

O acesso de negros às universidades públicas¹

Antonio Sérgio Alfredo Guimarães
Departamento de Sociologia da USP

Abstract

Neste artigo, vou restringir a análise desse movimento por ações afirmativas ao sistema de educação superior do país, justamente o setor mais visado pelas demandas dos militantes e, por isto mesmo, responsável pelo caráter de “classe média”, de que falei acima. Como veremos, essas demandas encontraram respostas quase que imediatas do sistema político brasileiro, tanto por parte do governo, quanto por parte dos políticos, ainda que continue encontrando fortes resistências da sociedade civil. Meu objetivo é compreender as razões de reações tão díspares. Antes, porém, faz-se necessário uma rápida apresentação tanto dos problemas educacionais do país, quanto das medidas que vêm sendo adotadas pelo governo e pelo sistema político em geral para contorná-los ou solucioná-los.

Em 1978, quando diversas organizações políticas e culturais negras se reuniram, em São Paulo, para fundar o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, as suas bandeiras de luta já não eram as mesmas herdadas da tradição das organizações negras paulistas, que remontam aos anos 1920. Naqueles anos, as organizações negras nutriam o diagnóstico de que, mesmo que o “preconceito de cor” fosse um empecilho para o desenvolvimento e a integração social do povo negro brasileiro, o principal problema estava nos próprios negros, principalmente na carência de condições para competir no mercado de trabalho, dada a precariedade de educação formal, a ausência de boas maneiras e a falta de união entre os negros, ou seja, dada a fraqueza das organizações negras, vistas como incapazes de promover o avanço social dos membros da “raça”².

¹ Texto submetido para publicação aos comitês editoriais das revistas, *Problèmes d'Amérique latine e Educação e Pesquisa*.

² Ver, a respeito, as análises clássicas de Bastide e Fernandes (1955) e Fernandes (1965).

Com a democracia de 1945, esse diagnóstico foi parcialmente abandonado pelas novas organizações negras, que passaram a dar mais ênfase à existência do preconceito de cor no Brasil, ainda que mantivessem o foco de seus esforços em atividades culturais, educativas e psicanalíticas (como as desenvolvidas pelo Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro). De qualquer modo, embora passasse a combater com mais afinco o “preconceito”, acreditava-se ainda que o ideal de democracia racial, característica do país, era uma ideologia suficientemente forte e progressista para abrigar e proteger a mobilização política e cultural dos negros. Apenas depois de rompida a ordem democrática, em 1964, tal crença foi considerada uma “ilusão” e a democracia racial um “mito”³.

Pois bem, nos anos 1970, já não era o “preconceito racial”, mas a “discriminação racial”, o principal alvo da mobilização negra. Essa foi uma diferença crucial em relação às décadas passadas: a pobreza negra passou a ser tributada às desigualdades de tratamento e de oportunidades de cunho “racial” (e não apenas de cor). E os responsáveis por tal estado já não eram os próprios negros e sua falta de união, mas o *establishment* branco, governo e sociedade civil; numa palavra, o racismo difuso na sociedade brasileira. Ou seja, a posição da massa negra e a sua pobreza, tanto quanto a condição de inferioridade salarial e de poder dos negros mais educados, seriam fruto desse racismo que se escondia atrás do “mito da democracia racial”.

A partir de 1988, ano do centenário da abolição da escravatura e de promulgação da nova Constituição, as lideranças negras começaram a desenvolver um intenso trabalho na área de defesa dos direitos civis dos negros, principalmente aqueles garantidos pela nova carta, que tornou os “preconceitos de raça ou de cor” em crime inafiançável e imprescritível⁴. No entanto, passados poucos anos, já se tornava claro para esses militantes que a luta por direitos necessitava transpor os limites do combate aos “crimes de racismo”. Paulatinamente, portanto, voltaram-se essas organizações para o governo

³ Ver Guimarães (2003).

⁴ A Constituição Federal de 1988, em seu artigo n° 5, parágrafo XLII, reza: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.” Esse parágrafo é regulamentado pela lei n° 7.716, de 5 de janeiro de 1989, modificada depois pela lei n° 9.459 de 13 de maio de 1997. Ver Silva Jr (1998).

federal a demandar “ações afirmativas”, tais como o governo norte-americano adotara nos anos 1960 e o governo sul-africano de Nelson Mandela passara a discutir. Essa demanda representou uma importante guinada na pauta de reivindicação dos negros brasileiros, dando início a uma era de luta contra as desigualdades sociais do país, vistas agora como “raciais”, independentemente do combate à discriminação e ao preconceito.

Junto com o *Movimento dos Sem Terra*, ainda que de modo menos dramático, menos conflituoso, e de escopo social menor, quase que restrito às “novas classes médias negras”⁵, o movimento dos negros brasileiros contra as desigualdades raciais é sem dúvida uma importante forma de mobilização social no Brasil de hoje. Mobilização essa que se torna mais importante à medida que os conflitos urbanos de classe (como os protagonizados pelos sindicatos operários), tenderam a se eclipsar na esteira das reformas “neoliberais” e do realinhamento internacional da economia brasileira.

Neste artigo, vou restringir a análise desse movimento por ações afirmativas ao sistema de educação superior do país, justamente o setor mais visado pelas demandas dos militantes e, por isto mesmo, responsável pelo caráter de “classe média”, de que falei acima. Como veremos, essas demandas encontraram respostas quase que imediatas do sistema político brasileiro, tanto por parte do governo, quanto por parte dos políticos, ainda que continue encontrando fortes resistências da sociedade civil. Meu objetivo é compreender as razões de reações tão díspares.

Antes, porém, faz-se necessário uma rápida apresentação tanto dos problemas educacionais do país, quanto das medidas que vêm sendo adotadas pelo governo e pelo sistema político em geral para contorná-los ou solucioná-los.

A crise educacional brasileira

O fato mais marcante na política educacional brasileira depois de 1964, ou seja, depois da derrota das forças nacionalistas que entretinham um projeto socialista para o

⁵ Num país como o Brasil, onde, segundo Barros, Henriques e Mendonça (2000), em 1997, 14% da população vivia abaixo da linha de indigência (R\$ 76,36 mensais) e 34% abaixo da linha de pobreza (R\$ 152,73 mensais), a categoria “classe média” pode ser enganosa. Seria melhor dizer que estamos falando de camadas afluentes dos trabalhadores, de alguns autônomos e profissionais de pouca renda e pequenos proprietários urbanos, entre outros.

país⁶, foi a estagnação da rede de ensino público universitário, conjuntamente com a expansão do ensino privado em todos os níveis de educação – o elementar, o médio e o superior⁷. Esse relativo abandono da educação por parte do estado brasileiro é parcialmente responsável pelo fato de que apenas 7,8% da população brasileira de 18 a 24 anos estivesse nas universidades em 1998 (IBGE/PNAD apud Sampaio, Limongi e Torres 2000)⁸.

