/Diretor do Instituto Steve Biko
44. Tânia Stolze Lima – Professora de Antropologia da Universidade Federal Fluminense
45. Valter Roberto Silvério – Professor de Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)/Membro da Comissão Oficial para Formulação de um Sistema de Cotas para a UFSCAR
46. Wilson Mattos – Professor de História da Universidade Estadual da Bahia
47. Zélia Amador de Deus – Professora de Artes da UFPA – Proponente do Sistema de Cotas da UFPA

## ANEXO C – Plano de metas para a integração social, étnica e racial da Universidade de Brasília

José Jorge de Carvalho

Rita Laura Segato

O presente Plano de Metas visa complementar e integrar as várias propostas específicas e ação afirmativa que estão sendo elaboradas e que têm sido debatidas na nossa comunidade universitária nos últimos anos.

### I. Objetivo:

O Plano de Metas visa atender à necessidade de gerar, na Universidade de Brasília, uma composição social, étnica e racial capaz de refletir minimamente a situação do Distrito Federal e a diversidade da sociedade brasileira como um todo.

### II. Ações para alcançar o objetivo:

#### 1. Acesso

a) Disponibilizar, por um período de 10 anos, 20% das vagas do vestibular da UnB para estudantes negros, em todos os cursos oferecidos pela universidade.

b) Disponibilizar, por um período de 10 anos, um pequeno número de vagas para índios de todos os estados brasileiros, sempre como resposta às demandas específicas de capacitação colocadas pelas nações indígenas e apenas na medida em que contem com secundaristas qualificados para preenchê-las. A expectativa atual é de que o número de vagas solicitadas não deverá ser superior a 20 por ano, de um total de 3900 ofertadas anualmente pela UnB.

#### c) Apoio à escola pública:

Implementar uma ação afirmativa de cunho social nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal. Essa ação consistirá no desenvolvimento de um Programa de Acompanhamento permanente, nas escolas públicas do Distrito Federal, especialmente em regiões de baixa renda da cidade, dos alunos interessados em se inscrever no vestibular da UnB, com apoio específico para aqueles que pretendam ingressar em cursos de alta competitividade, como Medicina e Direito. O resultado dessa ação sistemática será promover uma maior igualdade de oportunidades para os estudantes da escola pública na hora de competir com os estudantes oriundos das escolas particulares, em geral melhor preparados para a competição do vestibular.

Esse Acompanhamento dos Alunos da Escola Pública será coordenado pelo Decanato de Extensão e envolverá os Decanatos de Graduação e de Pós-Graduação, a Faculdade de Educação, o Departamento de Serviço Social e o Instituto de Psicologia, entre outras unidades acadêmicas.

## II – Permanência:

1. A Universidade de Brasília aloca bolsas de manutenção para os estudantes indígenas e para aqueles estudantes negros em situação de carência, segundo os critérios usados pela Secretaria de Assistência Social da UnB.

2. A UnB, em parceria com outras instituições como a FUNAI, propiciará moradia para os estudantes indígenas. Além disso, concederá preferência nos critérios de moradia para os estudantes negros em situação de carência.

3. A UnB se disporá a implementar três programas relacionados diretamente com o Plano de Metas:

a) um programa de apoio acadêmico psicopedagógico, ou de tutoria, não obrigatório, porém sob solicitação, para todos os calouros que demonstrarem dificuldades no acompanhamento das disciplinas;

b) um programa acadêmico destinado a observar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados periodicamente, sugerir ajustes e modificações e identificar aspectos que prejudiquem sua eficiência;

c) uma Ouvidoria, destinada a promover inclusão de pessoas negras e membros de outras minorias e categorias vulneráveis na universidade.

## III. Caminhos para a Implementação:

1. Será nomeada uma Comissão para Implementação do Plano de Metas, a ser constituída pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e integrada por membros do CEPE.

2. Paralelamente aos trabalhos da Comissão, a UnB realizará uma campanha de publicidade nas escolas do Distrito Federal, onde estudam a maioria esmagadora dos potenciais candidatos para as propostas de ação afirmativa e que geralmente desconhecem o funcionamento da universidade devido à alta segregação espacial e social existente no Distrito Federal.

Com essas três ações, a UnB intensificará um processo de integração racial, étnica e social no seio da sua população discente, atualmente extremamente elitizada.

3. Para fins de acompanhamento do processo de integração racial, será introduzido o quesito cor, tanto por auto-classificação como segundo as categorias do IBGE, nas fichas de inscrição ao vestibular e nas fichas de registro dos candidatos aprovados.