

LAURO CRISTIANO GUEDES DA SILVA

**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: A EXPERIÊNCIA
DO PROJETO NEGRAEVA**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE – MS

LAURO CRISTIANO GUEDES DA SILVA

**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: A EXPERIÊNCIA DO
PROJETO NEGRAEVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação –
Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom
Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Professora Doutora Mariluce Bittar

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE-MS

NOVEMBRO – 2008

Ficha catalográfica

Silva, Lauro Cristiano Guedes da
S586p Políticas de ações afirmativas: a experiência do Projeto Negraeva /
Lauro Cristiano Guedes da Silva; orientação, Mariluce Bittar, 208.
97 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2008.

1. Educação e Estado – Ensino superior 2. Política de ação afirmativa
3. Negros – Educação – Brasil I. Bittar, Mariluce II. Título

CDD – 379.260981

**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: A EXPERIÊNCIA DO
PROJETO NEGRAEVA**

LAURO CRISTIANO GUEDES DA SILVA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora - Profa. Dra. Mariluce Bittar (UCDB)

Profa. Dra. Maria Lúcia Müller (UFMT)

Prof. Dr. José Licínio Backes (UCDB)

CAMPO GRANDE, 11 DE NOVEMBRO DE 2008.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

A BOLA DA VEZ

Eu quero saúde e estudar, viver contente
Me formar, trabalhar, ter mais valor
Secretário de estado, ser ministro
Jornalista, engenheiro, senador
Quero cotas iguais, não diferentes
Quero ter meu direito aonde for
Moradia decente pra essa gente
No Brasil ver um negro presidente

Ô ô essa reparação já passou da hora
Não desisto, pois eu sou um negro quilombola
Eles pensam que pode apagar nossa memória
Mas a força do Ilê nos Conduz nessa trajetória

Esse país aqui foi feito por nós
Ninguém vai mudar, nem calará nossa voz
Direito de ir e voltar, cidadão
Levante a bandeira do gueto negão

A bola da vez
Sou a voz, sou Ilê
A bola da vez
Sou a voz, sou Ilê
A bola da vez
Sou Ilê, bola da vez

Música: A bola da vez
Autores: Joccylee e Toinho do Vale
(Primeiro Lugar em Poesia no 34º Festival de
Música Negra do Ilê Aiyê, 2007)

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa:

Ao Mestre Armando Catrana, a quem devo o melhor dos incentivos em tudo o que realizo.

À professora Mariluce Bittar que me acompanhou nesta caminhada não medindo esforços e dedicação.

Aos meus pais, que não mediram esforços para me proporcionar condições de vida digna.

A minha esposa Zélia Maria de Barros Araújo e a meu filho Vinícius de Araújo, que estiveram sempre do meu lado, dedicando-me apoio, carinho e compreensão.

A todos aqueles que lutam pela justiça, ansiando por melhores condições de existência e a todos os seres humanos independentes de sua cor, cultura, religião, gênero ou qualquer outra diferença.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar a minha vida e me encher de forças para continuar a enfrentar as adversidades.

À minha orientadora, Profa. Dra. Mariluce Bittar, por sua perseverança e confiança em meu trabalho.

Ao corpo docente do Programa de Mestrado em Educação pela dedicação a este Programa, que tanto me enriqueceu.

À Universidade Católica Dom Bosco, aos funcionários do Programa de Mestrado em Educação, em especial a Sônia e Sidicley.

À CAPES/PROSUP, pela bolsa de estudo concedida.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPE), pelas experiências vivenciadas, pelos ideais compartilhados.

À Comunidade São Benedito e aos Coordenadores do Projeto Negraeva que abriram as portas da Comunidade e do Projeto Negraeva para que eu pudesse realizar essa pesquisa, em especial a Sandra Mara Martins dos Santos.

Agradeço a todos aqueles que contribuíram com a realização dessa pesquisa. Deixo a todos meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado tem como temática o acesso e a manutenção de afrodescendentes na educação superior, e, especificamente, apresenta a análise do Projeto Negraeva, desenvolvido e coordenado por jovens negros moradores da Comunidade de Tia Eva, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A pesquisa vincula-se a Linha de Pesquisa 1 – Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPE). A pesquisa tem como objetivo geral analisar o “Projeto Negraeva – acesso e manutenção de afrodescendentes na educação superior” e sua importância como estratégia de ação afirmativa da sociedade civil. Os objetivos específicos estão assim delineados: a) investigar as estratégias criadas pelo Negraeva para oferecer condições de acesso, por meio de oferecimento de curso preparatório para o vestibular, e a permanência de afro-descendentes na educação superior; b) investigar como a Comunidade São Benedito, se organizou, como sociedade civil, para criar mecanismos de acesso e permanência de afro-descendentes na educação superior; c) analisar o desenvolvimento do Projeto Negraeva à luz de seus propósitos anunciados e alcançados; d) refletir sobre o impacto do Projeto Negraeva na vida dos seus participantes. O Negraeva foi idealizado e desenvolvido de 2002 a início de 2004, em parceria com Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro com dotação financeira da Fundação Ford. Para atingir os objetivos foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: análise documental; entrevistas semi-estruturadas com os alunos beneficiados pelo Negraeva e coordenadores, além de revisão bibliográfica pertinente ao tema. As desigualdades raciais no Brasil evidenciam um profundo abismo entre brancos e negros em nosso país. No campo educacional essa realidade não poderia ser diferente ela se confirma e se reproduz. Pressionados pela sociedade civil, particularmente pelos movimento negro, os últimos governos implantaram medidas que visam a enfrentar e combater essas dês igualdades, discriminações e preconceitos. As ações afirmativas, implementadas por programas governamentais, ou pela própria sociedade civil, constituem-se um dos mecanismos para possibilitar o acesso de negros na educação superior. O Projeto Negraeva é uma dessas iniciativas, que teve por objetivo possibilitar o acesso, a manutenção e a permanência de jovens negros na educação superior nas IES de Mato Grosso do Sul. O Projeto Negraeva com o curso preparatório para o vestibular atendeu 308 estudantes e beneficiou 22 estudantes com bolsa conseguindo manter 16 desses estudantes em cursos superiores. Conclui-se que o Negraeva possibilitou efetivamente o acesso e a permanência de jovens ao ensino superior, além de ter contribuído profundamente e de forma decisiva para a vida dos jovens que participaram diretamente do Projeto.

Palavras-chave: Política de educação superior; Projeto Negraeva; Acesso e permanência.

TOTAL DE PÁGINAS : 97

ABSTRACT

Affirmative Action Policies: The Experience of the Project Negraeva

Abstract

This Dissertation is themed as access and maintenance of African descent in higher education, and specifically presents the analysis Negraeva Project, developed and coordinated by young black residents of the Commonwealth of Aunt Eva, in Campo Grande, Mato Grosso do Sul. The research is linked to the Research Line 1 - Educational Policy, Management and Teacher Training School and the Group for Research and Higher Education Policies (GEPPEs). The research aims at analyzing the "Project Negraeva - access and maintenance of African descent in higher education" and its importance as a strategy of affirmative action in civil society. The specific objectives are as outlined: a) investigate the strategies created by Negraeva to offer access conditions through offering preparatory courses for college entrance, and the permanence of african descent in higher education, b) investigate how the St. Benedict Community, was organized as civil society, to create mechanisms for access and retention of african descent in higher education, c) analyze the development of the Project Negraeva in light of its purposes and advertised achieved d) reflect on the impact of the Project on Negraeva lives of its participants. The Negraeva was designed and developed from 2002 to early 2004, in partnership with Program Policies Color in Brazilian Education Laboratory of Public Policy at the State University of Rio de Janeiro with funding from the Ford Foundation. To achieve the goals we used the following methodology: document analysis, semi-structured interviews with students benefited by Negraeva and engineers, and literature review relevant to the subject. Racial inequalities in Brazil show a deep chasm between blacks and whites in our country. In the educational field that reality could not be different if she confirms and reproduces. Pressured by civil society, particularly the black movement, recent governments have implemented measures designed to address and combat these DES equalities, discrimination and prejudice. The affirmative action programs implemented by government or by civil society itself, constitute one of the mechanisms to enable access of blacks in higher education. Negraeva the Project is one such initiative, which aims to provide access, maintenance and retention of young black men in higher education in HEIs Mato Grosso do Sul Project Negraeva with the preparatory course for the exam 308 students attended and benefited 22 students with scholarship managing to keep 16 such students in higher education. We conclude that the Negraeva effectively allowed to enter and remain youth to higher education, and has contributed deeply and decisively to the lives of young people who participated directly in the Project.