Deve-se salientar, entretanto, que a solução dada pelos governos militares ao “problema educacional” do país não foi alterada pelos quatro governos democráticos depois de 1985 (as administrações Sarney, Collor, Itamar e Fernando Henrique). A linha mestra continuou sendo a expansão do sistema superior de educação privada e a estagnação da rede pública. A rede privada de ensino superior, que já congregava 59% dos alunos, em 1985, passou a concentrar 62%, em 1998 (INEP-MEC 1999). Na verdade, o ensino público superior se expandiu apenas através da criação de universidades estaduais ou municipais, mas em número insuficiente para contrabalançar a retirada de investimentos na expansão da rede pública federal. De fato, a presença do governo federal na educação superior, medida em termos de alunado, caiu de 40%, em 1985, para 19%, em 1998 (INEP-MEC 1999).

Ora, se o problema da escassez de vagas universitárias foi parcialmente compensada pela rede privada, formou-se, com o tempo, um novo problema, pois, a expansão do ensino privado elementar e médio deu-se *pari passu* ao crescimento da “qualidade” do serviço ofertado, o mesmo não acontecendo com o nível superior, no qual a iniciativa privada demonstrou-se incapaz de ofertar um ensino equivalente, em termos

⁶ As forças socialistas a que me refiro eram aquelas ancoradas principalmente por três movimentos sociais: as Ligas Camponesas, no campo, que demandavam por reforma agrária; o movimento estudantil, que lutava pela ampliação das vagas das universidades públicas; e o movimento operário, nas cidades, cujas demandas eram basicamente salariais. Essas eram as principais forças sociais a trazerem para o sistema político demandas potencialmente desestabilizadoras, posto que este se organizava de modo conservador, preservando e casando os interesses das antigas oligarquias agrárias aos interesses da indústria emergente.

⁷ A tendência de crescimento do ensino privado em detrimento do ensino público é analisada em Cunha (1986). Por outro lado, Barros, Henriques e Mendonça (2001:19), analisando dados internacionais, chegam à conclusão de que “o sistema educacional brasileiro entre meados dos anos 60 e 80 se expandiu a uma taxa bem mais lenta que a média internacional correspondente.”

⁸ Maria Helena Guimarães de Castro (2000), usando dados do INEP/MEC, estima em 14,8% o percentual de jovens entre 20 e 24 matriculados em escolas superiores, em 1998.

de “qualidade”, à rede pública já estabelecida⁹. Isso por vários motivos, o principal deles o alto custo da formação acadêmica e da pesquisa científica, que exigem altos investimentos em recursos humanos e treinamento. No ensino elementar e médio, ao contrário, a iniciativa privada foi capaz não apenas de atrair os melhores professores, como alguns dos melhores professores tornaram-se eles mesmos, com o tempo, grandes empresários.

O resultado desses dois movimentos em direção oposta foi que a rede pública e gratuita de ensino médio e elementar expandiu-se com baixa “qualidade” ou mesmo, no mais das vezes, com certa precariedade. Ora, o motivo para a melhoria do ensino fundamental e médio oferecido pela rede privada foi justamente a relativa estagnação do ensino superior, na rede pública. Isso porque, motivados pelo afunilamento da oferta de ensino superior de “qualidade”, assegurado pelo mecanismo do vestibular, as famílias de classe média e alta demandaram em números crescentes a rede privada de ensino elementar e médio, permitindo não apenas a sua expansão física, mas a melhoria da oferta dos seus serviços, reforçada ainda mais pela concorrência entre as escolas particulares. Quanto mais se acentuava a concorrência, entretanto, mais difícil ficava para os filhos das classes médias, situados na sua franja mais pobre, cursarem os melhores colégios e atingirem a universidade pública.

Em meados dos anos 1970, algumas parcelas da sociedade brasileira, principalmente a classe média negra, já sentiam os efeitos dessa política. Como disse Joel Rufino (1985), os jovens negros, para titularem-se, tinham de recorrer à rede particular de ensino superior, obtendo diplomas desvalorizados no mercado de trabalho, que acentuavam ainda mais a discriminação racial de que eram vítimas. Foram justamente os negros os primeiros a denunciarem, como discriminação, o relativo fechamento das universidades públicas brasileiras aos filhos das famílias mais pobres, que na concorrência pela melhor formação em escolas de primeiro e segundo graus, eram vencidas pelas classes média e alta. As provas de exame vestibular para o ingresso nas universidades públicas passaram a ser realizadas, portanto, num contexto de grande

⁹ Uso o termo “qualidade” para designar algo que não é objetivo e unívoco, mas uma construção histórica sobre o que é o bom ensino. Em grande parte, a percepção da “qualidade” está associada ao sucesso dos alunos no vestibular, no caso do ensino de nível médio, e no mercado de trabalho, no caso do ensino superior.

desigualdade de formação, motivada principalmente pela renda familiar. Jovens de classe média e alta, que podiam cursar as melhores e mais caras escolas elementares e de segundo grau, praticamente abocanhavam todas as vagas disponíveis nos cursos das universidades públicas e gratuitas. A perversão do sistema tornava-se clara.

O que há de novo, portanto, é que, ao contrário dos anos 1960, não foram as classes médias “brancas”, mobilizadas em torno de ideais socialistas e empenhadas numa política de alianças de classes, pretendendo-se, no mais das vezes, os porta-vozes de camponeses e operários, que tomaram a cena política. Quem empunhou a nova bandeira de luta por acesso às universidades públicas foram os jovens que se definiam como “negros” e se pretendiam porta-vozes da massa pobre, preta e mestiça, de descendentes dos escravos africanos, trazidos para o país durante mais de trezentos anos de escravidão. Essa juventude estudantil negra começa a realizar assim o ideal de luta socialista verbalizado por Florestan Fernandes (1972): o negro seria o mais oprimido e explorado de todos, e a sua luta a mais radical das lutas de emancipação.

A demanda e as resistências às ações afirmativas

A partir de 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso passou a dar mais espaço para que a demanda por ações afirmativas, formulada pelos setores mais organizados do movimento negro brasileiro, se expressasse no governo¹⁰. A razão para tal abertura deveu-se não apenas à sensibilidade sociológica do presidente, ou à relativa força social do movimento, mas também à difícil posição em que a doutrina da “democracia racial” encurralava a chancelaria brasileira em fóruns internacionais, cada vez mais freqüentados por ONGs negras. O país, que se vangloriava de não ter uma questão racial, era reiteradamente lembrado das suas “desigualdades raciais”, facilmente demonstráveis pelas estatísticas oficiais, sem poder apresentar, em sua defesa, nenhum histórico de políticas de combate a essas desigualdades. Era em busca de uma saída

¹⁰ Em julho de 1996, o Ministério da Justiça organizou em Brasília um seminário internacional sobre “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, para o qual foram convidados vários pesquisadores, brasileiros e americanos, assim como um grande número de lideranças negras do país. O presidente em pessoa fez questão de abrir os trabalhos do seminário, acompanhado pelo vice-presidente e pelo ministro da Justiça.

política que o presidente queria trazer o debate sobre ações afirmativas para perto do governo.

