

A questão racial, a universidade e a (in)consciência negra

Renata Gonçalves* e Gabrielle Ambar**

Para
Bianca, Damiso, Juliana, Lana, Maria Clara, Maurício e Tatiane.

*A experiência de ser negro num mundo branco
é algo intransferível.*

Abdias do Nascimento.

Resumo:

Este artigo problematiza a inserção de estudantes negro(a)s na universidade brasileira. Se, por um lado, houve a ampliação do acesso de jovens negro(a)s das camadas populares às universidades públicas; por outro, estas instituições parecem não estar preparadas para recebê-los, tanto no que diz respeito às políticas de permanência como no que tange à criação de um ambiente acadêmico que acolha a diversidade e a pluralidade. Examinaremos o caso da Universidade Federal de São Paulo, exatamente por se tratar de uma das instituições de ensino superior nas quais este esforço de integração se realiza com intensidade.

Palavras-chave: Universidade; cotas raciais; racismo.

The Racial Question, the University and Black (Un)Consciousness

Abstract:

This article problematizes the insertion of black students in the Brazilian university. There has been an expansion of access for young popular sector blacks to public universities, but these institutions do not appear to be prepared to receive them, neither with regard to retention policies, nor with regard to the creation of an academic environment that welcomes diversity and pluralism. We examine the case of the Federal University of São Paulo, precisely because it is one of the higher education institutions in which this integration effort is done with intensity.

Keywords: university; racial quotas; racism.

O fim da escravidão negra no Brasil não veio acompanhado por políticas de integração do contingente de ex-escravizado(a)s na sociedade capitalista emergente.

* Doutora em Ciências Sociais; professora da Universidade Federal de São Paulo, campus Baixada Santista-SP, Brasil. End. eletrônico: rengon2011@gmail.com

** Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de São Paulo, campus Baixada Santista-SP. End. eletrônico: gabbyambar@gmail.com

te. Todas as instituições se viram de um dia para o outro desresponsabilizadas pela manutenção e segurança dos libertos. Nenhuma delas, a começar pelo Estado, assumiu encargos que pudessem prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho (Fernandes, 2008). Resultado: o(a)s trabalhadore(a)s negro(a)s agora “livres” se viram alijado(a)s do trabalho competitivo que ergueria os pilares da conclamada nação brasileira.

Considerada desqualificada para o incipiente mercado de trabalho, a mão-de-obra negra foi substituída pela do europeu. Espoliada dos meios de produção e sem possibilidade de vender – como os demais trabalhadores – a sua força de trabalho, a população recém-liberta passa a ocupar os ofícios mais inferiores e desprovidos de técnicas. De acordo com Clóvis Moura (1988), este alijamento é reflexo direto da autoidentificação da classe dominante como branca, e que elege como tipo ideal representativo da superioridade étnica, o branco europeu. Ao negro, será inculcado um tipo negativo e inferior tanto do ponto de vista étnico como cultural (Moura, 1988: 62). Uma postura que coincidia com as teorias raciais que, alicerçadas pelo determinismo biológico, foram propagadas no século XIX.

Emergia a nação brasileira e causava incômodo seu traço mais característico: uma população não-branca, acentuadamente mestiça e negra. O Brasil era então visto como um país “aberrante”, sobre o qual pairava o medo da degeneração (Schwarcz, 1994). Os grupos indígenas, africanos e mestiços eram considerados verdadeiros obstáculos à civilização, pois impediam a construção da identidade nacional.

Lília Schwarcz, ao analisar os discursos dos homens de ciência do final do século XIX e início do século XX, evidencia o quanto os argumentos científicos foram fundamentais para justificar as hierarquias sociais consolidadas e defender a supremacia racial. A autora encontra em um dos textos, de 1904, da *Revista do Instituto Histórico de São Paulo*, uma preocupação não apenas com a degenerescência da nação brasileira, mas com todo o continente americano: “Se não se garantir a superioridade do sangue branco toda a população do continente definhará” (*apud* Schwarcz, 1994: 141). Para Schwarcz, a ciência (das Escolas de medicina ou de direito), “convivia com um discurso racial, prontamente acionado quando se tratava de defender hierarquias, explicar desigualdades sociais” (1994: 142). E não faltaram ingredientes naturalizantes para se referir ao “problema do negro” como fator explicativo da “nossa” inferioridade como povo. Importava bem pouco manter a coerência com os procedimentos científicos, era preciso garantir um resultado capaz de tornar o Brasil uma nação... branca¹.

