

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR, XENOFOBIA E RACISMO: FENÓTIPOS, ESTEREÓTIPOS E PERTENCIMENTO NACIONAL

*Access to higher education, xenophobia e racism: phenotypes, stereotypes,
and the sense of national belonging*

Roseli Fischmann

Universidade de São Paulo

Resumo: Uma melhor compreensão das transformações havidas na seleção para ingresso no ensino superior pede uma análise dos problemas que existiam no antigo sistema vestibular, especialmente em termos de discriminação racial. Com base em depoimentos colhidos em documentos relativos ao Centenário da Imigração Japonesa ao Brasil e em notícias veiculadas na imprensa, apoiando-se em estudos relativos à presença do racismo na educação superior, o artigo apresenta uma análise histórico-reflexiva sobre fenótipos e culturas como fontes de racismo e xenofobia em nosso País, com repercussões importantes no sistema educacional. Na questão fenotípica, retoma e dialoga com o trabalho clássico de Oracy Nogueira sobre “preconceito de marca”. Finalmente, analisa o papel de políticas públicas como o SISU, incluindo a adoção de cotas, na busca de equidade na educação e superação do racismo, discriminação e xenofobia.

Palavras-chave: Racismo e ensino superior. Xenofobia e ensino superior. Fenótipo e discriminação, Políticas públicas de ação afirmativa.

Abstract: A better understanding of the changes occurring in higher education entrance qualification requires an analysis of the problems related to the former college-entrance exam (Vestibular) system, especially in terms of racial discrimination. Based on studies about racism in higher education and on testimonies collected from documents concerning the Centennial of the Japanese Immigration to Brazil and from the news, the article presents a reflective historical analysis on phenotypes and cultures as racism and xenophobia sources in Brazil, with important repercussions in education. As for the phenotypical issue, it resumes and dialogues with the classic work by Oracy Nogueira about “mark prejudice”. Lastly, it analyses the role of public policies, such as the SISU, including the adoption of racial quotas, with the purpose of promoting educational equity and overcoming racism, discrimination and xenophobia.

Keywords: Racism. Higher Education, Racism and Xenophobia in Brazilian Education. Phenotype and Discrimination in Brazil. Affirmative action as public policies.

Introdução

"Mate um japonês: garanta sua vaga na universidade." Lembras-te daquilo? Quando havia apenas alguns chineses e coreanos por aqui, esse era o grande lema entre os candidatos às universidades. Somente Deus e eu sabemos como e quanto sofri por esse problema. Meu pai me obrigou a ser o vencedor, o primeiro entre meus colegas de classe, caso contrário... (MYIAKE, 2008)ⁱ

O testemunho acima, coletado como parte de registro de memória desenvolvido para as celebrações do Centenário da Imigração Japonesa no Brasil, em 2008, é apenas um exemplo entre muitos que demonstram a complexidade da situação que os descendentes de japoneses tiveram que enfrentar no Brasil. Como filhos da imigração, tiveram que lidar com ambiguidades presentes nas relações nacionais e culturais que persistem ainda mais de cem anos depois de seus ancestrais terem chegado pela primeira vez no território brasileiro, como a que é indicada nesse testemunho.

Caberia perguntar: qual é a força dessa ambiguidade e qual a gravidade da ameaça de violência? Seria apenas uma “brincadeira” de mau gosto? O ponto a debater é que, por um lado, são profundas a agressão verbal e a violência simbólica ao sugerir "matar um japonês" para garantir a vaga na universidade, “sugestão” que pode ser encontrada em inúmeros testemunhos como esse. Ao mesmo tempo, sem supor qualquer justificativa, mas para buscar compreender a motivação subjacente, deve ser contextualizada no âmbito do sistema vestibular de seleção ao ensino superior, conjuntamente à escassez de vagas nas universidades disponíveis na época. Desde então, houve mudanças importantes nesses processos, como se verá mais adiante, importantes e cercadas de polêmicas.

O lema violento também significa uma espécie de reconhecimento agressivo do sucesso e bom desempenho na competição que partia de regras dadas pelo Estado, não sendo invenção dos candidatos. O modo como historicamente se estruturou o sistema de ensino no Brasil foi alimentado pelas desigualdades socioeconômicas, bem como as alimentou. Em termos populacionais, os mais diversos grupos sofreram algum tipo de repercussão por esse modo injusto de precária oferta de oportunidades educacionais. Esse artigo oferece, então, uma visão geral a respeito da situação de diferentes grupos, detendo-se, para fins analíticos, no grupo imigrante japonês e seus descendentes, como contraponto ao caso dos afrodescendentes, o grupo mais afetado quantitativamente por esse processo, além dos indígenas, que se trata de caso específico e mais ou igualmente tão cruel.

No caso dos descendentes de japoneses, a aparência fenotípica tem resultado em identificação (imprópria) com outros grupos, por falta de informações básicas e de

conhecimento empírico da diversidade que há no interior da população de origem asiática. Vale ainda lembrar que o Brasil é o país com maior número de descendentes de japoneses, fora do Japão. Quanto à população afrodescendente, trata-se do grupo que mais registra ocorrências de como a diferença fenotípica implica em diferentes modos de tratamento, diferentes oportunidades, assim como diferentes modos de encarar o que pode ser chamado de diversidade fenotípica no interior de um mesmo grupo.

Pesquisas desenvolvidas por Oracy Nogueiraⁱⁱ na década de 1940 e início de 1950 foram ponto de partida para análises e estudos desenvolvidos por ele, com grande repercussão. O que neste artigo é abordado pela noção de “fenótipo”, aproxima-se da proposta de “marca”, como denominou Nogueira, tendo, porém, traços da proposta “de origem”, o outro tipo weberiano que propõe, em especial quando se tem em conta o modo como se desdobrou o racismo no Brasil. Em 2007, Marcia Lima faz a apresentação do número especial do destacado periódico *Tempo Social*, do Departamento de Sociologia da USP, trazendo a reedição de obra central de Nogueira nesse debate, qual seja, “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil”. Trata-se de destacada introdução à obra de Oracy Nogueira, na qual Lima (2007) refere-se ao estudioso e à publicação trazendo informações importantes para que se entenda o contexto da obra e seu pioneirismo acadêmico associado à relevância social:

A versão aqui apresentada é a comunicação proferida pelo autor no Simpósio Etno-sociológico sobre Comunidades Humanas no Brasil, organizado por Florestan Fernandes no âmbito do XXXI Congresso Internacional de Americanistas, realizado em agosto de 1954 em São Paulo, p. 283.

Publicado pela primeira vez em 1955 nos Anais do mencionado simpósio, é ainda atualmente referência indispensável para os estudos sobre relações raciais no Brasil. Vale destacar o momento de institucionalização da sociologia no Brasil (LIMA, 2007), no qual Florestan Fernandes, organizador do evento (de quem se comemoram, nestes dias, os 100 anos de nascimento), teve um papel importantíssimo de liderança, com forte influência na proposta e na direção que tomaram nos estudos e debates sobre a questão racial no Brasil. Lima (2007) destaca que o percurso de Oracy Nogueira como pesquisador foi marcado por seu interesse nas comparações sociológicas entre Brasil e Estados Unidos, país em que concluiu seu doutorado, na Universidade de Chicago, nos anos 1940, o que lhe propiciou vivência dos dois modos distintos de racismo.

Analisando o trabalho seminal de Nogueira, aqui em tela, “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem”, Lima (2007) destaca dois aspectos. Quanto

ao primeiro, a construção analítica do texto, identifica a autora ao apresentar a obra: “Tratava-se de estabelecer uma crítica às análises que diferenciavam o preconceito racial brasileiro do das demais sociedades (em especial a norte-americana) apenas em termos de intensidade, sem qualificá-lo” (LIMA, 2007, p. 284). Nesse sentido, Nogueira não poupou o reconhecimento do preconceito racial vigente no País, o que era novo para o Brasil, resistente a reconhecer a presença do racismo em suas terras.

Quanto ao segundo aspecto proposto por Lima (2007), o rigor metodológico, destaca que Nogueira “assinala veementemente que, por se tratar de um quadro de referência, os enunciados apresentados são de tipo ideal (no sentido proposto por Max Weber) e, portanto, são hipóteses a serem verificadas por meio de pesquisas” (LIMA, 2007, p. 284).