De fato, o diagnóstico técnico sobre o caráter racial das desigualdades sociais brasileiras já era internacionalmente conhecido desde os anos 1980 (Silva 1978; Hasenbalg 1979). A crise educacional brasileira, inclusive o acesso restrito de negros ao ensino superior, a má qualidade da escola fundamental pública e a grande desigualdade racial em todos os níveis de ensino, já era amplamente discutida nos meios intelectuais e políticos quando o governo social-democrata de Fernando Henrique tomara posse em 1995. Em um importante artigo, publicado em 1990, em que analisam dados da PNAD de 1982, Hasenbalg e Silva (1990: 99), por exemplo, chamavam a atenção para o fato de que:

“As informações da PNAD de 1982 indicaram que, no que diz respeito ao acesso ao sistema escolar, uma proporção mais elevada de crianças não-brancas ingressa tardiamente na escola. Além disso, a proporção de pretos e pardos que não têm acesso de todo à escola é três vezes maior que a dos brancos. Estas desigualdades não podem ser explicadas nem por fatores regionais, nem pelas circunstâncias sócio-econômicas das famílias. Embora uma melhor situação sócio-econômica reduza a proporção de crianças que não têm acesso à escola independentemente de sua cor, ainda persiste uma diferença clara nos níveis gerais de acesso entre crianças brancas e não-brancas mesmo nos níveis mais elevados de renda familiar per capita.”

Na verdade, durante todos os anos 1980 e nos cinco anos dos 1990 que antecederam a posse de Cardoso, as mobilizações em torno do centenário da abolição da escravatura (1888) e dos 300 anos de Zumbi (1993)¹¹ possibilitaram que o diagnóstico sobre as desigualdades raciais brasileiras, assim como o racismo à brasileira, fosse amplamente discutido na imprensa (Guimarães 1998). Especialmente porque, a partir da regulamentação das disposições transitórias da Constituição de 1988, que tornou crime a prática de preconceitos de raça, passou a haver uma grande movimentação das ONGs negras em torno da denúncia e da perseguição legal de atos de discriminação. Foi justamente o esgotamento da estratégia de combater as desigualdades através da punição

¹¹ Zumbi, chefe do Quilombo dos Palmares, que resistiu bravamente aos portugueses e aos holandeses, transformou-se em símbolo da resistência negra, sendo reconhecido como herói nacional brasileiro, em 1995.

da discriminação racial que levou as entidades negras a demandar por políticas de ação afirmativa¹².

Nos primeiros tempos, de 1995 até bem recentemente, a reação da sociedade civil, através de seus principais intelectuais e meios de comunicação de massa, foi largamente contrária à adoção de políticas de cunho racista. O movimento negro, assim como os poucos intelectuais brancos que defendiam tais políticas, viram-se politicamente isolados, por mais de uma vez, sob a acusação de vocalizar e deixar-se colonizar culturalmente pelos valores norte-americanos. De fato, nada mais contrário à identidade nacional brasileira, tal como foi formada historicamente - como identidade anti-colonial, culturalmente híbrida e racialmente mestiça -, que o reconhecimento étnico-racial dos negros. Assim, os que porventura tinham sólidos interesses na manutenção das desigualdades encontraram aliados cujos motivos eram puramente ideológicos, pessoas que viam nas políticas dirigidas preferencialmente aos negros a penetração no Brasil do “multiculturalismo” e do “multiracialismo” de extração anglo-saxônica.

Não foi surpresa, portanto, que alguns setores do governo, mesmo diante do diagnóstico de que as barreiras educacionais que atingem os negros são o principal entrave à igualdade racial no país (Silva 2001), tivessem resistido duramente, durante toda a administração Cardoso, à adoção de medidas racistas. O Ministério da Educação, sobretudo, se recusou a aceitar o caráter “racial” das desigualdades educacionais, preferindo atribuí-las ao mau funcionamento do ensino fundamental público e à questões de renda e classe social. Para o ministro Souza (2001), o problema de acesso do negro às universidades só poderia ser resolvido através da universalização do ensino de nível fundamental e médio e da melhoria da suas condições de funcionamento, ou seja, através da política implementada durante sua gestão (1995-2002) e cujos frutos seriam colhidos pelas próximas gerações.

Portanto, até 2001, quando se realiza a Conferência de Durban, o grosso da ação governamental restringiu-se ao combate à pobreza, através de programas *color-blind*, como os programas *Alvorada*, *Avança Brasil* e *Comunidade Solidária*. Até então, apenas

¹² A campanha pela punição do racismo culminou com o endurecimento, em 1993, da lei que pune as ofensas raciais com cinco anos de reclusão. A estratégia de “criminalização” do racismo passou a receber mais restrições que incentivos por parte da opinião pública, quando o crime se mostrou muito mais comum que o esperado pelo legislador.

alguns programas específicos do governo federal levavam explicitamente em consideração a identidade racial dos participantes. Estes programas eram conduzidos por ministérios em que quadros negros do partido do governo tinham alguma ascendência: Justiça (programa Nacional de Direitos Humanos), Trabalho (o projeto “Brasil: Raça e Gênero” e o PLANFOR - Programa de Formação Profissional) e Cultura (Titulação de Terras de Remanescentes de Quilombos).

Em relação à pobreza, a ação governamental foi relativamente bem sucedida, mesmo porque tal redução pode ser atribuída, em grande parte, à estabilização econômica, lograda com o Plano Real. Segundo os números do governo brasileiro (Brasil 2000), de 1990 a 1997, reduziu-se em 10 pontos percentuais o número de brasileiros abaixo da linha da pobreza (de 44% para 34% da população).

Mas, se a estabilidade diminuiu a pobreza absoluta, as desigualdades sociais, principalmente as raciais não parecem ter diminuído. É o que dizem Barros, Henriques e Mendonça (2000: 38): “o maior declínio no grau de desigualdade, apesar de pouco relevante, encontra-se na entrada da década, entre os anos de 1989 e 1992. Em particular, no que se refere ao Plano Real, não dispomos de evidência alguma de que tenha produzido qualquer impacto significativo sobre a redução no grau de desigualdade, apesar de a pobreza ter sofrido uma redução importante ...”