¹ A este respeito ver, dentre outros, Munanga (2004) e Skidmore (1976).

Falar da adoção das teorias raciais no Brasil implica refletir sobre um modelo que incorporou o que serviu e esqueceu o que não se ajustava. Ou melhor dizendo, procurou nessas teorias justificativas para expulsar *a parte gangrenada* da população, sem deixar de garantir que o futuro seria *branco e ocidental*. (Schwarcz, 1994: 147).

Dentro do projeto de branqueamento do Brasil, as elites passaram a criminalizar o negro brasileiro através da efetivação do Código Penal de 1890 que proibia as manifestações da cultura negra, como a capoeira, a feitiçaria, o curandeirismo etc., isto é, foram consideradas práticas criminais. E não faltaram homens de ciência, como Nina Rodrigues, para alicerçar a produção deste estereótipo, como na sua mais célebre obra *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil* (Rodrigues, s/d). O Código cuidou de regulamentar e qualificar como delito o ócio, mesmo o forçado, como é caso de negro(a)s desempregado(a)s e sem qualquer possibilidade de uma vida digna (Flauzina, 2008). A população negra, portanto, foi apartada de qualquer projeto de nação e permaneceu igualmente à margem dos direitos os mais básicos. Analfabeta, foi impedida de votar; sem trabalho, foi impelida ao delito de vadiagem e ficou à mercê da violência policial; suas expressões culturais foram julgadas criminosas; suas religiões de matriz africana foram reprimidas (Nascimento, 1982)². A classe dominante não mediou esforços para se proteger daqueles que, uma vez libertos, engrossariam as fileiras de desocupado(a)s. Para a ordem vigente, era necessário fazer uso de uma polícia forte e de uma justiça severa para conter o que denominava os maus instintos dos negros. Egresso(a)s das senzalas, foram encurralado(a)s nas áreas mais precárias para fincar suas moradias, constituindo as primeiras aglomerações de favelas.

Sem as transformações profundas das relações sociais, a subalternização do(a)s negro(a)s permaneceu praticamente intacta no pós-abolição. E a discriminação racial se entranhou também no seio da emergente classe trabalhadora. O proletário branco se certificava de assegurar sua identificação com o senhor de escravos, perpetuando a ideia de superioridade da raça branca. Do ponto de vista ideológico, como assinalou Clóvis Moura, “o negro e outras camadas não-brancas não foram, assim, incorporados a esse proletariado incipiente, mas foram compor a grande franja de marginalizados exigida pelo modelo do capitalismo dependente que substituiu o escravismo” (Moura, 1988: 65). Se ao proletário branco houve a identificação com a classe dominante, para o negro o processo de assimilação tirou-lhe qualquer identidade com seu povo e, mais

² Consultar também Nascimento (1980; 1978).

que isto, inculcou-lhe a inferioridade, a negatividade, a subalternidade. E o que a classe dominante considerou o “problema do negro” poderia colocar em risco o próprio projeto de nação. Era preciso aplicar com a máxima urgência um antídoto a esta chaga: branquear a nação.

Nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Ideia, da Razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade” (Costa, 1983: 5).

A política de branqueamento do país foi colocada em prática com a busca massiva de mão-de-obra europeia que, além de limpar a nação, também traria uma cultura “superior”. Por meio de mecanismos sociais e simbólicos de dominação, a ideologia do branqueamento se cristalizou e consolidou as bases do racismo, transformando o branco no modelo superior e o negro na espécie inferior da escala de valores (Moura, 1988)³. Numa sociedade onde a brancura é valorizada, restava ao negro tentar sobreviver procurando distanciar-se de qualquer elemento que o fizesse reviver sua condição de subalternidade. Fugir simbolicamente de uma realidade que os discrimina era a saída possível, assim como era necessário criar mitos capazes de fazer com que se sentissem resguardados do julgamento discriminatório da classe dominante (Moura, 1988: 62). Clarear a raça passou também a fazer parte de um mecanismo de defesa para os não-brancos.