Keywords: Higher education policy; Negraeva Project; access and permanence.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Documentos produzidos pelo Projeto Negraeva e analisados nesta pesquisa	15
Tabela 2 – Coordenadores, Coordenadores bolsistas e Estudante bolsistas entrevistados nessa pesquisa	16
Tabela 3 – Renda média segundo cor e ano.....	47
Tabela 4 – Proporção de pobres segundo cor ou raça e ano	49
Tabela 5 – Taxa de analfabetismo e média de anos de estudo segundo cor ou raça, 1995 – 2001	50
Tabela 6 – Distribuição da população de 18 a 24 ano ou mais idade, na educação superior e cor – Brasil – 2003 – 2006	51
Tabela 7 – Distribuição dos Estudantes Segundo a cor UFRJ, UFPR, UFMA, UNB, UFBA e USP – 2001	51
Tabela 8 – Número de alunos por sexo.....	65
Tabela 9 – Número de alunos por curso.....	66
Tabela 10 – Número de alunos por faixa etária entrevistados	68
Tabela 11 – Número de alunos por renda familiar	68
Tabela 12 – Número de alunos por tipo de escola em que cursou o Ensino Fundamental e Médio	68
Tabela 13 – Número de alunos entrevistados por escolaridade da mãe	69
Tabela 14 – Número de alunos por Instituições de Ensino Superior	69
Tabela 15 – Número de alunos por natureza das Instituições de Educação Superior participantes do Projeto e alunos desistentes	75

LISTA ANEXOS

ANEXO 1 – Quadro de Relação de Eventos e Cursos realizados pelo Projeto

ANEXO 2 – Quadro de Relação dos Eventos e Cursos que houve a participação de alunos do
Negraeva

ANEXO 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL	17
1.1. Natureza Histórica das Ações Afirmativas	17
1.2. As ações afirmativas nos Estados Unido.....	26
1.2.1. Secretaria dos Libertos: a primeira ação afirmativa nos Estados Unidos	26
1.2.2. Da Segregação legalizada às Ações Afirmativas no século XX	34
1.3 Da Trajetória de resistência do povo negro às ações afirmativas.....	39
1.3.1 Ações Afirmativas no Brasil	44
1.3.2. As desigualdade raciais no Brasil e na Educação Superior	46
CAPÍTULO II – PROJETO NEGRAEVA: PROCESSO DE CRIAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	54
2.1. O Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira	54
2.2. A Comunidade São Benedito	56
2.3. O Projeto Negraeva: da sua idealização à sua aprovação.....	60
2.4. Perfil socioeconômico dos estudantes bolsistas do Projeto Negraeva.....	65
2.5. Desenvolvimento e estratégias do Projeto Negraeva	70
2.6. Contribuição do Projeto Negraeva para os afro-descendentes.....	78
CONCLUSÃO	87
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	95

INTRODUÇÃO

Nesta Dissertação abordaremos as ações afirmativas diante das discussões teóricas presentes no meio acadêmico, bem como o seu desenvolvimento concreto. Para isso teremos como objeto de estudo o "Negraeva: projeto de apoio a afro-descendentes para o acesso e manutenção no ensino superior", idealizado e desenvolvido por jovens negros da Comunidade São Benedito, de Campo Grande — MS, com o apoio de entidades, como por exemplo, a Fundação Ford e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O Projeto foi idealizado e realizado de 2001 a 2004 e teve como objetivo oferecer a jovens carentes, em especial a negros, a possibilidade de frequentarem um "cursinho" que os preparassem para o vestibular e oferecer bolsas de estudo aqueles que estavam ou iriam entrar em uma faculdade no ano de 2002. O Negraeva visava garantir a permanência desses alunos, além da ajuda financeira, por meio de mecanismos que os apoiassem a permanecerem em seus cursos por meio de atividades ligadas a pesquisa e a extensão. Assim o Projeto Negraeva se fez no âmbito das políticas de ações afirmativas com um projeto singular e com um valor em si mesmo, sendo merecedor de uma atenção especial do meio acadêmico, diante daquilo que ele pode contribuir para a formulação de políticas públicas que tenham como objetivo possibilitar o acesso e a permanência de afrodescendentes na educação superior.

A pesquisa apresentada se faz relevante diante da intensa discussão sobre as ações afirmativas em nosso país e da busca incessante por novos caminhos que possibilitem uma maior democratização dos bens sociais e, entre eles em especial a educação superior que tem sido ao longo da história um lugar de poucos, e infelizmente de legitimação de uma maioria. A pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPE), que discute as temáticas das ações afirmativas, em particular voltadas para a Educação Superior.

O meu despertar para a questão racial ocorreu somente após a minha entrada no Programa de Mestrado em Educação, da UCDB, como aluno especial em 2004. Após alguns debates acalorados sobre ações afirmativas no Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPES), comecei a buscar mais informações e leituras sobre o assunto. Foi quando recebi a proposta de minha futura orientadora para pesquisar essa temática. A minha resposta foi positiva e depois daquele momento comecei a fazer leituras mais específicas sobre o assunto e a procurar eventos que abordassem a temática. Desde o início sentia um entusiasmo pelo assunto, algo que me motivava internamente, porém não sabia o que era. Com o passar do tempo comecei a perceber que as questões raciais, que até então pareciam estar distantes de mim, sempre estiveram ali, presentes em todos os momentos da minha vida; de uma forma ou de outra elas sempre me acompanharam.

Com a aprovação na seleção do Programa de Mestrado em 2005, aprofundei-me ainda mais na temática, passando a me reconhecer como afrodescendente. Antes lembro que quando era solicitado a me auto-classificar, antes de dizer que era moreno claro, sempre gostava de deixar em evidência que tinha por parte de pai um avô que era descendente de português (branco), deixando sempre incógnitos os meus avós maternos (que são netos de escravizados na Bahia); não percebia, mas inconscientemente não queria ter "um pé na África;" Queria, se possível, ter pelo menos um dedo na Europa.

Em minha infância, apesar de residir em uma cidade muito pequena no interior de Mato Grosso, com aproximadamente 20 mil habitantes, chamada de Poxoréu, onde a maioria dos seus habitantes têm descendência africana, era alvo constante de apelidos sempre depreciativos e relacionados à cor/raça. Uma vez lembro-me que em uma brincadeira com outros colegas, na qual não tinha obtido êxito, um adulto que observava a brincadeira interveio e disse: "- Seu burro! Você só tem tamanho seu burro, preto burro." Essas palavras agrediram-me profundamente, parecia que havia nascido com algo errado ou a mais e isso me tornava objeto de desprezo. A minha cor sempre ficava em evidência quando alguma coisa não dava certo, por mais que tentasse me aproximar do grupo branco, sempre era lembrado sobre quem eu era, principalmente em momentos de confrontos. Quando tinha 11 anos minha mãe não gostava que eu cortasse o cabelo, era desejo dela que eu deixasse o meu cabelo ficar grande e modelado. Com o cabelo grande eu era alvo constante na escola e em outros espaços em que costumava frequentar de apelidos como: cabeça de microfone, cabelo à prova de água, "bombрил", cabeça de fósforo, entre outros. Como não levava desaforo para casa, em poucos dias tomei-me um problema na escola. Minha mãe foi aconselhada, pela direção da escola, a raspar o meu cabelo ou cortá-lo bem curto.