Ademais, se é inegável que a administração Cardoso conseguiu vitórias expressivas no terreno social¹³, a diminuição da pobreza não pode ser considerada como um ganho irreversível, mas, ao contrário, uma oscilação cuja manutenção dependerá do crescimento econômico futuro. Pelo menos é isso que sugerem os dados:

“Ao longo das últimas duas décadas, a intensidade da pobreza manteve um comportamento de relativa estabilidade, com apenas duas pequenas contrações, concentradas nos momentos de implementação dos Planos Cruzado e Real. Esse comportamento estável, com a percentagem de pobres oscilando entre 40% e 45% da população, apresenta flutuações associadas, sobretudo, à instável dinâmica macroeconômica do período. O grau de pobreza atingiu seus valores máximos durante a recessão do início dos anos 80, quando a percentagem de pobres em

¹³ Utilizando-se os dados da PNAD de 1999, vê-se que, a taxa de analfabetismo caiu de 14%, em 1995, para 5,5%, em 1999; e que o número de crianças fora da escola oscilou de 17,8% para 4,3%, entre 1989 e 1999; que o número de domicílios atendidos por rede de água aumentou de 76,3% para 79,8%, entre 1995 e 1999.

1983 e 1984 ultrapassou a barreira dos 50%. As maiores quedas resultaram, como dissemos, dos impactos dos Planos Cruzado e Real, fazendo a percentagem de pobres cair abaixo dos 30% e 35%, respectivamente.” (Barros, Henriques e Mendonça 2000: 23)

Para um país que gastava, em 2000, cerca de 20% do PIB em programas sociais, e que tinha uma renda *per capita* anual em torno de US\$ 2.900,00, a persistência de altos níveis de pobreza só pode estar “vinculada a uma distribuição de renda extremamente desigual e à baixa eficácia do gasto público” (Brasil 2000).

A resistência da sociedade civil brasileira a políticas públicas racialistas, entretanto, foi parcialmente quebrada pela repercussão favorável, na opinião pública internacional, às posições do Brasil na Conferência Mundial Contra a Discriminação Racial, em 2001. De fato, em Durban, o empenho pessoal do presidente levou a chancelaria brasileira a aposentar definitivamente a doutrina da “democracia racial”, reconhecendo, em fórum internacional, as desigualdades raciais do país e se comprometendo a revertê-las através da adoção de políticas afirmativas.

Como consequência, depois de Durban, vários segmentos da administração pública brasileira passaram a adotar cotas de emprego para negros, tais como os ministérios da Justiça e da Reforma Agrária. No entanto, no setor crucial, a Educação, tudo que se logrou foi a criação de uma comissão de trabalho, como veremos adiante.

A pequena absorção de jovens “negros” nas universidades brasileiras:

O problema de acesso do negro brasileiro às universidades é também um problema de sua ausência nas estatísticas universitárias. Até dois anos atrás (2000), não havia em nenhuma universidade pública brasileira registro sobre a identidade racial ou de cor de seus alunos. Só quando a demanda por ações afirmativas para a educação superior fez-se sentir é que surgiram as primeiras iniciativas, na forma de censos e de pesquisas por amostra, para sanar tal deficiência¹⁴. Nesse item vou valer-me dos dados produzidos

¹⁴ A pergunta sobre identidade de cor (“qual é a sua cor?”) no formulário de inscrição ao vestibular foi formulada pela primeira vez na Universidade Federal da Bahia, em 1999, e hoje já consta dos formulários de muitas universidades. A única estatística oficial sobre a identidade de cor dos estudantes universitários é aquela que consta das estatísticas do Exame Nacional de Cursos, chamado “provão”, que, entretanto, não compreende todos os cursos universitários.

pelas primeiras iniciativas nesse sentido, tomadas pela Universidade de São Paulo e pelo Programa “A Cor da Bahia” da Universidade Federal da Bahia.

Esses dados mostram que a proporção de jovens que se definem como “pardos” e “pretos” nas universidades brasileiras, principalmente naquelas que são públicas e gratuitas, está muito abaixo da proporção desses grupos de cor na população.

Vejamos alguns dados. Na Universidade de São Paulo (USP), em 2001, havia 8,3% de “negros” (ou seja, 7% de “pardos” e 1,3% de “pretos”) para uma população de 20,9% de pardos e 4,4% de “pretos” no Estado de São Paulo. A USP, com 34 mil estudantes graduação, é a única universidade pública na região da Grande São Paulo, que congrega 17 milhões de pessoas, excetuando a Escola Paulista de Medicina (Unifesp), que tinha 1.281 alunos em 2001.

A tabela abaixo mostra que a mesma desigualdade de acesso é registrada em outras universidades públicas do país, como a do Rio de Janeiro (UFRJ), do Paraná (UFPR), da Bahia (UFBA), do Maranhão (UFMA), e de Brasília (UnB):

Tabela 1: Distribuição dos estudantes segundo a cor.
UFRJ, UFPR, UFMA, UnB, UFBA e USP - 2001

	UFRJ	UFPR	UFMA	UFBA	UnB	USP
Branca	76,8	86,5	47	50,8	63,7	78,2
Negra	20,3	8,6	42,8	42,6	32,3	8,3
Amarela	1,6	4,1	5,9	3	2,9	13,0
Indígena	1,3	0,8	4,3	3,6	1,1	0,5
Total	100	100	100	100	100	100,0
% de negros no Estado	44,63	20,27	73,36	74,95	47,98	27,4
Déficit	24,33	11,67	30,56	33,55	15,68	18,94

Fonte: Pesquisa Direta. Programa A Cor da Bahia /UFBA , I Censo Étnico-Racial da USP e IBGE - Tabulações Avançadas, Censo de 2000.

A análise dos dados da FUVEST, órgão que administra o vestibular para a USP, referentes aos resultados do vestibular 2000, nos permite verificar alguns dos fatores que explicam a pequena absorção de “negros” nas universidades brasileiras. Em primeiro lugar, como era de se esperar, nota-se uma grande seletividade segundo as classes sócio-econômicas das famílias dos candidatos.

Tabela 2 : Taxa de sucesso (relação aprovados/candidatos) no vestibular 2000 por cor do candidato, segundo o nível sócio-econômico

Classe /cor	branca	preta	parda	amarela	indígenas	total
A	8,1%	5,6%	8,5%	13,1%	7,6%	8,5%
B	7,4%	4,9%	6,4%	10,9%	5,6%	7,6%
C	5,5%	3,0%	3,9%	8,5%	6,1%	5,5%
D-E	4,2%	3,7%	2,2%	7,2%	2,0%	3,9%

Fonte dos dados brutos: FUVEST (Guimarães et al. 2002)

A tabela 2 mostra, por exemplo, que a classe sócio-econômica interfere no desempenho dos membros de todos os grupos de cor: quanto maior a classe sócio-econômica do candidato, melhor o seu desempenho, maiores as chances de acesso. A influência da classe também se manifesta através de três outras variáveis. Primeiro, a possibilidade de dedicação exclusiva aos estudos: aqueles que não precisam trabalhar têm um desempenho melhor no vestibular. Segundo, e relacionado a esse, o turno em que cursou a escola secundária: aqueles que estudaram no período diurno têm mais sucesso. Terceiro, a natureza do estabelecimento de 1º. e 2º. graus em que se estudou: aqueles que cursaram escolas públicas estaduais e municipais têm menos possibilidade de sucesso (Guimarães et al. 2001).