Nasce, então, a dor e a tentativa de forçar o espelho a reproduzir a imagem branca desejada ou, em caso de impossibilidade, a opacificar-se, deixando de refletir a imagem negra desprezada. Finalmente, o “tour de force” agônico representado pela recusa em olhar o espelho que, retratando o estertor do pensamento, deixava passar através das brechas da defesa, a imagem cautelosamente mantida à distância (Costa, 1983: 16).

Bem aceita e facilmente propagada, a política do branqueamento passou a difundir também a ideia de que em solo brasileiro reina uma democracia racial, ou seja, diferentemente de países marcados pela segregação, no país tropical haveria uma harmonia. Um mito que alimenta e escamoteia o abismo social existente ainda

³ Ver, em Moura (1988), especialmente, o capítulo III: Miscigenação e democracia racial: mito e realidade.

hoje entre brancos e negros no Brasil, como revela o Censo de 2010: a população negra continua ocupando majoritariamente habitações precárias; está entre os trabalhadores pior remunerados; é ampla maioria dentre os encarcerados; os jovens negros são os principais alvos da violência policial; o índice de escolaridade é mais baixo para as crianças negras; o acesso ao ensino superior continua um sonho impossível. Aqui, mais uma vez, a tese de Carlos Hasenbalg (2005) se mantém: a exploração de classe e a opressão racial se articularam como mecanismos de exploração do povo negro, alijando-o de bens materiais e simbólicos. E as razões da marginalização do povo negro são encontradas nas práticas ditas “racistas” e discriminatórias subjacentes ao período posterior à abolição

Universidade e questão racial

A política do Estado escravista preconizava que somente os brasileiros poderiam ter acesso à educação. Africanos de nascimento, os trabalhadores escravizados não podiam ser escolarizados. Este direito também fora negado a seus filhos sob o discurso de que se o negro é uma raça inferior, incapaz para o trabalho, propensa ao vício, ao crime, inimiga da civilização e do progresso, a educação se tornaria um dispêndio desnecessário. Apartados do sistema educacional, uma massa de negro(a)s foi obrigada a trabalhar precocemente executando os ofícios mais precários para garantir a sobrevivência de suas famílias. Fora dos ambientes escolares básicos, também lhe foi impedido o acesso ao ensino superior.

Um retrato que persiste nos dias de hoje. São pouco(a)s o(a)s estudantes negro(a)s nas universidades brasileiras e quando examinamos o número de o(a)s professore(a)s negro(a)s nestes ambientes, a situação é ainda mais grave. As universidades se constituíram e se consolidaram como espaços institucionais brancos e não vislumbraram a necessidade de reparar esta discrepância. Paradoxalmente, “foi justamente desse ambiente segregado que saíram todas as teorias que negam a existência de segregação racial no Brasil” (Carvalho, 2006: 91).

Na última década houve a expansão do ensino superior público e privado no país, permitindo que a universidade acolhesse uma parcela mais heterogênea da população brasileira (Corrochano, 2013). No entanto, a análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que essa expansão educacional apresenta disparidades, principalmente se considerarmos o critério racial. O percentual de negros no ensino superior triplicou no período de 10 anos: passou de 10,2%, em 2001, para 35,8%, em 2011. Todavia, esse aumento na frequência não foi suficiente para alcançar a mesma proporção apresentada pelos jovens brancos, que dez anos antes era de 39,6% e em 2011 atingia 65,7% do total. O ambiente acadêmico em geral continua predominantemente branco.