A sociedade fez-me acreditar que o meu cabelo era ruim e a ter vergonha dele, então só andava com a cabeça raspada. A sociedade me fez acreditar que a minha cor não era a ideal; a cor de pele ideal era outra.

A minha inserção no Programa de Mestrado em Educação me levou a conscientizar-me como afrodescendente. Mais do que um título de mestre, o Mestrado abriu-me as portas para uma realidade que eu não conhecia, mas que era vítima da mesma. Esta pesquisa tem ímpeto de militância, de resistência e tomada de consciência de um antigo e atual problema da sociedade brasileira: o preconceito racial, responsável por gerar um sentimento de superioridade em uns e inferioridades em outros. Preconceito racial que perpetua a pobreza e a miséria para uns e preserva a riqueza e benefícios sociais para outros.

Estabelecemos quatro objetivos de pesquisa com a finalidade de abarcar e compreender o nosso objeto de pesquisa: a) Verificar como a comunidade São Benedito, se organizou, como sociedade civil, para criar mecanismos de acesso e permanência de afrodescendentes na educação superior; b) Investigar as estratégias criadas pelo Negraeva para oferecer condições de acesso por meio de oferecimento de cursos preparatórios para o vestibular e dos mecanismos criados para garantir a permanência de afrodescendentes na educação superior; c) Analisar o desenvolvimento do Projeto Negraeva a luz de seus propósitos anunciados e alcançados d) refletir sobre o impacto do Projeto Negraeva na vida dos seus participantes.

Para atingir os objetivos procuramos abordar a realidade como sendo necessariamente contraditória, conflitante e em permanente transformação. Como procedimento metodológico, utilizamos elementos de natureza qualitativa e quantitativa, sendo predominante os dados qualitativos.

Os procedimentos metodológicos operacionais utilizados na pesquisa foram organizados em quatro fases: a) revisão bibliográfica b) levantamento dos documentos referentes à implementação e desenvolvimento do Projeto Negraeva no período de 2001 a 2003; c) realização de 12 entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas, transcritas e categorizadas, atendendo os objetivos da pesquisa. Como critério de escolha dos entrevistados, realizaremos a pesquisa com o maior número possível de sujeitos do Projeto Negraeva, "do grupo de permanência" e dos coordenadores. Devido a dificuldades na localização e contato, já que alguns haviam mudado de cidade e até de estado, conseguimos entrevistar 12 (doze) sujeitos. A saber: dois coordenadores do Projeto; três coordenadores (bolsistas) e sete alunos bolsistas (sendo dois desistentes); d) a análise documental e das

entrevistas semi-estruturadas levando em consideração os objetivos da pesquisa e as referências históricas discutidas.

A revisão bibliográfica foi utilizada em todo o desenvolvimento da pesquisa. Esta teve um papel importante servindo de base para fundamentações teóricas a partir dos conhecimentos e conteúdos no transcurso da pesquisa, uma vez utilizada como condição de confirmação, outras vezes como negação e contraposição. Segundo Alves-Mazzotti toda pesquisa necessita de dois tipos de revisão bibliográfica. "[...] (a) aquela que o pesquisador necessita para seu próprio consumo, isto é, para ter clareza sobre as principais questões teórico-metodológicas pertinentes ao tema escolhido, e (b) aquela que vai, efetivamente, integrar o relatório do estudo." (ALVES MAZZOTTI, 2002, p. 179) É nesta perspectiva que a revisão bibliográfica foi utilizada nessa pesquisa.

A análise documental foi utilizada para possibilitar o apreçamento e tratamento analítico dos documentos produzidos pelo Projeto. Esse tipo de análise constitui uma "[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). Os documentos considerados na pesquisa são: relatórios internos do projeto; relatórios de inspeção dos órgãos gestores e financiadores do projeto¹ e demais documentos produzidos pelo Projeto Negraeva, conforme demonstramos na Tabela 1:

Tabela 1 - Documentos produzidos pelo Projeto Negraeva e analisados nesta pesquisa²

Título	Origem	Data
Negraeva: Projeto de Apoio a Afrodescendentes descendentes para Acesso e Manutenção no Ensino Superior	Proponentes do Projeto Negraeva	Segundo semestre de 2001
Relatório Narrativo Resumido do Projeto II	Coordenação do Negraeva	04/2003
Relatório de Visitas Técnicas	Sales Augusto dos Santos - Consultor do PPCOR	09/2003
Relatório Narrativo Final do Projeto III	Coordenação do Negraeva	10/2003
Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira	Relatório Produzido pelo PPCOR	Ano 2001-2004

¹ Fundação Ford e Programas Políticas da Cor na Educação Brasileira — PPCOR, da UERJ.

² Não foi possível obter o I Relatório do Projeto. Segundo a coordenação havia ficado uma cópia impressa e outra no arquivo do computador da secretaria do Projeto. A cópia impressa não foi localizada, assim como o arquivo do computador com o referido relatório.

As entrevistas semi-estruturadas tiveram como objetivo extrair informações sobre a execução com aqueles que participaram diretamente do Projeto Negraeva. A entrevista é "[...] uma forma de interações social. Mais especificamente, é a forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação." (GIL, 2002, p.117). Na Tabela 2 observamos o quadro geral das entrevistas:

Tabela 2 - Coordenadores, Coordenadores bolsistas e Estudante bolsistas entrevistados nesta pesquisa³

Sigla de Identificação	Entrevistado	Instituição
CP	Coordenador – Proponente	UFMS
C	Coordenador – Secretário Geral	Comunidade São Benedito
CBP1	Coordenador Bolsista – Proponente	Comunidade São Benedito
CBP2	Coordenador Bolsista – Proponente	Comunidade São Benedito
CB	Coordenador-Bolsista	Comunidade Externa
EB1	Estudante-Bolsista 1	Comunidade Externa
EB2	Estudante-Bolsista 2	Comunidade São Bendito
EB3	Estudante-Bolsista 3	Comunidade Externa
EB4	Estudante-Bolsista 4	Comunidade Externa
EB5	Estudante-Bolsista 5	Comunidade Externa
EB6	Estudante-Bolsista 6	Comunidade Externa
EB7	Estudante-Bolsista 7	Comunidade São Benedito

Esta Dissertação está organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo "Política de ação afirmativa no Brasil", apresenta-se a contextualização das questões relacionadas às ações afirmativas nos EUA, no Brasil e em outras partes do mundo. Discutiremos sobre as ações afirmativas voltadas aos afrodescendentes na educação superior no contexto brasileiro. No segundo capítulo "Projeto Negraeva; processo de criação, implementação e desenvolvimento" descreveremos a construção e desenvolvimento do Projeto e a contribuição do mesmo para a vida dos jovens, tendo como fonte de pesquisa os documentos internos do Projeto e as entrevistas realizadas com os alunos e coordenadores.

³ Todas as entrevistas foram realizadas mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme o anexo 3.