Evidentemente, esses dados apontam para problemas estruturais da sociedade brasileira, que precisam ser enfrentados, entre os quais destacam-se a pobreza dos “negros” e a baixa qualidade da escola pública.

No entanto, os dados apontam também para dois outros fatores que precisamos destacar. Em primeiro lugar, o candidato “negro” (“pardo” ou “preto”), quando comparado ao candidato que se identifica como “amarelo”, demonstra que lhe falta apoio familiar e comunitário. Assim, o maior sucesso dos “amarelos”, também uma minoria de cor, se explica, em parte, no caso da USP, pelo maior número de vezes que eles tentam o vestibular, pelo maior tempo de preparação para o vestibular, medido por anos de cursinho, e pelo fato de se inscreverem em maior número como “treineiros”. Ao contrário, são os “negros” os que estão em pior situação nesses três indicadores. Uma conclusão preliminar que se impõe, portanto, é a de que, além de problemas de ordem sócio-econômica, os “negros” enfrentam também problemas relacionados com preparação insuficiente e pouca persistência ou motivação. Problemas desse tipo

acompanham todas as minorias que vivenciaram posição social subalterna por um longo período de tempo, seja porque os laços comunitários são ainda fracos, seja porque o grupo não desenvolveu uma estratégia eficiente de reversão de sua posição de subordinação.

Com essa observação chegamos ao segundo fator que gostaria de destacar: a evidência incontestável de elementos de racismo introjetado. Ou seja, o desempenho inferior dos grupos “pardo” e “preto” em todas as classes sócio-econômicas (exceto os “pardos” de classe A) sugere que há também um elemento subjetivo, talvez um sentimento de baixa auto-confiança, que interfere no desempenho dos “negros” em situação de grande competição, tal como ocorre também com outros grupos oprimidos. O fato de que situações de grande competição, como o vestibular, não medem adequadamente as qualidades e os saberes dos estudantes “negros” fica comprovado quando comparamos o rendimento escolar e a pontuação no vestibular por grupos de cor. Mascarenhas (2001), em estudo sobre os estudantes da Universidade Federal da Bahia, achou, por exemplo, que os alunos “pretos” do curso de Medicina ingressaram com escore inferior aos “brancos”(5,32 contra 5,48), mas durante o curso apresentavam rendimento superior aos mesmos (7,49 contra 7,31). Ou seja, tudo leva a crer que o exame vestibular, dado o seu caráter de competição extremada e tensa, prejudica mais o desempenho de membros de minorias.

Com essa última observação, quero sugerir também que há problemas com a forma de seleção para as universidades: o exame de vestibular não deixa espaço para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas.

Sintetizando, as causas da pequena absorção dos “negros” têm a ver com (a) pobreza; (b) a qualidade da escola pública; (c) preparação insuficiente; (d) pouca persistência (pouco apoio familiar e comunitário); (e) e com a forma de seleção (o exame de vestibular não deixa espaço para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas).

A luta por ações afirmativas

A primeira tentativa das organizações negras de fazer face à obstrução do acesso dos negros à universidade brasileira deu-se na forma de criação de cursos de preparação

para o vestibular. Organizados geralmente a partir do trabalho voluntário de militantes e simpatizantes, que se dispunham a ensinar gratuitamente, ou a um preço puramente simbólico, a jovens negros da periferia do Rio de Janeiro, São Paulo e de outras grandes cidades brasileiras, esses cursos funcionavam, e ainda funcionam, em espaços físicos cedidos por entidades religiosas ou associações comunitárias. Estima-se hoje em mais de 800 o número desses núcleos espalhados por todo o país. O mais famoso e mais amplo desses cursos é o *Pré-Vestibular para Negros e Carentes*, no Rio de Janeiro, e o *Educafro*, em São Paulo, ambos ligados à Pastoral Negra da Igreja Católica e liderados pelo Frei David (Araújo 2001; Maggie 2001)¹⁵.

Trata-se de um verdadeiro movimento social, organizado nos últimos anos por diversas lideranças “negras” e religiosas. O sucesso dessa estratégia, no entanto, é apenas relativo. Se é verdade que tais cursinhos têm conseguido ajudar milhares de jovens a ingressar no ensino superior, é também verdade que o seu sucesso é bem maior nas escolas particulares que nas públicas, o que coloca de cara o problema de custeio do curso universitário. O Ministério da Educação não tem colocado bolsas de estudos a disposição desses alunos. Mais importante ainda: as melhores escolas superiores do país, as universidades federais e estaduais paulistas, têm se mantido praticamente inexpugnáveis a essa estratégia. De um modo geral, a defasagem entre alunos “negros” e “brancos” é tão grande, acumulada ao longo das escolas primária e secundária, fortalecida pela ausência de políticas públicas que compensem a desigualdade de distribuição de renda e de outros recursos, que a estratégia de fazer cursos pré-vestibulares para negros e carentes, apesar de valorosa e importante para soerguer a auto-estima desses alunos, cujo grande capital é a esperança (Santos 2001), só pode ter resultados concretos (em termos de acesso a universidade) muito parciais. Em sua página na Internet, por exemplo, o *Educafro*, de São Paulo, torna pública a sua crítica às universidades públicas:

“Em São Paulo, chegamos ao mês de abril /2001 com 87 bolsistas na Universidade São Francisco de Assis; 26 bolsistas na PUC-SP; 65 bolsistas na UNISA e 25 bolsistas na ESAN; 2 bolsistas na FEI; 16 bolsistas na Faculdade São Luiz; 29 bolsistas na UMC; 22 bolsistas na São Camilo; 144 bolsistas na Faculdades Claretianas; 105 bolsistas na Unisal; 6 bolsistas na Unisantos e 7

¹⁵ Ver também <http://intermega.globo.com/educafro/apresent/index.htm>

bolsistas na Unisanta. *No total, até abril de 2001, tínhamos 534 universitários bolsistas!!!* Na pública USP, temos 46 alunos entre os matriculados e os que estão cursando como alunos especiais. O fato do vestibular da USP ser o mais elitista do Brasil, inclusive não permitindo que os pobres tenham isenção da taxa do vestibular, tem dificultado o ingresso dos nossos alunos nesta Universidade (a Educafro teve que abrir 49 processos contra a USP, para conquistar a isenção). A USP, como Universidade Pública, deveria estar voltada para os alunos da rede pública. É fundamental ampliarmos o combate a esta injusta postura. *É falta de visão social ou de coragem do comando da USP não criar políticas públicas voltadas para o combate das estruturas que, nestes 501 anos geraram a ausência dos pobres e dos afrodescendentes nos bancos universitários.*¹⁶

Uma outra via, no entanto, tem sido tentada ultimamente, e já está implementada em alguns estados brasileiros, como o Rio de Janeiro e a Bahia, de maioria populacional negra: a definição de cotas nas universidades estaduais. Assim, em 9 de novembro de 2001, o governador Garotinho, do Rio de Janeiro, sancionou a Lei 3.708, que reserva um mínimo de 40% de vagas nas universidades estaduais cariocas (a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense) a estudantes “negros e pardos”. Essa Lei modificou a Lei 3.524/2000, assinada pelo mesmo Garotinho que reservou 50% das vagas da UERJ e UENF aos estudantes oriundos de escolas públicas. Em 20 de julho de 2002, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através da resolução 196/2002, segue o mesmo caminho, reservando 40% das suas vagas de vestibular aos afrodescendentes (pretos e pardos).