José Jorge Carvalho apresenta dados alarmantes a este respeito. Em pesquisa publicada em 2006, relata que dos 18.400 acadêmicos das principais universidades do país, apenas 70 eram negros! Ou seja, 99,6% de docentes brancos e apenas 0,4% de professore(a)s negro(a)s (Carvalho, 2006). No Campus Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo não é diferente: num universo de mais de duzentos(a)s professore(a)s, apenas três são negras. Dentre o(a)s trabalhadore(a)s terceirizado(a)s, ao contrário, encontramos um maior número de negro(a)s executando as tarefas mais desvalorizadas no ambiente acadêmico

Esta disparidade acentua o isolamento vivenciado por boa parte do(a)s jovens negro(a)s que conseguem chegar ao ensino superior. Tais jovens são percebidos e se veem como corpos estranhos a este ambiente. O ensino básico que receberam, com frequência de qualidade inferior ao cursado pela maioria do(a)s estudantes branco(a)s, não lhes permite dominar com destreza o código linguístico exigido na academia. E é justamente este código que, de acordo com Carvalho (2003), permite “o acesso à pesquisa, aos grupos de discussão, às informações e aos dados do saber disciplinar que apenas circulam nas interações informais, depende da absorção e da familiaridade no manejo desses códigos quase esotéricos da nossa prática acadêmica.” (Carvalho, 2003: 140). Estes novos estudantes, na perspectiva do autor, se veem frente a duas alternativas:

ou se metamorfoseiam de brancos após absorverem os códigos exclusivos desse mundo do qual jamais fizeram parte (o que significa abrir mão da sua diferença, da sua biografia, dos seus valores e muito especialmente da lucidez que introjetaram ao ter de lidar diariamente com a discriminação), ou partem para um confronto aberto, denunciando o racismo e as injustiças (o que significa arriscar suas poucas chances de inserção nas redes brancas já estabelecidas, saturadas e marcadas por padrinhos e controladores dos recursos disponíveis) (Carvalho, 2003: 186).

Desde a III Conferência contra o racismo, a xenofobia e as intolerâncias, ocorrida em 2001 em Durban, África do Sul, o governo brasileiro se comprometeu a estabelecer ações afirmativas com vistas a reduzir a desigualdade racial entre negro(a)s e branco(a)s no país. Algumas universidades (UERJ, UENF, UNEB, UnB) saíram na frente e implementaram as primeiras cotas para o ingresso de estudantes negro(a)s ao ensino superior. Ao mesmo tempo, em 2002, o Congresso Nacional brasileiro, pressionado pelos movimentos sociais de luta antirracista e pelo acordo de Durban, aprovava a “Lei de Cotas” como mecanismo de promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos desfavorecidos, especialmente os afrodescendentes e os indígenas. No ano seguinte, em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

Os defensores da meritocracia não tardaram a esbravejar. Uma ampla corrente de opinião contrária às cotas raciais ocupou os principais jornais e revistas do país (Guimarães, 2008: 124). Para estes, quem se esforça e estuda é capaz de chegar à universidade. Na perspectiva adotada por esta corrente, reservar vagas significa destituir a igualdade entre “todos”, conforme consta da Constituição Federal brasileira. Tal argumentação entende que existe efetiva igualdade entre as pessoas e trata os indivíduos sem distinção. Assim “as cotas, na medida em que reivindicam critérios coletivos e não individuais, são negativamente compreendidas como uma ‘discriminação às avessas’ ” (Figueiredo, 2012: 17).

As cotas são entendidas por este grupo como uma forma de institucionalizar a racialização na universidade provocando conflitos raciais que inexistiam. Para Peter Fry (2003), por exemplo, até a aprovação da lei das cotas, o acesso às universidades públicas era legalmente determinado pela capacidade dos candidatos de chegarem a uma certa pontuação numa prova que ignorava o sexo e a cor dos candidatos. A pouca presença de negros nas universidades públicas, nesta perspectiva, nada tem a ver com a causa do racismo do exame, mas resultam das adversidades sofridas durante os anos escolares. Yvonne Maggie e Fry consideram que a introdução de cotas podem consolidar duas raças no país, dividindo a nação entre brancos e negros (Fry e Maggie, 2004).