CAPÍTULO I - POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar elementos constitutivos de uma ação afirmativa, tendo consciência que esse conceito, em nossa sociedade, ainda está em construção. Versaremos a respeito dos princípios que devem nortear toda ação afirmativa e apresentaremos as variadas experiências em particular nos Estados Unidos e no Brasil.

1.1. Natureza Histórica das Ações Afirmativas

Embora no Brasil as ações afirmativas nos últimos anos tenham sido uma temática corrente, esse tema ainda é desconhecido, predominando em várias ocasiões, o senso comum. Aqueles que as defendem, as criticam ou fazem objeções às ações afirmativas, nem sempre respaldam suas argumentações o que toma a discussão inócua e superficial.

Com efeito a discussão sobre ações afirmativas, na versão reduzida à questão de cotas, tem acendido um debate em que afloram posições por muitos consideradas não apenas ultrapassadas, mas até mesmo virtualmente extintas, articuladas em torno do mito da “democracia racial”, tal como formulado, desde os anos de 1930 a partir da obra de Gilberto Freire e seus seguidores. (MEDEIROS, 2004, p.25)

Comumente evidencia-se em debates que envolvem as ações afirmativas, a presença de argumentações com pouco aprofundamento teórico, tanto por parte daqueles que são contrários a essas políticas, quanto por aqueles que são favoráveis, o que faz com que o debate não adquira profundidade.

A discussão em torno desse tema envolve muito desconhecimento, incompreensão e má-fé. Alguns são contra qualquer tipo de ação afirmativa sem saber exatamente do que estão falando; outros usam falsos argumentos apenas para defender sua posição privilegiada na sociedade; há ainda aqueles que simplesmente distorcem os fatos e afirmam, sem provas, que as ações afirmativas não deram certo em outros países, o que não é verdade. (BORGES; MEDEIROS; D'ADESKY, 2002, p.68).

Nos debates correntes em nossa sociedade o termo ação afirmativa tem sido associado principalmente a “política de cotas ou cotas corretivas” e a outros termos como: “discriminação positiva”; “racismo positivo”; “medidas positivas”; “ação ou política compensatória”; “políticas corretivas ou de reparação”; “reservas ou representação seletiva”; “indigenização ou nativização”; “cotas corretivas”, “política de gênero ou de paridade”; “ação positiva”. “promoção da diversidade”, entre outros. São constantes as reduções aligeiradas e grosseiras, o que leva em alguns casos, esses termos, serem apresentados como sinônimo estrito de ação afirmativa carecendo de um aprofundamento teórico para que se possa estabelecer as devidas relações, contextualizações e fundamentações necessárias.

Trabalhar com a palavra “discriminação” em nossa sociedade é algo bastante laborioso devido ao seu uso e costume. Para evitarmos equívocos ao longo desse trabalho, algumas explanações se fazem necessárias. A palavra discriminação é originária do latim - *discrimino, as, ávi, átun, áre* - que significa separar, distinguir, diferenciar, variar, discernir, separar e especificar. Percebe-se que esses sinônimos são meramente descritivos, portanto isentos de um julgamento moral como nos afirma Yinger (1968) “[...] a palavra discriminação é um termo descritivo, não uma avaliação moral.” (p.360) Porém, podemos perceber em nossa língua que por derivação (por extensão de sentido) a palavra discriminação é usada para estabelecer um julgamento moral sendo utilizada para adjetivar uma situação como sendo injusta ou injuriosa. Ficando assim “entendido” como discriminação toda ação que represente um tratamento preferencial que gere prejuízo para um indivíduo ou grupo de indivíduos em razão de alguma característica pessoal, cor da pele, classe social, convicções religiosas, regiões do país, condição física circunstancial ou permanente. Cotidianamente a palavra discriminação, na maioria das vezes, fica fadada a adjetivar uma “distinção injusta ou injuriosa,” como a apresentada acima, de modo que a palavra corriqueiramente nos remete sempre a uma situação preconizada com sendo atributo de algo injusto, desigual, em suma uma conduta (ação ou omissão) que viola direitos. Nesta esteira, Yinger, entende que o termo se torna

[...] moral para qualquer pessoa, quando afirma seus valores fundamentais pessoais e quando avalia até que ponto determinados atos de tratamento diferencial violam tais valores. Isto você é convidado a fazer. Mas, primeiro, é indispensável fazer uma clara distinção entre o uso do termo como conceito descritivo e como julgamento moral. (YINGER, 1968, p.48)

Porém, é necessário ficar atento, como nos sugere o autor, no uso do conceito de discriminação. Não é possível afirmar que todo ato de discriminação descritiva como - separar, distinguir, diferenciar, variar, discernir, separar e especificar, refere-se a um ato injusto ou injurioso se o julgarmos moralmente. É possível afirmar como sendo justo e moral uma atitude que simplesmente afirma não discriminar, ou seja, não distinguir, não diferenciar, não separar, não especificar, não segregar. Por acaso é justo submeter às mesmas normas homens e mulheres, crianças e adultos, jovens e idosos, deficientes físicos e não deficientes, ricos e pobres, índios e não-índios, negros e não-negros? Nesse caso é lógico afirmar que discriminar descritivamente nos levará a um ato justo e não discriminar descritivamente nos conduzirá a uma injustiça. É de praxe e errôneo pensar a discriminação estritamente como sendo algo negativo (injusto), é necessário ampliar nossos horizontes e pensar que ela em determinadas situações é positiva e nos ajuda a construir uma sociedade mais democrática. Não discriminar por si só não nos garante a inclusão de um indivíduo ou de um grupo minoritário socialmente fragilizado, podendo tal atitude excluir ainda mais determinado indivíduo ou grupo. Não discriminar pode ser tão prejudicial a uma pessoa ou grupo como discriminar, ou seja, podemos tanto incluir discriminando, como excluir não discriminando.

Nesta Dissertação a palavra ‘discriminação’, quando utilizada sozinha, estará se referindo à situações arbitrárias e injustas e, quando apresentada como ‘discriminação positiva’, será no sentido de promover um tratamento justo e igualitário, ou seja, é necessário discriminar.

Mas afinal o que são ações afirmativas? As ações afirmativas são políticas públicas de “[...] caráter compulsório, facultativo ou voluntário [...]” (GOMES, 2003, p.222) por determinação e/ou orientação do Estado e/ou por iniciativas privadas que cumprem “[...] uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social [...]” (PIOVESAN, 2005, p.39) e usufruto de tudo o que é produzido socialmente. De acordo com Azevedo [...] o conceito de política pública implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobre tudo na máquina governamental o seu principal referente. (AZEVEDO, 1984, p.5) No entanto, as políticas públicas não são ações praticadas exclusivamente por instituições do Estado, podem ser instrumento de entidades organizadas que permeiam o seio da vida

econômica e social como: os sindicatos trabalhistas, organizações não governamentais, associações profissionais, comunidades e etc.