Ainda que a importância simbólica das medidas adotadas pelos governos do Rio e da Bahia seja inegável, tem-se que esperar um pouco mais para avaliar o resultado concreto, em termos de ampliação do acesso dos negros, das políticas adotadas. Mesmo porque não sabemos qual o número atual de “negros” já matriculados nessas universidades, sendo bem possível que este já esteja dentro das cotas anunciadas. É preciso também saber se as cotas serão adotadas para cada curso ou se serão aplicadas ao seu conjunto. Só no primeiro caso há chance de abrirem-se aos negros os cursos “de elite” da universidade brasileira, tais como os de Medicina, Engenharia, Direito, etc.

¹⁶ Como resposta a essa reivindicação, a FUVEST, em São Paulo, isenta anualmente 16.000 estudantes de pagamento de taxa de inscrição para vestibular. Tal isenção se dá também em várias outras universidades brasileiras como resposta às reivindicações do movimento negro.

Alguma mobilização para que as universidades federais adotem programas de ação afirmativa começa a se fazer notar também na Universidade de Brasília, na Universidade Federal da Bahia, na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Federal de São Carlos. No entanto, nada de concreto, até o momento (2002), resultou dessas mobilizações, exceto, talvez, o fato de que o Ministério da Educação, que se opusera tenazmente à adoção de cotas ou políticas de ação afirmativa, restringindo a sua atuação à melhoria do ensino básico e de 2º. grau, acabou, recentemente, se rendendo às pressões da comunidade negra¹⁷ e, através de medida provisória nº 63, de 26 de agosto de 2002, assinada pelo Presidente da República, criou o Programa Diversidade na Universidade “com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afro-descendentes e dos indígenas brasileiros”.

Essa mobilização já tinha encontrado eco anteriormente no Senado, onde a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania aprovava a Projeto de Lei do Senado nº 650, em 1999, ainda não votado em plenário, que institui a cota de 20% das vagas das universidades federais para estudantes negros. No entanto, o estabelecimento de cotas uniformes para “negros” nas universidades públicas, tal como proposto por este e outros projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional, não parece ser uma boa alternativa. Isso porque elas ignoram as disparidades regionais em termos demográficos, assim como as especificidades de cada universidade¹⁸.

No que toca aos universitários brasileiros, é preciso se reconhecer que há, de fato, interesses contraditórios em jogo entre o movimento negro, por um lado, e professores e alunos já matriculados, por outro. Uns, os estudantes que tiveram uma boa educação escolar e que podem entrar nas universidades públicas através do vestibular, temem que

¹⁷ Usamos o termo ‘comunidade negra’ para designar o grupo de ativistas, simpatizantes políticos e religiosos que se definem politicamente como “negros”. Tal definição é registrada por Sansone (2000).

¹⁸ Felizmente, nos últimos anos, temos assistido à mobilização, nas principais universidades públicas brasileiras, no sentido de produzirem estatísticas, através de censos, pesquisas por amostragem e de modificações nos registros administrativos, que possam servir para diagnosticar e planejar políticas públicas de justiça racial. A Universidade Federal de Minas Gerais, por exemplo, introduziu em seus registros administrativos, a partir da matrícula de 2002, uma pergunta sobre a cor de seus alunos. Com isso, esta universidade poderá, no futuro, estabelecer metas temporais bem delimitadas de absorção de “negros” e, eventualmente, desdobrá-las em políticas e mecanismos concretos de flexibilização dos instrumentos de seleção, como, por exemplo, a ponderação dos resultados dos exames de conhecimento, levando em conta a extração social e racial dos candidatos.

políticas de acesso especial para negros diminuíam as suas chances, posto que o número de vagas não se expande na mesma razão da expansão da demanda; outros, os professores, temem que a política educacional do governo tome a via mais fácil, cedendo às reivindicações negras, mas mantendo razoavelmente estável o investimento na educação superior pública, o que, na prática, significaria o comprometimento do nível de “qualidade” dos cursos universitários da rede pública. Ora, como vimos, parte da garantia dessa qualidade é justamente a relativa estagnação no tempo da oferta de vagas.

Porque ações afirmativas

Para finalizar, gostaria de mudar o tom do discurso que adotei até aqui e assumir uma posição nitidamente mais engajada, favorável às ações afirmativas que estão sendo demandadas pelo movimento negro. Para tanto, vou discutir, no restante deste texto, três argumentos, usados normalmente para desqualificar a adoção de políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira: a sua alegada ineficácia, que seria devida a inexistência, no Brasil, de identidades de cor bem definidas; as suas possíveis implicações negativas sobre a qualidade do ensino público; e o da injustiça que elas representariam para alguns grupos sociais. Começemos pela cor.

Um dos argumentos mais fortes usados, no Brasil, contra a adoção de políticas que levem em conta a identidade racial dos indivíduos é de ordem prática: não haveria fronteiras raciais bem definidas no país. O argumento, me parece, é melhor como efeito discursivo, desarmando os adversários pelo apelo ao senso comum e às representações consensuais de si mesmo, que como apelo substantivo ou racional.

Vejamos os dados disponíveis para a USP, por exemplo. Quando fizemos a pergunta “Usando as categorias do censo do IBGE, qual a sua cor?”, oferecendo como respostas possíveis as cinco alternativas censitárias (branco, preto, pardo, amarelo e indígena), dos 14.794 alunos de graduação que responderam ao censo apenas 0,1% recusou-se a responder ou escolheu mais de uma opção. Quando selecionamos uma amostra aleatória, independente do censo, composta por 1509 alunos, o percentual de não-resposta se elevou para 1,7%. Ou seja: está claro que a população brasileira, em particular a universitária, cultiva identidade de cor. Serão essas identidades tão fluídas a ponto de impedir “políticas de cor”? Creio que não. Mesmo os autores que ressaltam a

“ambigüidade” do sistema de classificação racial brasileiro, como Peter Fry (1955), reconhecem que este se assenta sobre uma polaridade básica entre branco e preto. Historicamente, é para esses pólos que convergem as reivindicações políticas.

Chegados a esse ponto, talvez convenha fazer um parêntese para lembrar o que é o sistema de classificação racial brasileiro em suas linhas mestras.