Parte-se aqui do pressuposto de que o Brasil é um país miscigenado e, portanto, não é racializado, o que, por sua vez, torna injustificável a necessidade de implementação de cotas raciais. A impossibilidade de acesso ao ensino superior, para este grupo, é fruto da defasagem da educação básica pública. Se houvesse uma educação pública de qualidade nos primeiros anos de formação, tanto branco(a)s como negro(a)s partiriam das mesmas condições e oportunidades de acessar o ensino superior. Abandona-se aqui qualquer critério racial do diagnóstico que levasse em conta a forma como o(a)s negro(a)s se inseriram na sociedade brasileira.

Estes argumentos escancaram o quanto a classe dominante, sob o discurso da meritocracia, não abre mão de seus privilégios enquanto assiste às graves violações de direitos humanos, com execuções sumárias de indivíduos que têm como “defeito” o fato de serem negros, pobres e de morarem nas periferias precárias. Não seria este um retrato de um país dividido? As universidades públicas brasileiras foram construídas para acolherem uma clientela oriunda de segmentos da classe dominante e de setores da classe média, bastante diferente do cotidiano de estudantes negro(a)s, em sua maioria, de origem proletária. O difícil acesso de negro(a)s e pobres às universidades públicas não teria uma relação direta com as condições a que foram historicamente submetido(a)s? Apesar da natureza reformista das cotas, não se pode perder de vista seu caráter progressista, que educa e/ou mobiliza politicamente negros e, sobretudo, coloca em cheque a secular

opressão racial do país (Domingues, 2005: 168). Como afirma Antonio Sérgio Guimarães (2003a), as cotas foram, até agora, o único mecanismo encontrado por algumas universidades brasileiras para responder a esta disparidade.

(In)consciência negra e política de permanência na Unifesp

Dentre as universidades que buscam mecanismos para enfrentar o problema racial, encontra-se a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), que há mais de uma década promove debates e ações relativas ao aumento de vagas dos cursos de graduação para a implantação do sistema de cotas para a população negra (preta e parda) ou indígena, oriunda de escolas públicas. Foram várias as resoluções ao longo dos últimos dez anos, evidenciando que a questão não é das mais consensuais. Apesar disto, a Unifesp vem paulatinamente ampliando as vagas para estudantes cotistas. Os números divulgados pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) revelam que nos anos de 2013 ingressaram na Universidade Federal de São Paulo, por meio de cotas, 573 estudantes; em 2014 houve uma ligeira elevação, contabilizando 590 ingressantes cotistas repartidos entre os 6 *campi* da Unifesp: Baixada Santista, Diadema, Guarulhos, Osasco, São José dos Campos e São Paulo.

Se para a Universidade em geral o aumento foi pequeno (17 ingressantes a mais do que no ano anterior), chama a atenção o crescimento elevado do ingresso de estudantes por meio de cotas no Campus Baixada Santista. Ao compararmos os últimos dados disponíveis, vemos que houve um acréscimo significativo. O número de estudantes cotistas quase triplicou de um ano para outro: foram 52 ingressantes em 2013 e em 2014 houve uma elevação abrupta, passando para 144.

Este campus é fruto do Programa de Expansão das Universidades Federais e foi o primeiro a ser implantado fora da cidade de São Paulo, onde permanece a instituição sede. Depois de São José dos Campos, Baixada Santista é o campus com a menor presença de estudantes preto(a)s e parda(o)s, respectivamente 1,79 e 20,36% contra 72, 5% de brancos.

Qual o impacto deste aumento de estudantes cotistas no cotidiano do Campus? E o que significa ser estudante negro(a) e ingressar na Universidade Federal de São Paulo e, mais especificamente, num campus com pouquíssima presença de estudantes negro(a)s? Quais as possibilidades de permanecer neste ambiente? A pesquisa de doutorado, *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*, de Dyane Brito Reis Santos, nos ajuda a avançar nesta reflexão. Para a autora, “as políticas de acesso ao Ensino Superior trouxeram a presença maciça de estudantes pretos e pobres a cursos” nos quais ela historicamente não ocorria. “Os estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas também encontraram inúmeras e agudas dificuldades para permanecer

no curso superior”, tanto no plano material (recursos financeiros) como no simbólico, ou seja, quanto às “possibilidades de identificar-se com o grupo dos demais universitários, ser reconhecido e pertencer a ele” (Santos, 2009: 9).