Dye observa que “[...] a noção de política pública deve incluir todas as ações governo – e não apenas as intenções estabelecidas pelos governos ou pelos seus funcionários [...]” (DYE, apud AZEVEDO, 1984, p. 26). Nós devemos considerar a não-ação do governo — o que o governo escolhe não fazer — como política. Obviamente, a não-ação pode ter tanto impacto sobre a sociedade quanto a ação governamental. As ações afirmativas anseiam diluir, aplacar barreiras impostas, sendo elas formais, informais ou sutis que agem de maneira a impedir determinados grupos a terem acesso a bens socialmente construídos como: alimentação; educação; mercado de trabalho; saúde; habitação: cargos públicos e outros. Essas ações se destinam a proteger minorias e grupos (segmentos) populacionais fragilizados ou excluídos socialmente vítimas em decorrência da discriminação, podendo ser ela racial, de classe, de castas, de gênero, de idade, de confissão religiosa, de origem nacional, de deficiência física. Morsbach define minoria como sendo

[...] um grupo de pessoas que difere da maioria dos cidadãos tanto em aparência física, como na cultura. Inúmeros grupos minoritários da América identificam-se por sua raça, país de origem ou religião. (1969, p. 17)

Wirth vai um pouco além por considerar que esses grupos acabam tendo “[...] um tratamento diferencial e desigual e que, portanto, se consideram como objetos de discriminação coletiva.” (WIRTH apud YINGER, 1968, p. 41) Yinger completa afirmando que o

“[...] significado principal de ‘grupo minoritário’, para aqueles que estão assim identificados, é precisamente o de que eles são julgados por padrões que violam os mais importantes valores sociais.” (YINGER, 1968, p. 46)

Henriques (2001) ao caracterizar um grupo como minoritário ele avança em relação ao conceito de minoria de Yinger, associando o conceito de minoria ao de distribuição de poder em sociedade, ou seja, um grupo passa a ser minoritário quando ele não participa de forma equitativa dos benefícios produzidos em sociedade e não somente pela sua aparência física e em relação a sua cultura. Essa é a perspectiva que devemos entender quando falamos que o povo negro é uma minoria racial. Em relação a população negra no Brasil, segundo a

PNAD de 2007, a população negra⁴ é de 49,7% do total da população, ou seja, numericamente a população negra não é minoritária, mas passa a ser uma população minoritária a medida que não usufrui dos bens socialmente construídos como podemos verificar nas afirmações de Henriques.

A pobreza, como vimos, não está ‘democraticamente’ distribuída entre as raças. Os negros encontram-se sobre-representados na pobreza e na indigência, consideradas tanto a distribuição etária, como a regional e a estrutura de gênero.

A intensidade na desigualdade de renda entre brancos e negros no interior de cada raça também é significativa. A desigualdade deriva, de forma principal, da forte concentração de renda no segmento mais rico da sociedade e, em particular, da heterogeneidade no interior desse grupo de renda. Os negros freqüentam a riqueza do país, mas são participantes minoritários. Os brancos são mais ricos e mais desiguais. Os negros, mais iguais e mais pobres. (HENRIQUES, 2001, p.46)

As ações afirmativas pretendem “[...] corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado [...]” (GOMES, J., 2003, p.27), garantindo a esses grupos sociais igualdade de oportunidade e de tratamento, conforme afirma Guimarães (1997 e 1999).

Toda ação afirmativa nasce predestinada a deixar de existir, ou seja, a sua eficácia encerra a necessidade da sua existência, nenhuma ação afirmativa pretende ser eterna. Uma vez cumprido o seu objetivo ela perde o sentido de ser e existir. As ações afirmativas “[...] possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou.” (GOMES, 2003, p.222) De acordo com a autora as ações afirmativas significam mudança de postura, de concepção e estratégia que nos conduzirá a uma transformação na esfera política, cultural e pedagógica. E continua:

Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa têm como perspectiva a relação entre passado, presente e futuro, pois visam corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade mais democrática para as gerações futuras. Por isso, está no horizonte de qualquer ação afirmativa a remoção de barreiras interpostas aos grupos

⁴ As categorias usadas pelo IBGE no que se refere a classificação cor/raça são as categorias: Branca, Preta, Parda e Amarela/Indígena, porém a partir da década de 1990 as PNADs passaram a considerar como população negra como sendo o resultado do somatório da população Parda e da população Preta, isso se justifica devido a semelhas existentes entre essas duas categorias, ou seja, existem dados presentes nos indicadores sociais que os aproxima um do outro e que os distância a ambos da categorias dos que se auto-identificam como brancos.

discriminados, quer sejam elas explícitas ou camufladas e a prevenção da ocorrência da discriminação. (GOMES, 2003, p.222)

Diante de todo esse leque de atuação das políticas de ações afirmativas Medeiros entende como sendo ‘ação afirmativa’ do ponto de vista prático

[...] uma expressão guarda-chuva sob a qual se abrigam variadas iniciativas, públicas e privadas, voltadas promoção de grupos discriminados, na área da educação e do emprego, e também no mundo empresarial. (2004, p. 126)

As ações afirmativas assumem características particulares e específicas na sociedade em que são implementadas. Isso acontece porque as ações afirmativas estão inerentemente ligadas aos referenciais de formação histórica, política, social e cultural da sociedade em que estão sendo desenvolvidas. O conjunto dessas condições irá determinar o *ethos* de atuação da(s) ação (ões) afirmativa(s). Diante dessa constatação as ações afirmativas desenvolvidas em uma sociedade não podem ser transladadas ou avaliadas à luz de experiências ocorridas em outras sociedades sem as devidas preocupações supracitadas. Qualquer relação estabelecida com experiências de outras sociedades deve ser realizada sem se perder de vista as características intrínsecas da formação da sociedade em que se está desenvolvendo essa ação afirmativa. Numa mesma sociedade podemos perceber diferenças nos campos de atuação das ações afirmativas o que nos permite afirmar o seu caráter de comprometimento com a realidade local e uma atitude de sensibilidade às necessidades de aperfeiçoamento das democracias locais.

Para elucidar essas colocações apresentaremos algumas experiências de ações afirmativas aplicadas em diversas sociedades que embora em alguns casos não tivessem essa denominação satisfazem plenamente o conceito de ação afirmativa aqui discutido, os princípios da qual toda e qualquer ação afirmativa deve decorrer.

Wedderburn (2005) em um artigo intitulado “Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa: perspectivas e considerações”, afirma que esses parâmetros históricos fundantes da adoção das ações afirmativas surgiram com as “[...] dinâmicas do processo que conduziu à independência dos países da África, da Ásia, do Caribe e do Pacífico Sul, antes colonizados pela Europa, popularizando-se após a Segunda Guerra mundial” (p.

313). Outros autores⁵ também nos apresentam essas experiências como sendo ações afirmativas, embora esse posicionamento não seja consensual. O autor afirma que esses mecanismos surgiram na Índia logo após a Primeira Guerra mundial.

Em 1919, Bhimrao Ramji Amhedkar (1891-1956), jurista, economista e historiador, membro da casta ‘intocável’ Mahar propôs, pela primeira vez na história, e em pleno período colonial britânico, a representação diferenciada dos segmentos populacionais designados e considerados como inferiores. (WEDDERBURN, 2005, p.314)

Apesar de reconhecermos como ações afirmativas os mecanismos implantados na Índia e em outras sociedades, como nos apresenta Wedderburn, para nós as ações afirmativas como conceito e expressão de política pública desenvolvida no contexto brasileiro, estão mais próximas à experiência estadunidense, do que a indiana. Sobre as ações afirmativas na Índia e nos Estados Unidos trataremos abaixo.