Nessa direção, a obra “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem”, conforme afirma Lima (2007, p. 284), “é uma proposta de análise, e não uma síntese de resultados, embora baseado em relatórios de pesquisa”. Mais ainda, é de registrar que, em se tratando de preconceito de raça nos anos 1950, trazia certo pioneirismo e, ainda que na boa companhia de Florestan Fernandes, provocou na sociedade brasileira. Relevante para este artigo, tratando de fenótipos, foi o fato de Oracy Nogueira ter enfrentado questões polêmicas que se repetiriam pelas décadas seguintes, adentrando o novo século e milênio, quais sejam: “(...) as dificuldades no estabelecimento dos critérios de classificação dos grupos, a peculiaridade da forma de atuação do preconceito no Brasil e a complexa relação com o tema da classe” (LIMA, 2007, p.285).

Em termos de sociologia comparada, Oracy Nogueira constrói como tipos ideais weberianos, conforme já mencionado, as relações raciais nos dois países que aborda, afirmando: “Os Estados Unidos e o Brasil constituem exemplos de dois tipos de ‘situações raciais’: um em que o preconceito racial é manifesto e insofismável e outro em que o próprio reconhecimento do preconceito tem dado margem a uma controvérsia difícil de se superar” (NOGUEIRA, 1957/2007, p. 290-291). A seguir, Nogueira explicita os tipos que constrói: “o preconceito, tal como se apresenta no Brasil, foi designado por preconceito *de marca*, reservando-se para a modalidade em que aparece nos Estados Unidos a designação de preconceito *de origem*” (NOGUEIRA, 1957/2007, p. 291-292). Propõe, assim, enunciados comparativos entre os dois tipos weberianos apresentados, propondo que sejam tomados como hipóteses a serem testadas por outras pesquisas. É heurístico esse recurso de propor hipóteses a partir de resultados de investigação empírica delimitada em dada amostragem. Quanto à sua inovadora tipologia, Nogueira afirma, modestamente, em seu texto, ter retirado de apresentações e debates em que esteve presente, ou conversas em âmbito social, como termos que já estariam circulando, tratando-se apenas de tomá-los como terminologia específica, apresentando-a de modo sistemático.

Neste artigo, a lembrança de Oracy Nogueira atua no sentido de voltar e pedir atenção a uma obra que avançou de modo substancial o debate sobre relações raciais, sendo um modelo de tratamento metodológico. Mas atua também, e especialmente, no sentido de indicar que, mais de 60 anos depois, as alterações que ocorreram nas formas de discriminação têm seguido para além do preconceito e dos tipos weberianos de Nogueira, seja no Brasil, seja nos Estados Unidos, exteriorizando-se de modo estrutural, sistemático, e muito frequentemente brutal, como bem demonstrou o caso recente do assassinato do Sr. George Floyd, em Mineápolis, nos Estados Unidos, que se transformou em trauma global (Folha de S.Paulo, 2020); além dos casos de violência policial contra negros, que povoam o noticiário do próprio Brasil, de modo lamentavelmente constante. É fato, ainda, que a consciência sobre o racismo tem igualmente avançado, apontando prioridades de atuação, seja no campo jurídico, pela criminalização do racismo, seja no campo socio-econômico-cultural, pela valorização do acesso a todos os níveis de escolarização, ao emprego, à divulgação da própria imagem, à interseccionalidade que tem marcado lugar no debate acadêmico mais recente, ampliando os focos de abordagem. Em termos sociais, um dos maiores e mais decisivos avanços refere-se à inclusão, na Constituição Federal de 1988, do entendimento de que racismo é crime imprescritível e inafiançável, bem como, na educação, da Lei nº 10.639/2003.

Mas persistiriam questões fenotípicas nos processos de preconceito, discriminação, racismo e xenofobia, em especial aquelas disseminadas no cotidiano? Teria o “preconceito de marca” desenvolvido novas e talvez mais perversas formas de manifestação ou haveria também “boas novas” em meio a todas as perdas para a cidadania e a democracia que o racismo representa? Como são afetados diferentes grupos populacionais e como políticas públicas de educação têm dado atenção a tão complexa questão?

Alguns aspectos populacionais

Antes de seguir o estudo com o tema do preconceito e da discriminação, é necessário apresentar alguns dados populacionais que demonstram a complexa composição da população brasileira, como também o complexo registro que dela se faz. Preliminarmente, vale apresentar a Tabela 1, que se tornou muito conhecida, na primeira década dos anos 2000, especialmente nos debates sobre racismo e educação, juntamente com o Gráfico 1, que será apresentado em análises específicas sobre educação, mais adiante. Ambos integraram um importante estudo do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (HENRIQUES, 2001), como resultado de quase uma década em que houve grande dedicação do IPEA, desenvolvendo, de modo intenso e concentrado, pesquisas que permitissem tratar o tema do racismo, e da desigualdade resultante, com dados objetivos, inquestionáveis.

Tabela 1 - Distribuição da População Brasileira por Cor - Série Histórica - em %]

Cor	Anos											
	1890	1940	1950	1960	1980	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999
Amarela *	-	0,7	0,8	0,8	0,8	0,4	0,5	0,5	0,4	0,4	0,5	0,5
Branca	44,0	63,5	61,7	61,0	54,8	54,0	54,2	54,4	55,2	54,4	54,0	54,0
Indígena	-	-	-	-	-	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2
Parda	41,4	21,2	26,5	29,5	38,5	40,1	40,1	40,1	38,2	39,9	39,5	39,9
Preta	14,6	14,6	11,0	8,7	5,9	5,4	5,1	4,9	6,0	5,2	5,7	5,4

Fonte: Censos Demográficos e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1992, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 e 1999.

Nota: * Até 1980 a população de cor amarela estava inserida na categoria “Outros”. Os povos indígenas que vivem em áreas urbanas também eram considerados “outros”, enquanto aqueles que viviam em aldeias ou reservas indígenas não tiveram participação dos censos daqueles anos em que sua participação na população aparece como nula.

Além dos dados quantitativos relativos à população brasileira, há uma nota que indica um modo de tratamento estatístico, que foi abandonado e que viria a ser retomado, como se verá. Trata-se da categoria “outros”, que acaba por englobar grupos díspares, de certo modo invisibilizando a presença da diversidade que compõe a pluralidade humana no Brasil. Ao mesmo tempo, a mesma nota traz a dificuldade de recensear as populações indígenas, contadas de modo precário, incompleto e, por isso, insuficiente para o estabelecimento de adequadas políticas públicas.

Com o objetivo de atualizar a Tabela 1, serão apresentadas a Tabela 2, com dados referentes a 2010, e a Tabela 4, com dados referentes a 2019, ambas com dados em números absolutos. A Tabela 3 e a Tabela 5 oferecem o tratamento dos dados das tabelas anteriormente citadas, realizado para obter porcentagens, o que permite melhor entendimento e facilita a comparação.

Tabela 2 - População residente, por cor ou raça - 2010

Variável - População residente (Pessoas) – Ano 2010						
Cor ou Raça						
Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem decl.
190.755.799	91.051.646	14.517.961	2.084.288	82.277.333	817.963	6.608
Fonte: IBGE - Censo Demográfico						
https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#resultado						

Como mencionado em nota da Tabela 1, os dados de 2010, referentes ao Censo Demográfico, trazem dados distintos para “amarelos” e “indígenas”, enquanto os dados de 2019, referentes à PNAD - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua anual, trazem apenas as categorias “brancos” e “pretos e pardos” (agrupados), informando que a categoria “outros” encontra-se incluída no total. Ou seja, nem mesmo é apresentado o número referente às demais “cores e raças”, na terminologia do IBGE, sendo necessário fazer-se a soma das duas colunas de

categorias, e subtraí-la do total para se obter essa quantidade, o que concorre para invisibilizar a diversidade e pluralidade humana que há no País, fazendo intuir certa dificuldade de reconhecer a importância da cada um/uma da cidadania, não apenas considerar grandes números que, se tem grande importância para as políticas públicas, não podem empanar a presença das muitas minorias que compõem igualmente a cidadania brasileira.