“Raça”, no século XIX, no Brasil e no resto do mundo, ganhou uma conotação científica, biológica, da qual mesmo hoje temos dificuldade em nos desembaraçar. Na percepção da maior parte dos estrangeiros que visitam hoje o país, assim como na percepção dos viajantes do século XIX, a população do Brasil é composta em sua maior parte por mestiços, que não encontram grandes dificuldades e barreiras para sua ascensão social.¹⁹ Esta percepção só é verossímil, entretanto, se trabalharmos com a categoria biológica de raça, própria ao século XIX, ainda que seja um fato inquestionável, que a idéia de que somos uma nação mestiça é uma ideologia ainda hoje presente no Brasil. Paradoxalmente, entretanto, isso não impede que os nacionais percebam a existência do racismo²⁰.

No século XX, a partir da segunda metade dos 1920, para ser mais preciso, a idéia de “raça”, no Brasil, passou a ser utilizada com um significado mais propriamente histórico e cultural, à maneira como W.E. Du Bois (1986) a utilizava, e como passou a ser também utilizada no mundo francófono pelos poetas e políticos da *négritude*. A partir dessa idéia mais histórica e cultural de raça, os “homens de cor” no Brasil passaram a se definir como “negros” e a aceitar que os mestiços claros que se definiam como “brancos” fossem realmente brancos. Ou seja, o Brasil moderno, cujo marco é geralmente a Revolução de 1930, é um país onde o grupo racial “branco”, assim como o grupo “negro” já se encontra razoavelmente coalescido, sendo designados oficialmente pelos censos demográficos do país, desde 1872, pelas cores “branca”, “preta” e “parda”. A designação “negra” passou a ser utilizada politicamente para agrupar os pretos e pardos, quando não é usada de forma insultuosa e derogatória. Nesse sistema classificatório, no entanto, é verdade que a designação “morena”, preferida por 1/3 da população, é usada geralmente

¹⁹ Sobre a percepção dos viajantes sobre a mistura de raças no Brasil, ver Schwarcz (1993).

²⁰ Em pesquisa realizada em 1995 por um instituto de pesquisa, 89% dos brasileiros afirmaram existir preconceito de cor no Brasil. Ver Folha de São Paulo/DataFolha (1995).

para designar a cor nacional, ou seja, da “raça brasileira”²¹. No entanto, como comentei acima, a propósito da resposta às questões de cor, a população brasileira convive bem com as duas linguagens: a cromo-racial e a nacional-racial, o que não constitui um obstáculo incontornável para a implantação de políticas de ação afirmativa.

Mas alguém pode argüir que o núcleo racional do argumento é o que aponta para o fato de que nossa identidade de cor é fluida, não sendo suficiente para controlar o “problema da carona”, ou seja, impedir que pessoas que se identificam normalmente como brancas ou amarelas se identifiquem como “pardas”, “pretas” ou “indígenas” com o propósito exclusivo de se beneficiar dessas políticas. Esse é um risco verdadeiro, cuja extensão, infelizmente, não temos meios hoje de dimensionar. Sabemos que é possível que políticas de ação afirmativa realmente induzam a um aumento razoável do número de “negros” e de “indígenas”, ou seja, que criem incentivos para que se assumam identidades até aqui marcadas por estigmas, sem nenhum reconhecimento social. Assim, a simples mobilização negra nas décadas dos 1980 e 1990 pode ter incentivado um maior número de pessoas a se definirem como “pretas”, no censo de 2000, contrariando a tendência histórica de declínio²². Do mesmo modo, têm-se assistido a um aumento do número de pessoas que se definem como “indígenas”, sem qualquer referência a grupos indígenas de pertença²³. Este, entretanto, é um risco que pode ser controlado de diversas maneiras. Mesmo porque a condição de “negro” tem sido acoplada constantemente à de “carente”. Se o risco é verdadeiro, cabem às universidades adaptar sua administração para fazer face à eventuais fraudes. Não há porque supor que estas sejam incontornáveis, o que só seria correto se não tivéssemos identidades raciais e de cor bem estabelecidas, o que é um pressuposto gratuito, como vimos. Em suma, não me parece que este seja um risco incontornável.

Um outro argumento muito usado, principalmente por professores das universidades públicas, contra as políticas de ação afirmativa para negros é de que a

²¹ Alguns antropólogos (Harris et al. 1993) criticam o IBGE por não incluir a designação “morena” no censo, argumentando que tal procedimento induz a racialização das formas de identidade social.

²² Entre 1980 e 2000, a população que se define como “preta” e “parda”, no Brasil, segundo o IBGE, teve um pequeno aumento (respectivamente de 0,23% e 0,08%) enquanto a população branca caiu de 0,81%. Foi a primeira vez que isso aconteceu no século XX.

flexibilização do sistema de ingresso poderia acarretar uma perda de qualidade do ensino e de excelência das universidades. Para não dizer que acho esta opinião preconceituosa, direi que não conheço os dados em que ela pode estar baseada. Com que notas se ingressa, normalmente, nas universidades brasileiras? Essas notas variam de curso para curso? Há uma nota mínima de aprovação? Ou seja, o que quero dizer é que a competência para cursar o nível superior deve ser uma preocupação das universidades, mas não acredito que todos os ‘negros’ que prestem exame de vestibular e obtenham nota superior à mínima, digamos 5 numa escala de 0 a 10, sejam aprovados. Talvez deveriam ser.

Na verdade, o argumento dos professores reflete muito mais, como vimos, a falta de confiança no governo por parte da comunidade universitária. A política do Ministério da Educação em relação às universidades gerou a desconfiança de que o governo tinha a intenção de desmanchar ou, pelo menos, diminuir a importância do sistema público de ensino superior do país, construído nos anos 1930, 1940 e 1950.

Finalmente, uma terceira maneira de desqualificar as políticas públicas que beneficiam membros de grupos privilegiados negativamente tem sido alegar o prejuízo que tais medidas podem causar a membros de outros grupos. Afinal, nossos direitos são definidos e garantidos a indivíduos e não a grupos. É perfeitamente possível que o estabelecimento de uma cota que beneficie os “negros”, por exemplo, acabe por limitar o acesso de “amarelos” à universidade.

Como evitar esses efeitos perversos? Em primeiro lugar, é preciso que fique bem claro o objetivo das universidades públicas: elas se destinam apenas aos mais competitivos e mais capazes? Elas se destinam apenas aos estudantes mais carentes? Qual é o perfil que se deseja para o alunado dessas escolas? Como evitar uma associação perversa entre competitividade e nível de renda? Entre competitividade e identidade racial? São essas, eu creio as questões éticas que estão em jogo. As respostas a essas questões devem ser buscadas nas próprias comunidades universitárias e na sociedade como um todo.

²³ Os dados apresentados na Tabela 1 deste texto mostram um número de indígenas muito maior do que o que seria esperado nas universidades brasileiras, não se tratando, certamente, de pessoas pertencentes a comunidades indígenas, mas de pessoas que escolheram livremente se definir como tal.