A luta na sociedade Indiana por ações afirmativas tinha como objetivo colocar fim ao regime de castas. O sistema de casta indiano constitui-se como um sistema opressivo e excludente. A sociedade indiana formal é dividida em três “castas superiores” e uma “casta inferior”; esta última, segundo os preceitos da religião hinduísta, foi criada por BHAMA para servir as castas superiores. Com o passar do tempo surgiram castas subalternas as fora do sistema formal, os “intocáveis (*dalits* e *advasis*)”. A casta dos “intocáveis” é considerada “poluída” e devedora de obediência e sujeição a todas as outras castas. Ainda dentro da sociedade indiana existem as populações tribais (estigmatizadas), que estão fora do sistema de casta, e que ocupam o último estágio de inferioridade. (WEDDERBURN, 2005, p.314)

As “castas superiores” são detentoras de privilégios que possibilitam a esse grupo desfrutar dos bens sociais, já as “castas inferiores”, segundo os preceitos religiosos do hinduísmo, foram criadas por Deus (BHAMA) para servir as classes superiores. Wedderburn define o sistema de casta indiano como

O termo casta, o que dá nome a todo o sistema, diz-se *varna* em *sânscrito*, dialeto ariano, e se traduz literalmente por “cor da pele”. Assim, nos defrontamos com um sistema de opressão sócio-racial-religioso de natureza *pigmentocrática*, baseado em uma extraordinária atomização da sociedade em segmentos hierárquicos hermeticamente fechados e desiguais. (2005, p.315)

⁵ Conferir citações em: (SILVA, C., 2003. p.20; VIEIRA JR, 2005, p.92; ZEGARRA. 2005, p.343; ROBAINA, 2005, p.368; SILVA, L., 2003. p. 65; MEDEIROS, 2004, p.25 e 29; MEDEIROS, 2005, p.123; CARVALHO, 2006, p.184); (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002, p.68).

Em 1919 Ambedkar⁶ propôs ao Southborough Committee on Franchise, órgão colonial britânico, a “Demanda pela representação eleitoral diferenciada em favor das classes oprimidas” (*Plea for separate electorate for the depressed classes*) que foi recebida com muita polêmica e resistência. O que não poderia ser diferente em uma sociedade fundada em um sistema de casta. Após intensos confrontos entre os segmentos sociais oprimidos e as castas superiores a Constituição de 1948 da Índia, por meio dos artigos 16 e 17, reformulados em 1951,

[...] proibiam a discriminação com base na ‘raça, casta e descendência’; aboliam a ‘intocabilidade’; e instituíam um sistema de ações afirmativas, chamado de ‘reservas’ ou ‘representação Seletiva’, nas assembleias legislativas, na administração pública e na rede de ensino. Tais políticas, fortemente combatidas pelas ‘castas superiores’, apesar de modestas, foram capazes de afetar cerca de 60% da população da Índia, congregados em um total de castas. (WEDDERBURN, 2005, p.316)

Em 2003, as ações afirmativas foram retiradas da Constituição da Índia pelo partido de ultra-direita Bharatiya Janata Party (BJP), que reclama por cotas favoráveis as “castas superiores”. Com isso os avanços sociais das “castas inferiores”, das “castas dos intocáveis” e das “tribos estigmatizadas” alcançado pela implementação das ações afirmativas retrocede socialmente.

As ações afirmativas também foram desenvolvidas na África, logo após a independência de alguns países desse Continente, como é o caso de Gana e da Guiné, respectivamente em 1957 e em 1958. Com o nome de política de “indigenização” ou “nativização” essas ações afirmativas instituíam cotas e outras medidas que objetivavam garantir o acesso dos nativos aos postos de trabalho que eram monopólio dos europeus, principalmente os postos de comando e de alto prestígio social, privilégios esses herdados e mantidos historicamente pelo regime colonial. Ações semelhantes foram desenvolvidas na década de 1960 e 1970 em países do Caribe e Pacífico Sul.

Na década de 1970 “[...] a Malásia criaria um sistema destinado a estimular, via cotas, a participação da etnia *bumiputra* – os malaios propriamente ditos – numa economia dominada por chineses e indianos.” (MEDEIROS, 2005, p. 123) O governo malaio como as ações afirmativas denominada de “*Leis de Bumiputra*” pretendia reverter um processo de dominação instituídos pelos colonizadores britânicos em favor dos chineses que no cômputo populacional representava 25% da população do país e que detinha 70% das riquezas do país,

⁶ Bhimrao Ramji Ambedkar, jurista e membro da casta dos intocáveis.

além de estarem super-representados na administração pública e na rede educacional. No ano de 2003 as ações afirmativas, por ação do governo malaio, foram extintas por terem alcançado o seu objetivo que era democratizar a sociedade malaia.

Medeiros (2005) nos apresenta outras experiências de ações afirmativas implementadas no Líbano, na antiga União Soviética, na Noruega, na Bélgica e Canadá, América do Sul, a Colômbia, Estados Unidos, Peru. Em cada uma dessas sociedades as ações afirmativas se desenvolveram de forma particular por se vincular aos referenciais de formação histórica, política, social e cultural da sociedade em que esses mecanismos foram implementados. De acordo com o autor,

No Líbano, o sistema de acesso ao serviço público e à universidade utiliza cotas que reproduzem a participação das diferentes seitas religiosas na população. Na antiga União Soviética, quatro por cento das vagas da Universidade de Moscou eram reservadas a alunos provenientes da Sibéria, uma das regiões mais atrasadas do país. Já na Noruega, da mesma forma que na Bélgica, o foco dessas políticas são os imigrantes. Estes últimos, desde que de origem africana ou asiática, também são alvo de políticas especiais no Canadá, juntamente com “povos aborígenes” (indígenas), mulheres e portadores de deficiência. Mais perto de nós, na América do Sul, a Colômbia tem cadeiras no parlamento reservadas para afro-colombianos, enquanto no Peru são os indígenas o objeto de políticas particulares. Nunca é demais lembrar que, no caso norte-americano, os negros não constituem o único segmento beneficiário da ação afirmativa, a qual também se aplica as mulheres, indígenas, asiáticos e outros grupos. (2005, p.123)

As ações afirmativas que têm como público alvo as mulheres é uma das mais difundidas pelo mundo e por isso uma das mais aceitas. Uma das hipóteses dessa aceitação pode ser atribuída à universalidade da condição de gênero, não reconhecendo as características raciais/étnicas como universais, ou seja, presentes em todos os povos e culturas. Zegarra (2005) argumenta afirmando que as condições de gênero e etnia são “[...] consubstanciais aos seres humanos, embora a de gênero tenha características universais que não podem ser analisadas comparativamente à étnica” (p.360). Segundo Menin e Shimizu (2006, p.6) citando Lorenzi-Cioldi, quanto mais uma política de ação afirmativa destinar-se a atender a uma categoria de indivíduos pertencentes a um grupo bem delimitado, maior a rejeição às políticas de ação afirmativa em relação a esse grupo. Assim, segundo o autor, a receptividade das ações afirmativas na sociedade é diretamente proporcional à amplitude do grupo atendido.

Essas políticas de ações afirmativas possuem outros nomes como “políticas de gênero”, “políticas de paridade representativa” entre outros. Após a realização da IV

Conferência Mundial sobre a mulher, realizada em Beijing, no ano de 1995, pelas Nações Unidas, determinou-se aos seus signatários a adoção de cota de no mínimo 30% dos cargos de governo para mulheres. Decorrente desse compromisso assumido

[...] os governos do mundo iniciaram políticas, de cotas em favor das mulheres tanto nos partidos como no parlamento: Índia (20-30%); Namíbia (30%); Coreia do Norte (20%); Bangladesh (10%); Uganda (14%); Tanzânia (13%); Taiwan (10%); Burkina Fasso (6%); Nepal (5%) etc. (WEDDERBURN, 2005, p. 320)

O primeiro país europeu a incorporar políticas de ações afirmativas para mulheres foi a França, em julho de 2000, obrigando os partidos políticos a reservarem 50% das vagas a pleitos eleitorais às mulheres. Outros países europeus como Dinamarca, Noruega, Suécia também implementaram política de ação afirmativa favoráveis as mulheres, Países da América Latina também adotaram políticas dessa natureza, reservando percentuais mínimos para as candidaturas femininas em todos os partidos como: Argentina reservou 30%; Paraguai 20%; Peru e República Dominicana 25%; Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Panamá, Venezuela e México 30% e Costa Rica 40%).