Dyane Brito Reis Santos considera que as ações afirmativas devem ultrapassar seu objetivo imediato de inserir o(a) negro(a) na universidade e devem ir muito além do seu potencial transformador manifesto. A autora explicita “que é possível não só redistribuir políticas públicas de qualidade”, como é também possível promover questionamentos capazes de produzir mudanças nos paradigmas da questão racial no Brasil (Santos, 2009: 66). A permanência é conceituada por Santos como “o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência”. Desta forma, na universidade ela não deve se restringir ao simples fato de frequentá-la, mas fazê-la de forma que o conhecimento aí propiciado se desenvolva de maneira qualificada no(a) e para o(a) universitário(a).

Permanecer na Universidade implica ter “dinheiro para comprar livros, almoçar, lanche, pagar o transporte, etc. Mas é necessário também o apoio pedagógico, a valorização da autoestima, os referenciais docentes etc.” (Santos, 2009: 69). A permanência na Universidade é de dois tipos e se faz através da mútua relação entre duas dimensões definidas pela autora: “uma permanência associada às condições materiais de existência na Universidade”, ou Permanência Material, e uma segunda “ligada às condições simbólicas de existência na Universidade”, a Permanência Simbólica. (Santos, 2009: 70-71).

A permanência material significa que para se manter na universidade é preciso satisfazer necessidades objetivas de existência. Já a permanência simbólica leva em conta que a manutenção do(a) estudante na universidade não se faz somente por meio das condições materiais desta sociedade, as estruturas sociais (não apenas a econômica) fazem com que sejamos tratados desigualmente. Ambas as dimensões em articulação são fundamentais para que o(a)s estudantes possam fazer com qualidade o curso no qual ingressou.

Essas dimensões perpassam a trajetória acadêmica de todo(a)s o(a)s universitário(a)s, mas a garantia de ambas é especialmente imprescindível àquele(a)s estudantes que adentraram à universidade por meio das cotas, pois boa parte deste(a)s veio de famílias proletárias (o que prejudica a permanência material), cursou um ensino médio de qualidade inferior e, além disso, pelo fato de muito(a)s desse(a)s serem negro(a)s, característica que, como vimos, é desvalorizada em nossa sociedade, também faz com que esse contingente sofra com discriminações em decorrência da cor da pele, o que prejudica sua permanência simbólica.

Ao examinarmos as políticas de permanência da Universidade Federal de São Paulo, notamos uma forte presença da dimensão material. Dos 10.429

estudantes matriculados, 1.423 são beneficiados por auxílios desta natureza. A política de permanência é apresentada como um conjunto de suportes e ações que visam garantir a manutenção do estudante no seu curso, o que pressupõe o acompanhamento de profissionais (psicólogos, assistentes sociais, pedagogo etc.) e outras ações. Em cada um dos campi da Universidade funcionam os Núcleos de Apoio ao Estudante (NAE), cujas políticas poderiam abranger a permanência simbólica, mas se restringem a ações individuais. E chama a atenção a prioridade dada às necessidades básicas previstas pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES: alimentação, transporte, moradia e creche (PRAE, 2014) e cujo tamanho do benefício dependerá do “grau” de vulnerabilidade de cada estudante, variando de R\$ 160,00 (para quem necessita apenas de transporte) a R\$ 746,00 (para quem precisa de moradia, transporte e alimentação). Trata-se de um complemento para a maioria do(a)s estudantes do programa, pois sobreviver nas cidades onde os campi da Unifesp se inserem não é muito fácil, se considerarmos que a especulação imobiliária é extremamente alta, fazendo os preços dos aluguéis saltarem. Se isto dificulta a permanência do(a)s estudantes de uma forma geral, o(a)s mais atingidos são aquele(a)s que ingressaram por meio das cotas.