Tabela 3 - População residente, por cor ou raça – % - 2010

Variável - População residente (Pessoas) – Ano 2010						
Cor ou Raça - %						
Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem decl.
190.755.799	47,73	7,61	5,73	43,13	0,43	0,01
Fonte dos dados brutos primários: IBGE - Censo Demográfico						

O que se observa, mesmo com essa dificuldade metodológica, é que os dados indicam que se deu uma mudança explícita de qual é, comparativamente, o maior grupo populacional no Brasil, deixando de ser o grupo de cor ou raça branca, e passando a ser o grupo de pretos e pardos, ou negros, terminologia adotada pelo IBGE.

Nos Tabelas 4 e 5, de 2019, são apresentados os dados por Cor e Raça, e por Grandes Regiões do Brasil. O que se observa é há um número bem maior de pretos e pardos, comparativamente a brancos, no Norte e Nordeste, como também é maior no Centro-Oeste. Enquanto o Sudeste apresenta equilíbrio entre os dois grupos, o Sul, nos dados de 2019, apresenta-se como a única região com significativamente maior número de brancos.

Tabela 4 - População residente, por cor ou raça e Grande Região - 2019

Variável - População (Mil pessoas)			
Ano -2019			
Brasil e Grande Região	Cor ou raça		
	Total	Branca	Preta ou parda
Brasil	209.276	89.706	117.411
Norte	18.079	3.339	14.477
Nordeste	56.891	13.843	42.551
Sudeste	88.261	44.467	42.829
Sul	29.900	22.185	7.458
Centro-Oeste	16.144	5.873	10.095
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7110#resultado			
Notas: A categoria Total para Cor ou raça inclui as pessoas que se declararam indígenas, amarelas e ignoradas.			

As porcentagens permitem melhor comparação dos dados que, considerando desde a Tabela 1, torna-se possível perceber tanto o crescimento populacional no Brasil, quanto sua composição relativa.

Tabela 5 - População residente, por cor ou raça e Grande Região - % - 2019

Variável - População - %			
Ano: 2019			
BRASIL E GRANDE REGIÃO	Cor ou raça - % do total		
	Total	Branca	Preta ou Parda
Brasil	209.276.000	42,86	56,10
Norte	8,63	1,59	6,92
Nordeste	27,19	6,61	20,33
Sudeste	42,17	21,25	20,47
Sul	14,29	10,60	3,56
Centro-Oeste	7,72	2,81	4,82

Fonte dos dados brutos primários: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual - <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7110#resultado>

Notas: A categoria **Total** para **Cor ou raça** inclui as pessoas que se declararam indígenas, amarelas e ignoradas.

Há muitos dados que podem ser explorados no Banco de Dados do IBGE, o que pode ser apresentado como sugestão para pesquisadores e pesquisadoras que se interessam pelo estudo de políticas públicas com dados objetivos. Mais à frente demonstra-se o papel dessas informações quantitativas na compreensão das manifestações de racismo estrutural, no sistema escolar brasileiro.

Povos indígenas: o início da desigualdade e da exclusão

É importante observar que um número significativo de grupos e indivíduos pertencentes a povos indígenas foram exterminados nas primeiras décadas, e pelos séculos a seguir, pela ocupação portuguesa das terras brasileiras, em um processo amplamente reconhecido como genocídio. Essa terrível herança da colonização é geralmente "esquecida", principalmente nos ensinamentos escolares, livros e na sociedade em geral.

Ainda assim, os povos indígenas representam rica diversidade a ser protegida e valorizada no Brasil. A partir de dados levantados objetivamente, o IBGE afirma:

Os resultados do Censo 2010 apontam para 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. Essas declarações ultrapassaram as estimativas iniciais feitas pela FUNAI. Entretanto, no que diz respeito aos números totais de língua e etnia, há ainda a necessidade de estudos linguísticos e antropológicos mais aprofundados, pois algumas línguas declaradas podem ser variações de uma mesma língua, assim como algumas etnias também se constituem em subgrupos ou segmentos de uma mesma etnia. (IBGE, 2010)

Tanta diversidade, mesmo compondo menos de um décimo de 1% da população brasileira e a pedir estudos. Seus direitos, da demarcação de terras aos métodos tradicionais de educação e educação bilíngue / multilíngue, foram reconhecidos pelo Estado, de acordo com a Constituição Federal promulgada em 1988, e passo a passo, com dificuldades, esses direitos vão se tornando práticas cotidianas.

Curiosa e triste é a ligação que há entre indígenas e a presença e integração de descendentes de japoneses no Brasil. Sucede que muitas vezes, nas ruas, as pessoas não diferenciam indivíduos *nikkeis* dos indígenas. Os estudiosos apontaram a similaridade fenotípica entre japoneses e alguns dos grupos indígenas brasileiros, afirmando hipóteses diferentes, como ambas com a mesma origem polinésia (LESSER 2004: 242-243). Além disso, considerando a ideia do prestígio da pessoa *nikkei* - ser reconhecida como competente, inteligente, promissoras (e por isso o preconceito) - existem casos encontrados na literatura em que uma pessoa indígena usa seu fenótipo para passar como um "japonesinho", para ser aceito. Parece que frente ao inevitável preconceito (indígena ou japonês), há indígenas que preferem assumir uma identidade diferente que o formato de seus olhos e a cor de sua pele permitem, porque ao menos poderá lhe oferecer algum prestígio. Há um caso conhecido, o de Marcos Terena, líder indígena com prestígio internacional, que se deixou passar por japonês por 14 anos (TERENA, 1990), tratando essa experiência de vida de modo a expressar a resiliência de que se valeu, em que pesem os complexos sentimentos que por isso vivenciou. (TERENA, 1994)

Quanto à estrutura do sistema escolar, os povos indígenas - considerado um grupo grande e diversificado - têm sido um dos grupos mais excluídos do Brasil, recebendo atenção relacionada aos seus direitos, de modo mais evidente, apenas a partir dos anos 1980. Esse reconhecimento deu-se e ainda se dá como resultado de movimentos sociais e forte mobilização de líderes indígenas com seus seguidores, em conexão com seus apoiadores, como antropólogos, educadores, alguns grupos religiosos dentro de algumas igrejas notadamente cristãs, em movimentos de ecumenismo, como no caso do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, jornalistas, alguns políticos e outras lideranças sociais. Mesmo tendo conquistado o direito a uma educação adequada - baseada e composta por suas tradições e na escola comum

dirigida a todos - os indígenas continuavam tendo, no acesso à universidade, ainda uma fonte de tensão, assumindo que o ensino superior e a obtenção de um diploma são os únicos caminhos para uma autonomia efetiva (sua principal demanda perante o Estado). Portanto, qualquer discussão sobre o acesso à universidade e o futuro da juventude é sempre uma preocupação para os povos indígenas - de maneira complexa, exigindo uma abordagem plural.

Observe-se que, mesmo com tantas conquistas raramente alcançadas, em pleno ano de 2020, processo desencadeado pela saída do ex-juiz Sérgio Moro do cargo que então ocupava, de Ministro da Justiça do Governo Bolsonaro trouxe revelação surpreendente. Em uma fala na reunião de Conselho do Governo do dia 22 de abril de 2020, que se tornou parte de processo mencionado, conforme gravação disponibilizada no Portal do Supremo Tribunal Federal (STF), o então Ministro da Educação afirmou:

03:53.3 J 6 (6989)

Abraham Weintraub: Ele tá querendo transformar a gente numa colônia. Esse país não é ... odeio o termo "povos indígenas", odeio esse termo. Odeio. O povo cigano'. Só tem um povo nesse país. Quer, quer. Não quer, sai de ré. É povo brasileiro, só tem um povo. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro, pô! (BRASIL-STF, 2020, p. 54).

Ainda que o foco nesta seção do artigo seja sobre os indígenas, vale notar que a fala do então Ministro da Educação expõe os problemas decorrentes de quão entranhada ainda está a discriminação, o preconceito e a xenofobia no País, de modo entrelaçado, rejeitando uma das mais ricas características do Brasil, que é sua diversidade humana.