1.2 — As ações afirmativas nos Estados Unidos

Pretendemos nesta seção de maneira sucinta e bastante reduzida delinear a trajetória e os primórdios das ações afirmativas nos Estados Unidos. Não é nossa intenção esgotar o assunto, muito menos apresentar novas teses sobre as ações afirmativas naquele país, mas nos parece muito profícuo e necessário para que possamos entender os elementos presentes na arena dos debates entre aqueles que são pró e contra as ações afirmativas no Brasil.

1.2.1 Secretaria dos Libertos: a primeira ação afirmativa nos Estados Unidos

Na história norte-americana pode se dizer que a primeira vez que aparece o termo/expressão ação afirmativa é na

[...] legislação trabalhista de 1935 (*The 1935 National Labor Relations Act*) que previa que ‘um empregador que fosse encontrado discriminando contra sindicalistas ou operários sindicalizados teria que parar de discriminar e, ao

mesmo tempo, tomar ações afirmativas para colocar as vítimas nas posições onde elas estariam se não tivessem sido discriminadas.’(GUIMARÃES, 1996, p. 239)

Depois a expressão aparece em um decreto presidencial, Executive Order 10.925⁷, de 6 de março de 1961, por meio do qual cria a EEOC⁸, assinado pelo presidente John F. Kennedy; dessa forma podemos concluir que o termo/expressão é originário do contexto estadunidense. No entanto, não é lembrado na literatura especializada que diversas outras medidas foram tomadas ao longo da história dos Estados Unidos em favor do povo negro e não negro, antes da medida referendada, e que abarcam satisfatoriamente o conceito/idéia de ações afirmativas em foco. Decorrente dessas afirmações concebemos que o marco inaugural das ações afirmativas nos Estados Unidos em âmbito governamental, não olvidando que as ações afirmativas aconteceram em outras esferas e o possam ter ocorrido em outras sociedades, ocorre logo após a Guerra Civil (1861-1865), período que ficou conhecido como “Período da Reconstrução⁹ (1865-1877)”, com criação da Secretaria de Refugiados. Libertos e Terras Abandonadas (*U.S Bureau of Refugees, Freedmen and Abandoned Lands*), oficializada pelo Congresso em 1865, após três exaustivos anos de acalorados debates e *lobbying* por parte de abolicionistas como Samuel G. Howe e McKim. Nesse período também foram feitas emendas a Constituição Federal, leis, atos e programas de direitos civis aprovados pelo Congresso Nacional visando integrar o negro na sociedade na americana como cidadãos. Em Eccles descreve o Período da Reconstrução como sendo um período profícuo para o povo negro, porém breve

A despeito do breve flerte com a Reconstrução [período imediatamente posterior à Guerra de Secessão, em que se pretendeu promover o reerguimento dos Estados do Sul e a integração dos ex-escravos à sociedade] a igualdade jurídica, a Suprema Corte dos Estados Unidos tomou a si a tarefa de dismantelar a estrutura legal. Que se erigira imediatamente após a Guerra Civil para garantir aos negros a verdadeira cidadania. (ECCLES apud MEDEIROS, 2004, p. 100)

⁷(...) o contratante não discriminará nenhum funcionário ou candidato a emprego devido a raça, credo, cor ou nacionalidade. O contratante adotará uma ação afirmativa para assegurar que os candidatos sejam empregados, como também tratados durante o emprego, sem consideração a sua raça, credo, cor ou nacionalidade. (MENEZES apud MEDEIROS, 2004, p.122)

⁸ Comissão para a Igualdade no Emprego, tinha como objetivo ampliar o entendimento e o alcance do artigo VII da Lei de Direitos Civis de 1964 que proibia a “discriminação com base na raça, cor, religião, sexo ou origem nacional, pelos empregadores”. A Comissão preocupada em dar uma resposta ao que de fato deveria se entender por igualdade e por discriminação racial acabou ampliando essas noções.

⁹ “Durante o período da História Americana, conhecido como Reconstrução, e abrangendo os anos de 1865 a 1877, a Nação trabalhou para a reunificação. Foi uma época de crises e confusão, que trouxe mudanças radicais para o sul, inclusive a garantia do privilégio da cidadania para os libertados. Foi um período de amargura para os Confederados derrotados.” (MORSBACH, 1969, p.120)

Pode-se afirmar que o resultado da Guerra Civil nos EUA favorável a União está diretamente ligada à incorporação dos negros libertos e fugitivos nas forças da União, primeiro como trabalhadores voluntários e depois como soldados. A Proclamação a Emancipação¹⁰ dos escravos rebeldes no ano de 1863, marca oficialmente a oposição do norte em relação escravidão.

A Proclamação da Emancipação, porém não pôs fim à escravidão, pois os estados de fronteira¹¹ que apoiavam a União não foram atingidos, além de a Lei ser ignorada no sul. O escopo abolicionista a partir desse momento passa a fazer parte dos propósitos da Guerra, pois a União entende que sem a ajuda da população negra do sul e do norte não venceria.

Benjamin Muse (1966) descreve a situação do povo negro liberto após a Guerra Civil que se tomou urgente, em particular no sul.

No sul, após a Guerra Civil, ele [o problema racial] dominou uma geração confusa e desassossegada. Naquela região ainda mal refeita, três milhões de negros analfabetos haviam sido repentinamente separados tanto do domínio de seus senhores quanto do pão que deles recebiam diariamente, e até mesmo atirados a arena política. (MUSE, 1966, p.09)

O cenário político nacional, na Reconstrução, delineava favorável a construção de uma igualdade racial. Podemos identificar na arena dos jogos de interesses duas vertentes. De um lado estava a União que buscava, meios de aumentar o seu domínio sobre o sul preservando os resultados da Guerra Civil, para isso precisava restringir a influência branca tanto no sul como nas decisões em âmbito nacional. Do outro lado estavam, porém não conflitante, os abolicionistas que lutavam pela igualdade racial e os milhões de negros jogados à revelia da própria sorte que viam na ocasião um momento ímpar na história para ansiarem por melhores condições existenciais.

Como fruto desse período, Reconstrução, importantes passos foram dados em direção a igualdade racial, não sem resistências e muitos embates. Leis como a Décima Terceira Emenda de 18 de dezembro de 1865, que pôs definitivamente fim à escravidão em todo o território americano; a Décima Quarta Emenda que foi promulgada em 1866 e adotada

¹⁰ A Proclamação da Emancipação assinada pelo Presidente Lincoln no dia 22 de setembro de 1862 e que entraria em vigor em 1º de janeiro de 1863, estabelecia que: “Que no dia 1º de janeiro de 1863, todas as pessoas mantidas como escravas dentro de qualquer Estado ou de uma designada parte de um Estado, cujo povo estivesse em rebelião os Estados Unidos, fosse, dessa data em diante, e para sempre, livres; e o governo executivo dos Estados Unidos, incluindo a sua autoridade militar e naval, reconhecerá e manterá a liberdade dessas pessoas e não fará nenhum ato ou atos com o fim de lhes reprimi-lhes os esforços para obter a sua verdadeira liberdade [...]” (SYRETT, 1980, p.220)

¹¹ Ver nota 08.

em 1868, sendo aceita somente por um único estado Confederado: o Tennessee. Essa Emenda garantiu cidadania aos negros norte-americanos, passando desse momento em diante a condição de cidadãos. No mais a Emenda garantia igualdade de tratamento entre todos os cidadãos diante da lei e limitava os direitos dos estados. Outra importante resolução do período foi o Ato de Reconstrução de 1867, segundo Morsbach estabelecia