Existe, na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Unifesp, uma Coordenação de Ações Afirmativas e Políticas de Permanência, mas com atribuições que concentram muitos esforços na concessão de pequenos auxílios financeiros e no fomento à criação de infraestrutura referente à moradia, alimentação e transporte; o que passa por fazer um levantamento de dados sobre o perfil socioeconômico e cultural de estudantes. Embora fundamentais, estas políticas se voltam muito mais para a resolução dos problemas materiais e, portanto, ficam distantes da vivência cotidiana do(a)s estudantes em geral. O abismo é ainda maior com relação a(o)s estudantes cotistas, que ingressam de maneira específica nos diversos campi da universidade.

Faltam nas universidades, e particularmente na Unifesp, outras estratégias de permanência que possibilite uma discussão qualificada sobre a questão racial e o enfrentamento das desigualdades. Até quando a universidade vai ignorar a violência e o sofrimento psíquicos, simbólicos e/ou físicos a que este(a)s estudantes são submetido(a)s? Quando as referências negras na universidade deixarão de ser apenas a dos trabalhadore(a)s terceirizado(a)s nos postos mais precários? Em que momento intelectuais negro(a)s farão parte do referencial teórico dos cursos? Quando a temática étnico-racial será introduzida nas matrizes curriculares? Em que momento professore(a)s negro(a)s deixarão de ser uma raríssima exceção no corpo docente?

Começar a responder a estas questões implica reconhecer que o fato de as políticas de acesso ao ensino superior terem trazido um número significativo de

estudantes negro(a)s e pobres para a comunidade universitária, não significa que a democracia racial deixou de ser mito. Muito pelo contrário, a universidade ainda não sabe o que fazer com a “chegada do estranho” e, longe de romper com a reprodução de estereótipos, ela guarda estreitas relações com o que ocorre na sociedade. Apesar de inegáveis avanços, restam muitos desafios aos que lutam para que a universidade enfrente os problemas oriundos da dolorosa integração do(a) negro na sociedade de classes.

Bibliografia

CARVALHO, José Jorge de (2003). Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

_____ (2006). O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, n.68, São Paulo.

CORROCHANO, Maria Carla (2013). Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. *Avaliação*, vol. 18, n. 1, Campinas; Sorocaba.

COSTA, Jurandir Freire (1983). Prefácio – da cor ao corpo: violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal.

DOMINGUES, Petrônio (2005). Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, Rio de Janeiro.

FERNANDES, Florestan (2008). *A integração do negro na sociedade de classes*. Vol. I.

FIGUEIREDO, Robson Lage (2012) *Ações Afirmativas: uma política de inclusão no ensino superior*. UFOP: Programa de Educação para Diversidade.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro (2008). *Corpo negro caído no chão*. O Sistema Penal e o Projeto Genocida do Estado Brasileiro. Rio de Janeiro: Contraponto.

FRY, Peter (2003). Introduzindo o racismo. *Inclusão Social: um debate necessário*. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=33>. Acesso em 20 de maio de 2015.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne (2004). Cotas raciais: construindo um país dividido? *Econômica*, vol. 6, n. 1, Rio de Janeiro.

- GUIMARÃES, Antonio Sérgio (2003). O acesso de negros às universidades públicas. In: SILVA, Petronilha. *Educação e ações afirmativas: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep.
- _____ (2003a). Sistema de cotas para negros amplia debate sobre racismo. *ComCiência*. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/negros/06.shtml>
- HASEMBALG, Carlos (2005). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ.
- MOURA, Clóvis (1988). *Sociologia do negro brasileiro*.
- MUNANGA, Kabengele (2004). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- RODRIGUES, Nina (s/d). *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- SANTOS, Dyane Brito Reys (2009). *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Tese (Doutorado) em Educação. Universidade Federal da Bahia.
- SCHWARCZ, Lília (1994). Espetáculo da miscigenação. *Estudos Avançados*, vol. 8, n. 20, São Paulo.
- SKIDMORE, Thomas E. (1976). *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal.
- NASCIMENTO, Abdias do (1982). *O negro revoltado*. São Paulo: Editora Nova Fronteira.
- _____ (1980). *O quilombismo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- _____ (1978). *O genocídio do negro brasileiro: o processo de racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.