As sementes da desigualdade estrutural no Brasil e mentalidades

Embora não se restrinja a questões de racismo, a lei brasileira tem uma história de vergonha a ser discutida. Como se sabe, o Brasil foi o último país a abolir a escravidão oficial em 1888, que era meramente atender a um requisito da comunidade internacional para que o Brasil pudesse se tornar um parceiro no comércio internacional. Mesmo assim, a maneira como essa abolição foi realizada deixou profundas cicatrizes estruturais na sociedade e no Estado brasileiro.

Em relação ao Estado, o racismo passou a ser reconhecido como crime apenas pela Constituição Federal de 1988. Foram necessários, portanto, cem anos após a

abolição da escravidão para que o Estado brasileiro tivesse efetivamente uma ferramenta legal para punir o racismo, reconhecido como tal.

Em conjunto com a lenta adoção histórica de um sistema legal aceitável, algumas práticas culturais e, principalmente, a mentalidade dominante (FISCHMANN, 2005) concordaram em estabelecer tacitamente a discriminação em todas as suas formas como "natural". Essa afirmação é inerente ao "lema" criminoso referido como ameaça sentida pelo jovem *nikkei* mencionado na epígrafe. Como o racismo foi visto, por séculos, como "natural", os brasileiros dificilmente sentiam a necessidade de mudar as manifestações de injustiça e violações dos direitos humanos. O "mito" do Brasil como uma "democracia racial" sempre serviu como desculpa e argumento.

Uma discussão sobre racismo e discriminação, direcionada para o debate em questões educacionais, movimentos migratórios e fontes de conflito, exige duas abordagens diferentes. Uma está relacionada à discriminação praticada contra imigrantes na história brasileira. A outra está relacionada à presença de mentalidades que moldam a escravidão numa perspectiva de longa duração. Nos dois casos, a escola - principalmente as escolas públicas - têm papel decisivo, na instauração de mentalidades que possam compreender e fazer valer a ordem constitucional vigente.

Quanto aos movimentos migratórios, um ponto importante, como discutido por muitos autores - por exemplo, Carneiro (2005) -, refere-se ao fortalecimento da imigração por meio de políticas oficiais para aumentar o mercado de trabalho, que ocorreu no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, estruturado como corolário da escravidão perante a comunidade internacional.

Dentro da estrutura populacional brasileira, o movimento em direção à abertura e incentivo às políticas de imigração, resultou no abandono de uma população inteira que havia recém-saído da escravidão. Não houve estratégia para incluir essa população como trabalhadores, nem mesmo condições as mais básicas para sobreviver com dignidade na nova situação de vida. De fato, os afrodescendentes foram deixados completamente por conta própria, em nome de "respeito à liberdade", ficando disponíveis para um novo tipo de escravização, dada pela fome, miséria, falta de moradia, falta de escola e serviços públicos de saúde, entre outras violações de direitos básicos. Portanto, quando diferentes grupos de imigrantes vieram ao Brasil, já havia aqui as sementes da desigualdade.

No entanto, apesar das aparências, essa situação política e econômica não deu garantia de bons padrões de vida aos recém-chegados. Para eles, além das dificuldades inerentes ao início de uma nova vida em um novo país, onde tudo seria novo, o desafio foi proposto em direção e significado diferentes. Num momento em que a ordem política e econômica precisou mudar para atender ao novo regime, que mudou da

Monarquia para a República, a busca por construir uma identidade nacional era uma questão estratégica. Nesse cenário, os recém-chegados eram necessários, mas não bem-vindos por aqueles que já se encontravam em território nacional, em especial identificados como constituindo as novas elites que substituiriam a precária nobreza do Império e a aristocracia reinante. Além disso, a demanda por sua integração foi proposta como urgente, e as autoridades brasileiras de modo algum manifestaram preocupação com a diversidade, fosse a já existente, fossem os diferentes grupos que chegavam ao território nacional; eles foram considerados como se fossem, do ponto de vista populacional, o um e o mesmo.

Logo ficou claro que a combinação de autoritarismo e totalitarismo seria uma opção desejada para aumentar o nacionalismo, incluindo a abordagem da eugenia, de várias maneiras relacionadas à situação então apresentada pela República de Weimar, particularmente nos pontos em que o nazismo encontraria bases para desenvolver e espalhar. Como ocorre em longos processos históricos, os sinais apresentados, combinados com o fim da escravidão e o início da política migratória, anunciavam o fascismo que chegou ao Brasil com Getúlio Vargas e sua ditadura, a partir de 1930 e principalmente a partir de 1937.

Educação e nacionalização em formação

Aqui, a identidade nacional - como estratégia de integração e, ao mesmo tempo, linha de divisão - tornou-se o ponto de interseção em que a economia e a política do nacionalismo exigiam a cumplicidade da educação com o objetivo de "nacionalização". De acordo com documentos encontrados na pesquisa, havia três orientações principais adotadas pelas autoridades para serem usadas nas escolas públicas, combinadas com medidas adotadas em outras instituições governamentais e na sociedade; dois deles estavam relacionados à aniquilação da identidade cultural dos recém-chegados, e o terceiro estava relacionado a outra opção estratégica, embora oculta.

A primeira medida estava relacionada à estigmatização dos recém-chegados, em sua identidade cultural, seu modo de viver e associar-se à "comunidade", usada então como parte do processo de colonização de imigrantes. Trabalho anterior (FISCHMANN, 2005, p. 385), afirmava:

O principal objetivo dessa tarefa [a nacionalização do imigrante] foi atribuído à educação, reafirmando várias vezes às autoridades a relevância de combater os 'cistos raciais' (como eram chamados em relatórios oficiais) dentro do país, o que significa que as colônias internas informalmente constituem uma fonte de apoio na vida cotidiana para grupos de imigrantes, como alemães, japoneses, italianos e espanhóis. É possível encontrar nesses documentos diferentes atributos estigmatizadores de cada um desses grupos.

A segunda medida para promover a nacionalização como estratégia estava relacionada ao abandono da língua dos imigrantes, obrigando o uso do português, como língua nacional. Como parte do nacionalismo exacerbado, a única língua aceita em qualquer lugar público, na década de 1930 e no início da década de 1940, foi o português, sendo as demais proibidas. Naquele momento, até o registro civil de nomes (ao chegar no Brasil ou para bebês recém-nascidos) seguia a ordem de não aceitar nomes “estrangeiros”, traduzindo ou adaptando-os para o português. A mudança de nome, em processos de opressão, é um dos recursos mais utilizados para a aniquilação do eu, como então se fez. Além disso, quanto à linguagem da vida cotidiana, muitos pais tinham medo de ensinar a língua materna aos filhos, temendo que pudessem ser perseguidos. Isso resultou em possibilidades perdidas para essas crianças e para o Brasil, ressoando em uma riqueza perdida de potencial diversidade linguística. Décadas depois, as universidades seriam a fonte de recuperação dessas perdas.

O terceiro ponto é mais uma tendência implícita, mais um tipo de *ethos* do que uma medida explícita. Está relacionado a séculos de presença europeia no Brasil, desde o início da ocupação portuguesa. Imersa nesse *ethos*, a referência europeia, ou eurocentrismo, parecia ser uma referência "natural" para todos, mesmo que não houvesse homogeneidade, mas diversidade de etnias, linguística, nacional, religiosa, em suma diversidade cultural. Essa imposição de apenas um padrão, o eurocêntrico, criou diferença entre os imigrantes, fazendo com que os de origem europeia prevalecessem com vantagem sobre outros no cenário cultural e, da mesma forma, na escola e nas oportunidades de emprego. Quanto à educação, a história da escola pública no Brasil revela que, até muito recentemente, a referência europeia de fato determinava a identidade da escola brasileira em seus conteúdos e métodos, dificultando a todas as pessoas que se sentem parte, vivendo e pertencendo a qualquer pessoa, outra fonte cultural para ter sucesso na escola. É possível até dizer que “o custo de ser aceito e ter sucesso na escola poderia estar renunciando às próprias raízes” (FISCHMANN, 2005, p.386).

O mais estrangeiro entre os estrangeiros?