Há muita coisa em jogo, inclusive a sobrevivência das universidades orientadas para a pesquisa e não apenas para o ensino. Enquanto não ficar claro o compromisso do governo com a expansão da pesquisa científica nessas universidades, qualquer movimento no sentido da flexibilização do acesso pode ser mal interpretado.

No entanto, a questão básica continua: a excelência acadêmica pode ficar reservada aos “brancos”? A comunidade científica pode continuar a dar de ombros e dizer que esse não é o seu problema?

Em termos práticos, indico apenas algumas saídas: é preciso, em primeiro lugar, criar mais vagas, para evitar assim o “jogo de soma zero”. Em segundo lugar, talvez seja também necessário ir mais além: por uma questão de justiça social, aliar ao critério da cor o critério da carência sócio-econômica; unir políticas de flexibilização ao acesso às universidades públicas com políticas de concessão de bolsas de estudo para alunos de universidades particulares, etc.

Bibliografia

- Araújo, Jocimar Oliveira de. 2001. *Raça, Educação e Mobilidade Social: O Programa de Pré-Vestibular para Negros e Carentes*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de São Carlos.
- Barros, R.P., Henriques, Mendonça, R. 2000. “A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil”, in Ricardo Henriques (org.) *Desigualdade e Pobreza no Brasil*, Rio de Janeiro, IPEA, pp. 21-48.
- Barros, Ricardo Paes de, Henriques, Ricardo e Mendonça, Rosane. 2001. “Pelo fim das Décadas Perdidas: Educação e Desenvolvimento Sustentado no Brasil”. *Texto para Discussão*, no. 857, Rio de Janeiro, IPEA.
- Bastide, Roger e Fernandes, Florestan. 1955. *Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo*, São Paulo, UNESCO-ANHEMBI.
- Brasil. 2000. *Projeto Alvorada*. Brasília, Presidência da República.
- Castro, Maria H. G. de. 2000. “As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro”, in Ricardo Henriques (org.) *Desigualdade e Pobreza no Brasil*, Rio de Janeiro, IPEA, pp. 425-458.
- Cunha, Luiz Antonio. 1986. *Escola pública, escola particular: a democratização do ensino*, São Paulo, Cortez.

- DaMatta, Roberto. 1997. “Notas sobre o racismo à brasileira”, Jessé Souza (org.) *Multiculturalismo e racismo. Uma comparação Brasil-Estados Unidos*, Brasília, ed. Paralelo 15, pp. 69-76.
- Du Bois, W.E.B. 1986. “The Conservation of Races”, in *Writings*, New York, The Library of America. Publicado originalmente em *American Negro Academy, Occasional Papers*, n. 2, 1897.
- Fernandes, Florestan, 1965. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, São Paulo, Cia. Editora Nacional.
- Fernandes, Florestan. 1972. “Aspectos políticos do dilema racial brasileiro”, In *O Negro no Mundo dos Brancos*, São Paulo, Difusão Européia do Livro.
- Folha de São Paulo/Datafolha. 1995. *Racismo Cordial*, São Paulo, Ática.
- Fry, Peter. 1995. “O que a Cinderela Negra tem a dizer sobre a política racial brasileira”, *Revista USP*, n. 28, pp. 122-135.
- Fry, Peter. 2000. “Politics, nationality, and the meanings of ‘race’ in Brazil”, *Daedalus*, volume 129, Number 2, Spring 2000, pp. 83-118.
- Guimarães, Antonio S. A. 1998. *Preconceito e discriminação - queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil*, Salvador, Novos Toques.
- Guimarães, Antonio S. A. et al. 2002. *I Censo Étnico-Racial da Universidade de São Paulo. Relatório Substantivo*. Comissão de Políticas Públicas para a População Negra, Universidade de São Paulo.
- Guimarães, Antonio Sérgio Alfredo. 2003. “Démocratie raciale”, *Cahiers du Brésil contemporain*, Paris, EHESS, no prelo.
- Harris, Marvin et al. 1993. “Who are the whites? Imposed census categories and the racial demography of Brazil”, University of North Carolina Press, *Social Forces*, december 1993, 72 (2:451-462).
- Hasenbalg, Carlos. 1979. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal.
- Hasenbalg, Carlos e Silva, Nelson do V. 1990. “Raças e oportunidades educacionais no Brasil”, *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n° 18, p. 73-91.
- INEP – MEC. 1999. *Evolução do Ensino Superior – Graduação - 1980-1998*. Brasília, INEP-MEC.
- Maggie, Yvonne. 2001. “A experiência do movimento do pré-vestibular para negros e carentes”, *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n° 59, março de 2001, pp. 193-202.
- Mascarenhas, Delcele. 2001. *Raça, gênero e educação superior na Bahia*. Tese de doutorado, FAGED, Universidade Federal da Bahia.
- Reis, Elisa. 2000. “Modernization, citizenship, nd stratification: historical processes and recent changes n Brazil”, *Daedalus*, volume 129, Number 2, Spring 2000, pp. 171-194.
- Sampaio, H., Limongi, F. e Torres, H. 2000. “Eqüidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro”, *Documento de Trabalho 1/00*, Universidade de São Paulo, NUPES.
- Sansone, Livio. 2000. “Os objetos da identidade negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de culturas negras no Brasil”, Rio de Janeiro, *Mana*, 6 (1): 87-119.

- Santos, David Raimundo. 2001. "Interview with Friar David Raimundo Santos" In Charles Hamilton et al. *Beyond racism. Race and Inequality in Brazil, South Africa, and the United States*. Boulder and London, Renner.
- Santos, Joel Rufino dos. 1985. "O movimento negro e a crise brasileira," in *Política e Administração* (Rio de Janeiro) 2, no. 2 (Jul-Set 1985): 287-307.
- Schwarcz, L. Moritz. 1993. *O Espetáculo das Raças; Cientistas, Instituições e Questões Raciais no Brasil (1870-1930)*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Silva, Nelson do Valle. 1978. *White-Nonwhite Income Differentials: Brazil 1960*, University of Michigan, PhD Thesis.
- Silva, Nelson do Valle. 2001. "Extent and nature of racial inequalities in Brazil", in Hamilton, C., Huntley, L., Alexander, N. Guimarães, A.S.A., James, W. *Beyond Racism. Race and Inequality in Brazil, South Africa, and the United States*, Lynne Rienner Publishers, Boulder and London.
- Silva Jr., Hédio. 1998. *Anti-racismo. Coletânea das leis brasileiras (federais, estaduais, municipais)*, São Paulo, Ed. Oliveira Mendes.
- Souza, Paulo Renato. 2001. "A questão racial e a educação", *Folha de São Paulo*, p. A3, 30 de agosto de 2001.
- Unifesp. 2001. *Anuário UNIFESP 2001*, São Paulo. Unifesp.