Jeffrey Lesser (2004) sustenta tese segundo a qual, em termos sintéticos e simplificados, o entendimento do processo de imigração no Brasil pode reunir diferentes grupos, como judeus, árabes e japoneses, porque não se enquadram no padrão europeu. Seus trabalhos são baseados em evidências empíricas, literatura e documentos, trazendo à luz alguns achados de interesse para o presente trabalho. Na década de 1960, judeus e árabes eram chamados geralmente de "turcos", um terceiro grupo cujo nome era usado como expressão de preconceito, "criando" uma "nacionalidade" compartilhada e não real, mesmo para gerações de pessoas nascidas e vivendo no Brasil por toda a vida.

Lesser (2004) traz novos elementos para essa evidência empírica, demonstrando o quanto as pessoas categorizam japoneses e judeus. Seu interesse poderia ser definido como uma comparação de grupos étnicos, mas o ensaio aqui referido se concentra na ideia de que, ao rejeitar seu próprio racismo, os brasileiros constroem com dificuldade os pilares que sustentam a maioria da população. É evidente que o *mainstream* é branco e católico, e que a grande maioria da população de baixa renda é negra, no sentido dado à palavra pelo IBGE, ou seja, negros e pardos. E entre esses grupos haveria espaço para um terceiro conjunto de grupos, não ligados a um ou ao outro, como Lesser afirma, “*insiders/outsiders*” (LESSER, 2004, p. 244). Ao trazer à luz as abordagens direcionadas a simplesmente afirmar a diferença, assim como as que afirmam a uniformidade, Lesser (2004) oferece uma visão que pode ser heurística ao abrir portas para novas percepções.

Resultados de pesquisas (FISCHMANN, 1995; TONGU, 2002) demonstram que o período politicamente arbitrário e autoritário no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, em meio ao qual os imigrantes japoneses chegaram, proporcionou a eles um primeiro contato com a sociedade brasileira marcado por um *ethos* particular de rejeição, resultando em medo e em diferentes formas de reação. Para citar algumas dessas reações, vale lembrar: a cultura do silêncio (MILKEWITZ 2005) como resistência à discriminação; esforços (frequentemente mal sucedidos) para serem assimilados ou, pelo menos, misturar-se ao cenário, numa estratégia de camaleão; agir em direção a cumprir o desejo de ser respeitado como vencedor.

Mais uma citação com esse triste lema, também de escritos relacionados ao centenário da imigração japonesa no Brasil, é útil para a melhor compreensão do tema:

O sonho dessa nova geração era outro [além dos pais, que trabalhavam na terra]: chegar à universidade e se integrar à cultura do país. Naquela época, a comunidade *nikkei* se tornou uma das mais predominantes em muitos cursos universitários. Isso ocorreu principalmente em relação aos cursos da Universidade de São Paulo nas áreas de Matemática, Física, Engenharia, Medicina e Odontologia. Foi nessa época que despertou o ditado “mate um japonês e garanta sua vaga na USP”, popular desde os cursos preparatórios até os exames seletivos para as universidades, como base para o vigor e o espírito de luta por esses jovens, que acabaram ser impressa na trajetória política, profissional e acadêmica daquela geração de estudantes *nikkeis* até os dias atuais (BRITO e MARQUES 2008, p.2).

Como grupos de imigrantes que não tinham origem europeia, até então predominante no processo imigratório no Brasil, os imigrantes japoneses tiveram que encontrar - e às vezes seus filhos ainda precisam encontrar - maneiras de lidar com a sensação de serem os mais estrangeiros dentre os estrangeiros, mesmo estando, com as gerações, em sua própria terra ou, como mencionado anteriormente, a ambivalência

de ser valorizado e ao mesmo tempo rejeitado (LESSER 2004), o desejo de ser “verdadeiramente” brasileiro, como de fato são cidadãos, e a expectativa de não ter que renunciar à sua identidade raiz. Como pode ser visto, isso está longe de ser uma tarefa fácil, principalmente quando o fenótipo, para os descendentes de japoneses, é uma marca exposta permanentemente, talvez tornando impossível se apresentar com originalidade antes de ser visto como “japonês”, palavra que se incorpora à pessoa, frequentemente, como apelido, desejado ou não. Como a linguagem na vida cotidiana denuncia, esse grupo não tem outra maneira de se nomear ou ser chamado (LESSER 2004), mesmo quando são brasileiros na terceira geração.

Escravidão, não imigrante: e a cor?

A resistência em aceitar e discutir o racismo como uma realidade no Brasil é exacerbada pelo silêncio das escolas sobre os processos relacionados à escravização dos africanos. Esse silêncio funciona como cúmplice do erro repetido que apresenta a presença histórica de afrodescendentes no Brasil como “natural”, ou uma espécie de imigração, dificultando a compreensão das pessoas que estudaram nessas escolas - portanto, para a sociedade em geral - uma peculiaridade tão importante e seu significado, especificamente um transporte forçado de povos de uma parte do mundo para outra, sua falta de escolha, e a violência e injustiça que foram cometidas contra esses povos. A brutalidade da escravidão e como era praticada com os povos africanos, como mercado e comércio transatlântico organizado, deixou marcas nos descendentes de africanos, principalmente considerando a maneira como o Brasil aboliu a escravidão sem oferecer a ex-escravos qualquer tipo de política de integração na sociedade e com seu abandono civil completo, como aqui já mencionado; em outras palavras, não havia políticas para apoiar a transição de suas vidas para o novo status de “pessoas livres” e “cidadãos”. Documentos históricos até mencionam os africanos libertados e descendentes de africanos como “indesejáveis pelo bem da melhoria da raça” (FISCHMANN, 1999). Significativas são as muitas maneiras pelas quais os grupos de imigrantes (estigmatizados), japoneses entre eles, são comparados e em detrimento dos descendentes de africanos, considerados indesejáveis pelo “interesse nacional” e pelo “aprimoramento nacional da raça” nos documentos oficiais.

Além de impor a assimilação por meio da nacionalização dos imigrantes, foram aplicadas políticas oficiais para oferecer diferentes significados e formas de “embranquecer a população”: casamentos inter-raciais, dominação cultural e outros. O fenótipo tem tanta importância no racismo e na discriminação entre brasileiros que, no censo, com base na auto-identificação, foram encontrados 136 nomes de cores, indicando, por um lado, como é difícil traçar uma “linha de cores” no caso brasileiro e, por outro lado, quão difícil é para os brasileiros se identificarem em termos étnico-raciais, apenas em uma das denominações predominantes.

De qualquer forma, essa “lista” de cores demonstra que o fenótipo é tão importante no Brasil que muitas pessoas de sucesso são “branqueadas” à medida que se tornam bem-sucedidas. Para escritores, políticos, jogadores de futebol, até mesmo suas fotos chegaram a ser alteradas (e a manipulação digital de imagens, como recurso disponível atualmente, propicia ser feita essa alteração para qualquer pessoa). O uso de metáforas alimentares mostrava-se bastante comum para tornar as comparações supostamente mais leves agradáveis; por exemplo, a cor de alguém pode ser descrita como “chocolate” ou “café com leite”, mencionando, por exemplo, “mais leite que café” para mostrar “consideração” específica por uma dada pessoa, quando considerado o prestígio do mais próximo do branco.

Outros recém-chegados proporcionalmente mais recentes, chineses e coreanos (mencionados no primeiro testemunho), também são popularmente chamados nas ruas de “japoneses”, transformando uma denominação étnica nacional em um nome “genérico”, ou melhor, pela atitude que surge, em um estereótipo. Seria essa a razão pela qual tantos nipo-brasileiros estão envolvidos na tentativa de se tornarem *dekaseguni*, tentando encontrar o Japão como a pátria que implicitamente parece já ser deles, considerando a maneira como outros brasileiros se referem a eles?

Oferta desigual de oportunidades educacionais, migração e fontes de conflito

O passado da escravidão no Brasil, combinado com o passado do autoritarismo, deixou heranças indesejáveis, marcando mentes e valores, separando pessoas em diferentes grupos arbitrariamente definidos e hierarquizados, de acordo com critérios do que é considerado o valor culturalmente dado a cada um, com base em estereótipos etno-raciais, idioma falado ou sotaque regional, origem social ou regional, posses econômicas, aparência conforme determinado padrão de beleza arbitrário, abrindo a possibilidade de ser cometida qualquer arbitrariedade a discriminar e menosprezar qualquer pessoa.

Nessa lógica perversa e inaceitável, a exclusão de crianças negras era considerada natural e esperada, ainda que a escola desempenhe parte importante na mobilidade social e no exercício pleno da cidadania. Ao mesmo tempo, outras formas de discriminação e intolerância, flagrantes e ocultas, são praticadas sob a mesma atitude: os fenótipos prevalecem para definir a discriminação, com a promoção simultânea de um tipo de invisibilidade imposta pelo silenciamento de grupos etno-raciais.

Historicamente, as oportunidades educacionais foram marcadas por escassez no Brasil. A expansão do sistema escolar brasileiro pode ser considerada bastante

recente, em termos nacionais. Dos mais de 500 anos de história pós-conquista, apenas o último século apresentou esforços para a expansão quantitativa ainda que de modo muito tímido, impulsionado apenas por mobilização popular, fazendo-se em duas direções organizacionais e legais.

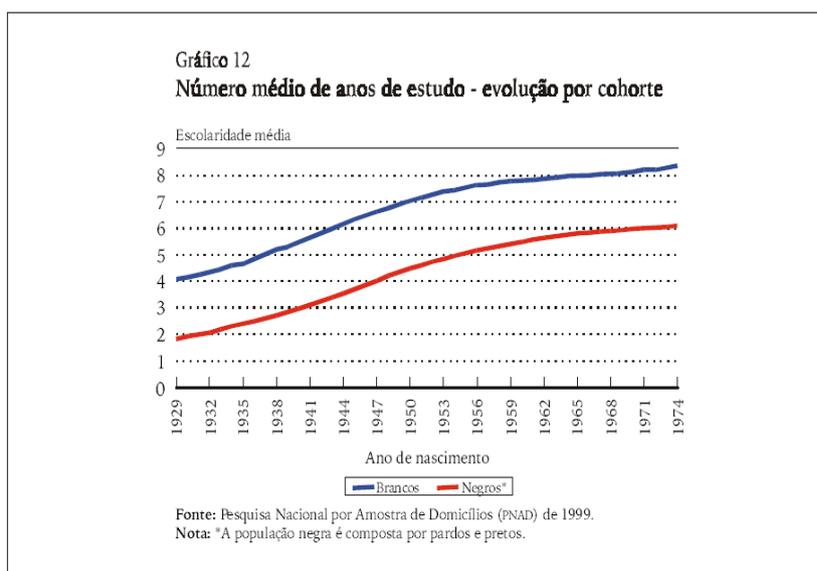
Uma direção foi aumentar a abertura de oportunidades educacionais nos sistemas públicos, diferentes de estado para estado, com as regiões Sul e Sudeste sendo mais desenvolvidas do que as demais, com aumento de vagas escolares mais efetivo a partir da década de 1950. A outra direção consistiu em aumentar os anos obrigatórios de escolaridade para todos. Esse processo de aumento de oportunidades educacionais está entrelaçado com a democratização da escola, com um efeito cascata: a expansão das pressões da escola primária aumentou o acesso ao ensino médio e, logo depois, aumentou o acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, com o objetivo de ocultar a alta demanda de vagas na escola e a incapacidade do governo de atender à demanda de estudantes qualificados, em 1969 a ditadura militar brasileira emitiu um decreto alterando os exames seletivos para ingresso na universidade, de eliminatória para um sistema classificatório. O sistema eliminatório propunha uma nota mínima para aceitação na universidade, e havia mais alunos que a alcançavam, do que vagas disponíveis. A crise que surgiu dessa situação foi conhecida como crise dos “excedentes”, de fato um tema central nos movimentos que ocorreram no Brasil, a exemplo do que se passava no mundo, em 1968. A adoção do sistema classificatório, substituindo o eliminatório, significou que não haveria mais “excedentes”, uma vez que a definição dos escolhidos seria pela classificação. Esse tema foi abordado de modo definitivo por obra clássica de Barbara Freitag (1977), que trata também da forma como se articulou a essa política classificatória a expansão do sistema de ensino superior privado, que aqui não será abordado por extrapolar o escopo do artigo.

Ora, a essa escassez de vagas, combinada com a política de seleção educacional da universidade, criou preconceitos contra os estudantes *nikkeis*, diante de seu excelente desempenho. Particularmente, as prestigiadas universidades públicas, principalmente do Sudeste e do Sul, que são tradicionalmente as melhores instituições de pesquisa e ensino superior do Brasil, apresentam grande concorrência. Por exemplo, o segundo testemunho (BRITO e MARQUES, 2008) menciona especificamente a USP, da Universidade de São Paulo (e essa é provavelmente a versão mais antiga desse lamentável lema), que foi por décadas uma das relativamente poucas disponíveis em todo o país, para a maioria dos estudantes, incluindo os descendentes de japoneses entre os candidatos mais bem-sucedidos. Além disso, é preciso considerar também as diferenças de um curso para o outro, obviamente com a concorrência pior para aqueles de maior prestígio na sociedade, como Medicina, Direito, Engenharia, Economia e

Administração, Comunicação, entre outros - com os estudantes *nikkeis* que pontuam de forma excelente, para ingressar nesses cursos também.

A negação dos efeitos do racismo na quase inexistente presença dos negros nas universidades, em especial as públicas, por muitas décadas foi tomada com naturalidade, sem expectativa de mudança da situação, vinculando a uma suposta questão de mérito, deixando de lado toda a estrutura histórica de exclusão. Como mencionado, o trabalho do IPEA trouxe grandes avanços na compreensão desse fato e ofereceu tabelas e gráficos que se tornaram icônicos na luta antirracista na educação. Como visto na Figura 1, um desses gráficos, as séries históricas demonstram que, ao longo de décadas, a distância que separa o número médio de anos de estudo de brancos e de negros, apresenta uma relação que permanece a mesma por décadas, demonstrando, estruturalmente, a mesma distância.



Mostra-se, assim, um círculo vicioso, ocorrendo por mais de um século para afro-brasileiros: não podem entrar na universidade por causa das más condições sociais e não podem obter melhores condições sociais pela falta de universidade. É fácil entender que, se deixada por sua própria dinâmica, essa situação não mudará. Esse é a principal razão pela qual a demanda por ações afirmativas, incluindo cotas mostrou-se uma alternativa relevante.

Além disso, o abandono de jovens indígenas resultou também em crises, incluindo suicídios, sendo, então, raro encontrar algum representante de qualquer povo indígena na universidade.

O mesmo não se aplica a grupos de migrantes no início do século XX, que em geral são bem-sucedidos nos estudos, alcançando notas mais altas que outros. A prevalência da cultura europeia e do estilo acadêmico no sistema brasileiro, como mencionado, pode ser identificada como parcialmente responsável por isso. No entanto, outras minorias, dentre as quais o grupo de descendentes de japoneses que aqui tratamos, apesar de ter ancestrais que não os europeus, encontraram um caminho de realizações acadêmicas, ainda que a alto custo pessoal.

A tensão social encontrou formas de ser enfrentada, contudo, mesmo em meio a polêmicas e intensos debates públicos. Algumas políticas públicas, que foram propostas e implementadas pelo Governo Lula, propiciaram mudar de modo substancial o processo de seleção ao ensino superior. Abandonando o antigo sistema vestibular e apoiando-se no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que fora criado em 1998 – e se encontrava, então, bastante aprimorado pelos anos de aplicação –, foi criado, em 2010, o SISU - Sistema de Seleção Unificada, uma grande transformação no modo de encarar o processo seletivo de acesso ao ensino superior.

Em termos básicos, o SISU “é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)” (BRASIL-MEC, 2020). O SISU permitiu ampliar horizontes para cada jovem que se candidata a ingressar no ensino superior público, permitindo, ao mesmo tempo, que as diversas universidades e instituições de ensino superior, como os Institutos Federais, de todo o País, reunirem-se na oferta de vagas, permitindo assim novas possibilidades de percurso formativo para cada estudante, que poderá mudar de cidade ou de estado, em busca de viver a oportunidade que tenha conseguido por seu desempenho no ENEM. Ou seja, o SISU revalorizou o ENEM, importante instrumento de avaliação do próprio ensino médio, não apenas de seus ou suas egressos/as.

Compondo com o SISU, que recebeu resistências, a adoção de políticas afirmativas voltadas para a superação das diferenças construídas historicamente e que excluía das universidades a população negra (pretos e pardos) e indígena começou a ser adotada por algumas instituições como UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro e UNB – Universidade de Brasília, atizando a ira daqueles que viam nessas medidas, puramente metodológicas e sem implicações ontológicas (FISCHMANN, 2006), demonstração de abandono do tratamento igualitário exigido pela Constituição Federal de 1988.

Alguns meios de comunicação colocaram-se frontalmente contra, em coberturas que praticamente assemelharam-se a campanhas contrárias às cotas, como se dizia, então. O Partido DEM – Democratas, impetrou junto ao STF uma ADI contrária às medidas desenvolvidas na UNB, o que desencadeou movimentos intensos

e opostos, a favor e contra as cotas, como se dizia. Antes do julgamento, houve audiência pública convocada pelo STF, com representantes dos dois posicionamentos inscritos e expressando-se. Manifestos foram publicados, expondo também as diferentes posições. Ao final, a Suprema Corte julgou que as cotas são constitucionais, abrindo espaço para que passassem a ser adotadas amplamente pelas universidades, desde o processo seletivo. Para apoiar as particulares, foi criado o PROUNI, também ligado ao ENEM – voltado para apoiar aqueles que, sem esse apoio, não teriam como matricular-se e cursar o ensino superior, juntamente com o FIES, mecanismo de empréstimo estudantil.

Mas vale retomar as posições contrárias e suas manifestações, bem como a mudança que se deu nesses posicionamentos, frente aos resultados de 10 anos de existência das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras.

O caso da revista Veja é exemplar. Em capa de 2007, em meio à polêmica apresentava a questão do fenótipo como obstáculo para a identificação de afrodescendentes, como se vê na Imagem 1:

Imagem 1 - “Raça não existe”



Fonte: Revista Veja – Capa, Edição 2011 – nº 40 – 22. Data 06.06.2007

Já em 2019, portanto 12 anos depois, a Veja fez uma matéria igualmente de capa, que é apresentada na Imagem 2, em que apresentou casos de estudantes que se valeram do sistema de cotas e que não apenas cumpriram seus compromissos acadêmicos com brilhantismo, contrariando a “profecia” de que alunos selecionados

por cotas não teriam condição de acompanhar os cursos, mas também apresentavam, no momento da matéria, excelente inserção profissional.

Imagem 2 – “O Avanço das Cotas”



Fonte: Revista Veja. Capa. Edição 2543 – Ano 50 – nº 33

Trata-se de louvável revisão histórica, de um posicionamento que fora equivocado, e que reconhece o valor de um veículo de imprensa manifestar-se em favor de algo que tem a ver efetivamente com equidade, ao contrário do que anteriormente era entendido.

O caso da Globo também é importante. Durante os protestos nos Estados Unidos contra o assassinato, já mencionado, de George Floyd, a GloboNews cobriu, em fim de maio e início de junho de 2020, intensa e extensamente, pelos Estados Unidos e outros países do mundo, as manifestações de indignação, pedindo mudança nas políticas públicas, com lemas muito fortes. Um dos programas a cobrir a matéria, no jargão jornalístico, contudo, recebeu a atenção ácida e crítica de um telespectador, como indica a Imagem 3.

Imagem 3 – Rapaziada... A pauta é racismo...



Fonte: Twitter. Irlan Soares. 3 jun 2020.

O telespectador Irlan Simões, no Twitter, ironizando a imagem dos comentaristas e apresentador do programa, todos brancos/as, com a expressão simples e singela “Rapaziada... a pauta é racismo...”, acabou por ser ouvido pela direção da GloboNews e do programa “Em Pauta”, que no dia seguinte surpreendeu, trazendo um programa com o jornalista Heraldo Pereira como apresentador e, como comentaristas, jornalistas negras que atuam no Sistema Globo, como se vê na Imagem 4, anunciando que duas dessas jornalistas passariam a integrar o grupo fixo de comentaristas do “Em Pauta”, a saber, as jornalistas Zileide Silva e Flávia Oliveira. Participaram também Maju Coutinho, Aline Midlej e Lilian Ribeiro. A chamada do programa, com justiça e bom humor, homenageou Irlan Simões, sendo saudado como um programa histórico pelos demais jornalistas daquela casa, no restante da programação naquele dia e ainda na do dia seguinte.

Imagem 4. Em Pauta ao Vivo – A Pauta é Racismo



Fonte: Globo News. Programa Em Pauta. 4 jun 2020.

Essas manifestações de uma barreira que se rompe no Brasil, processo que vem de longe, mas que se dá de modo privilegiado no atual momento, são também explicitadas pelos números, que indicam que aquelas linhas paralelas que o estudo do IPEA indicava, e que, se nada fosse feito, jamais se encontrariam. A caminho de encerrar este artigo, com uma visão de esperança ativa e atuante, é preciso, ainda, apresentar a Tabela 6, que permite observar a situação atual dos anos de escolaridade entre brancos/as e negros/as.

Tomando os números absolutos, é possível observar que se aproximou o desempenho entre brancos e negros, em termos de conclusão dos diferentes níveis de ensino. A proposta de escolher pessoas acima de 25 anos vincula-se a uma possível continuidade do Gráfico 1, que tratou da escolaridade dos nascidos até 1974. De modo especial, a diferença de desempenho que há entre os anos de 2016 e 2020 indica como medidas de políticas públicas bem escolhidas e executadas, podem fazer a diferença, enquanto não tomar medida alguma significaria a manutenção do ciclo vicioso que tão bem os estudos do IPEA demonstraram.

Tabela 6 - Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por cor ou raça e nível de instrução						
Variável - Pessoas de 25 anos ou mais de idade (Mil pessoas)						
Brasil						
Nível de instrução	Ano x Cor ou raça					
	2016			2019		
	Total	Branca	Preta ou parda	Total	Branca	Preta ou parda
Total	129.442	60.814	67.432	135.817	60.543	73.693
Sem instrução	10.046	2.988	6.979	8.731	2.341	6.305
Ensino fundamental incompleto ou equivalente	44.057	17.818	25.964	43.784	16.724	26.681
Ensino fundamental completo ou equivalente	11.856	5.472	6.302	10.846	4.786	5.942
Ensino médio incompleto ou equivalente	5.094	2.004	3.060	6.162	2.152	3.939
Ensino médio completo ou equivalente	34.087	16.525	17.287	37.237	16.537	20.277
Ensino superior incompleto ou equivalente	4.439	2.469	1.912	5.471	2.925	2.464
Superior completo	19.863	13.537	5.928	23.586	15.079	8.086

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual

Notas

A categoria **Total** para **Cor ou raça** inclui as pessoas que se declararam indígenas, amarelas e ignoradas.

<https://dados.ibge.gov.br/tabela/71309resultado>

Ainda, e para finalizar, vale retomar a epígrafe para registrar como pode dar maus e até trágicos resultados a inação pública, além do já demonstrado em termos estruturais. Há mais de vinte anos, um calouro da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo morreu afogado em uma piscina em uma espécie de festa

"ritual" organizada por estudantes seniores para o calouro da associação de estudantes de medicina. As circunstâncias de sua morte nunca foram esclarecidas, mas sabe-se que houve alunos veteranos que o forçaram a entrar na piscina, mesmo que ele não soubesse nadar. Seu corpo foi encontrado um dia depois (CARMONA, 2009). O ponto particular é que o jovem estudante tinha ascendência chinesa, sendo ele próprio primeira geração no Brasil. O Ministério Público iniciou um processo de inquérito, mas ninguém foi condenado. O pai da vítima ficou deprimido após a morte do filho e, quando o Judiciário decidiu arquivar o processo, sem atribuir qualquer responsabilidade sobre qualquer dos alunos veteranos, o pai do estudante, chinês, piorou e finalmente morreu, identificada a *causa mortis* como depressão, que havia se iniciado com a morte do filho. Nesse terrível evento, há um ponto importante relacionado a este artigo, além do debate público sobre a violência no contexto daqueles rituais de “trote de boas-vindas” preparados para os calouros, que em geral foram considerados “justificados”, porque deveriam “celebrar” a maior conquista recente dos calouros, pelas dificuldades que envolviam (e em certa medida ainda envolvem) os exames seletivos. O ponto é que alguém revelou um vídeo, gravado depois daquela festa trágica, que um dos estudantes veteranos afirmou, sorrindo: “Eu matei o japonês. Eu matei o japonês que se afogou” (TOLEDO, 1999). Desde então muitas medidas foram tomadas para que se fizesse um “trote cidadão” e nomes correlatos, para impulsionar atitudes de integração e não de violência, de despertar de consciência e não de falta de ética. Mas a discriminação, a xenofobia e o racismo estão sempre à espreita, à espera de impunidade. Esse crime, não é possível à educação aceitar.

Referências

BRASIL – MEC. Sisu - Sistema de Seleção Unificada. Portal do MEC. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/SISU>>. Acesso em 30 junho 2020.

BRASIL - SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. LAUDO Nll 1242/2020 - INC/DITEC/PF. **Inquérito nº 4831-STF** - Inquérito Policial nº 0004/2020-1. Disponível em: <<https://sustentacaooral.stf.jus.br/index.php/s/qYiHpbG5SG5TaRa#pdfviewer>>. Acesso em 30 jun 2020.

BRITO, H.; MARQUES, P. Centenário da imigração japonesa no IQ. **Alquimista**: Publicação do Instituto de Química da USP. Edição Número 44: julho, 2008. Disponível no Centro de Memória do IQ/USP. Disponível em: <http://memoria.iq.usp.br/paginas_view.php?idPagina=359#.XxXo1p5Kjb0>, acesso em 10 jul. 2020.

CAMPOS, L.A.; FERES-JR, J.; DAFLON, V.T. **O Globo e as cotas raciais** - Um panorama do debate na última década. Trabalho apresentado na 8º Encontro da ABCP – Associação Brasileira de Ciência Política. Gramado, agosto 2012. Disponível em:

< <https://cienciapolitica.org.br/system/files/documentos/eventos/2017/02/globo-e-cotas-raciais-panorama-debate-ultima-decada-41.pdf> > Acesso em 20 jul. 2020.

CARMONA, D. Na Cola: Morte de Calouro da USP Completa 10 Anos sem nenhum culpado. In **Blog Virgula**, 09/04/2009. Disponível em: < <http://www.virgula.com.br/home/legado/na-cola-morte-de-calouro-da-usp-completa-10-anos-sem-nenhum-culpado/>>. Acesso em 05 jul. 2020.

CARNEIRO, A.S. **A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser**. Tese de Doutorado. FEUSP, 2005.

FISCHMANN, R. Between Japan and Brazil: Phenotype and Culture as Sources of Stereotype and Conflict. In: Junji Koizumi; Mayumi Kudo. (Org.). **Conflict Studies in the Humanities** - Special Issue - Migration and Identities: Conflict and the New Horizon. 1ed.Osaka: Osaka University Global COE Program, 2011, v. 1, p. 229-250.

FISCHMANN, R. Historical and Legal Remarks on Cultural Diversity and Higher Education in Brazil in the Context of the School System. **Higher Education Policy**, vol. 18, p. 375–395, 2005.

FISCHMANN, R. Identidade, identidades. In Trindade, Azoilda Loreto and Santos, Rafael dos (eds.). **Multiculturalismo: Mil e Uma Faces da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FOLHA DE S. PAULO. George Floyd, cuja morte escancarou racismo da polícia dos EUA, é enterrado em Houston, 9 de junho 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/06/george-floyd-sera-enterrado-nesta-terca-em-houston-ao-lado-de-sua-mae.shtml>> Acesso em 9 jun 2020.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo, EDART, 1977.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para Discussão nº 807. Rio de Janeiro, IPEA, 2001. Disponível em:< <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1968>> Acesso em 25 junho 2020,

IBGE. **Estudos especiais**: O Brasil indígena – Línguas faladas. Censo Demográfico 2010. Disponível em:<<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>>. Acesso em 10 jun 2020.

LESSER, J.. Como os judeus se tornaram japoneses e outras histórias sobre nação e etnia. In GRIN, Monica; VIEIRA, Nelson H.(orgs.) **Experiência Cultural Judaica no Brasil**: Recepção, Inclusão e Ambivalência. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

MILKEWITZ, A. **Ledor Vador**: construindo identidades judaicas de geração em geração (estudo exploratório de casos de famílias e escolas judaicas em S. Paulo). Dissertação de Mestrado. FEUSP, 2005.

MYIAKE, Ricardo. Preconceitos. In **Minha história**. Initiative attached to the Historical Museum of the Japanese Immigration in Brazil. Depoimento, 2008. Disponível em: < www.japao100.com.br/perfil/230/historia/334/>. Acesso em 10 jul 2020.

SOARES, J. **Violência policial contra negros como política de Estado no Brasil**. UOL/Deutsche Welle, 8 jun 2020. Disponível em: < <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2020/06/08/violencia->

policial-contranegros-como-politica-de-estado-no-brasil.htm>. Acesso em 9 jun 2020.

TERENA, M.; FEIJÓ, A. **O Índio Voador**. São Paulo: Moderna, 1994.

TERENA, Marcos. Voo de Índio - Carta ao Jornal do Brasil, de julho de 1990, divulgada por Coluna do Zózimo. In Abra seus braços para os meus abraços... **Blog** by Beatriz Kushnir. Postado em 18 mar 2008. Disponível em: <<https://biakushnir.wordpress.com/2008/03/18/voo-de-indio-marcos-terena/>>. Acesso em 10 jul 2020.

TOLEDO, R. P. Escárnio, Ironias e Videoteipe. In **Revista VEJA** 07 jul 1999. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/070799/p_170.html>.

TONGU, E. A. S. **Resistência de seda**: um estudo preliminar sobre a nacionalização dos imigrantes japoneses e a educação no Brasil. Dissertação de Mestrado. FEUSP, 2002.

Nota:

ⁱ Este artigo apresenta-se como atualização e aprofundamento de trabalho apresentado na Universidade de Osaka em 2008 (publicado exclusivamente em inglês, cf. FISCHMANN, 2011), como parte de Acordo USP-Universidade de Osaka, financiado pela FAPESP e USP, na parte brasileira, e entidades do Japão. Traz novas referências e considera as novas políticas de acesso ao ensino superior. Agradeço ao Dr. Sedi Hirano, Professor Emérito da USP, que coordenou o acordo, no lado brasileiro, como então Pró-Reitor de Cultura e Extensão da USP, convidando-me para participar da importante iniciativa que ainda rende frutos; devo, ainda, a ele a sugestão, naquela ocasião, de aproximar minha pesquisa ao trabalho de Oracy Nogueira, o que é aqui apresentado.

ⁱⁱ Oracy Nogueira (1917-1996), sociólogo que se situa entre os pioneiros da Sociologia no Brasil, como será tratado, foi aluno da então recém-criada Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), tendo renomados professores que se dirigiam, então, a São Paulo para atuar como docentes-pesquisadores na ELSP, como Donald Pierson, Radcliffe-Brown, entre outros. Lá ingressou como estudante depois de já ter atuado como jornalista e ter se filiado ao Partido Comunista Brasileiro de então, tornando-se, depois de formado, professor naquela instituição. Uma curiosidade de sua ligação com a educação, é que atuou no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP (como denominado à época), então sediado no Rio de Janeiro, a convite de Darcy Ribeiro, que fora seu aluno na ELSP. Sua obra, pelo pioneirismo, rigor e singularidade, alimentada pelos diálogos que manteve com grandes nomes de seu tempo, continua uma referência para estudantes e pesquisadores de diversas áreas, não apenas da Sociologia.

Sobre a autora:

Roseli Fischmann é Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade de São Paulo (1989). Mestre em Educação, área Administração Escolar pela Universidade de São Paulo (1982), Atualmente é Professora Sênior da FEUSP, Pesquisadora CNPq PQ 1-C. Email: roselif@usp.br

Recebido em julho de 2020

Publicado em agosto de 2020