[...] um governo provisório para os dez estados Confederados que haviam rejeitado a Décima Quarta Emenda. Uma das partes importantes do ato de reconstrução dizia respeito à votação. Permitia que os libertos voltassem e ocupassem cargos políticos. Antes que os cidadãos brancos pudessem votar, era-lhes exigido que prestassem um juramento de obediência aos Estados Unidos, geralmente chamado 'o juramento férreo'. (MORSBACH, 1969, p.123)

A determinação da União em instituir governos provisórios nos estados do sul concedendo o voto à população negra e a possibilidade de serem eleitos a cargos políticos, além de restringem o voto dos brancos, tratava-se de um elemento decisivo no enfraquecimento dos estados Confederados e nas conquistas da população negra por melhorias existenciais. A Décima Quinta Emenda, de 1870, estabelecia definitivamente o direito de votar a população negra, podendo votar todos os cidadãos com vinte e um anos e do sexo masculino. No rol dessas medidas referentes à Reconstrução está a criação da Secretaria de Refugiados, Libertos e Terras Abandonadas (U.S Bureau of Refugees, Freedmen and Abandoned Land). A Secretaria dos Libertos, como ficou conhecida, é para o nosso trabalho de suma importância é por isso o objeto principal dessa seção, pois, a luz de nosso entendimento foi a primeira ação afirmativa que se tem notícia em âmbito governamental. A Secretaria dos Libertos estendeu seus trabalhos 1872.

Como afirma Morsbach e Du Bois, antes da criação oficial da Secretaria dos Libertos em 1865, pela União, mais de cinquenta Associações de Auxílio aos Libertos, já haviam precedido, ou melhor, indicado o itinerário a ser seguido pela União no trato com os libertos. Essas Associações podem ser vistas como precursoras das ações afirmativas em âmbito privado sensitivas a raça/cor/etnia. Morsbach destaca o trabalho da Sociedade Missionária Americana:

Esse grupo enviou professores missionários ao sul, para fundar escolas e igrejas onde seria ministrado treinamento aos libertos. Uma das primeiras escolas foi fundada em 1861 na cidade de Hamton, na Virgínia. A professora chamava-se Mary Oeake, e era de cor e livres. (MORSBACH, 1969, p.114)

Para Du Bois o trabalho da Secretaria dos Libertos inicia-se informalmente em 1861, sendo oficializada em 1865 pela União. O tratamento dado aos negros refugiados dos estados do sul que vinham em busca dos acampamentos da União foi mudando com o decorrer dos anos de beligerância. Essas experiências em diversos lugares possibilitaram a construção de inúmeros centros de recebimento de refugiados. A situação de confusão e desorganização desses campos de refugiados deixava transparecer claramente os danos causados pelos anos e anos de escravidão ao espírito do povo negro. Danos estes que se refletiam no não preparo para o trabalho livre e uma inexperiência em gerir o seu próprio dinheiro, além de outras sequelas. A experiência de Pierce em Fortress Monroe e Port Royal de arrendamentos de terras foi encampada de modo geral pelo governo da União que destinou as propriedades confiscadas para que fossem arrendadas pelos libertos, recebendo assistência das Associações de Auxílio aos Libertos que atuavam na orientação do trabalho e forneciam meios para que cultivassem a terra.

Após a Emancipação (1863) essas experiências ganham maior apelo por causa das consequências que a Emancipação em si trouxe e em função da dura realidade que a cada dia parecia piorar. Rapidamente a percepção de que esse apoio aos libertos não deveria ser algo temporário, mas planejado e abraçado pela União mostrou-se imperativa. Logo surgiram propostas para se criar um Serviço de Emancipação.

Logo após a Proclamação da Emancipação, o deputado Eliot apresentou um projeto lei criando um Serviço de Emancipação [Bureau of Emancipation]; este, porém, nunca foi oficializado. No mês de julho, uma comissão de inquérito, designada pelo secretário de Guerra, expediu em favor de uma agência provisória para 'benefício, proteção e emprego dos refugiados libertos', em linhas bastante semelhantes àquelas seguidas mais tarde. Chegaram ao presidente Lincoln petições de cidadãos e de organizações influentes, insistindo enfaticamente na implementação de um plano abrangente e unificado para o tratamento dos libertos... (DU BOIS, 1999, p.70)

Debates acalorados no Congresso prosseguiram sobre a criação da Secretaria dos Libertos os debates que só vieram a seder espaço a eleição nacional, na qual Lincoln foi reeleito. Renovadas as esperanças no governo em 1865 foi aprovado em 28 de fevereiro a Secretaria dos Libertos, sendo fixada no Departamento de Guerra. Du Bois nos descreve a Secretaria dos Libertos com entusiasmo e esperança:

Foi um empreendimento extraordinário. Aqui, de uma só penada. Erigiu-se um governo de milhões de homens-homens nada comuns, aliás, mas homens

negros emasculados por um sistema de escravidão extremamente bem elaborado, de séculos de existência. (DU BOIS, 1999, p.73)

O projeto sancionado deveria ser temporário estendendo-se por um ano após o final da Guerra Civil. Entre as suas atribuições gerais estava “[...] dispensar cuidados e proteção aos escravos libertos e realizar a supervisão das ‘terras abandonadas’ nos Estados rebeldes (SYRETT, 1980, p.223) A Secretaria dos Libertos teria como estrutura um delegado, que seria nomeado pelo presidente e pelo Senado, e uma equipe como no máximo dez funcionários. Em 12 de maio de 1865 o Presidente Andrew Johnson nomeia para o cargo de delegado da Secretaria dos Libertos, o general de divisão Oliver O. Howard, que em 15 de maio assume oficialmente. Em contato com o *ethos* de relações estabelecidas ao longo da Guerra Civil nos estados do sul envolvendo negros, militares e sulistas. Howard, percebeu a grandeza e as dificuldades que teria a sua missão.

Ele deparou-se com uma curiosa confusão: pequenos despotismos, experiências comunistas, escravidão, peonagem, negociações, caridade organizada, beneficência desorganizada — tudo isso desenrolando-se a pretexto de auxiliar os libertos, tudo isso sacralizado pela fumaça e pelo sangue da guerra, entre o praguejar e o silêncio de homens irados. (DU BOIS, 1999, p.75)

Com a promulgação da Constituição (1866) foram enviados aos estados sulistas delegados incumbidos de regular a assistência dadas aos libertos. A Secretaria dos Libertos oferecia aos libertos serviços como: Subsídios básicos – comida, abrigo e assistência médica; Serviços de justiça — oficialização matrimônio entre os libertos, atualização de registros, litígios entre libertos e ex-senhores; Relações trabalhistas — contratação de trabalho livre nas áreas das antigas plantações, orientação aos libertos para trabalho remunerado, estimulava a cooperação entre os libertos, ajudava na escolha dos patrões e na confecção de contratos; Orientação política - permitindo a eleição de numerosos senadores, membros do congresso e representantes estaduais negros; Educação - a criação de um sistema de educação pública gratuita. Du Bois avalia esse primeiro ano da Secretaria dos Libertos positivamente.

No entanto, três coisas bastante compensadoras foram realizadas naquele ano de trabalho: ele aliviou uma enorme carga de sofrimento físico: levou sete mil fugitivos, egressos dos centros congestionados, de volta para o campo e, o melhor de tudo, inaugurou a cruzada das escolas elementares da Nova Inglaterra. (DU BOIS, 1999, p.76)

Em 1866 o Congresso voltou a legislar a respeito da Secretaria. Como o fim da Guerra Civil o cenário político tinha mudado substancialmente, se antes a aprovação da Secretaria dos Libertos havia enfrentado dificuldades agora as teriam mais ainda. As opiniões se dividiam entre aqueles que discursavam pela extinção da Secretaria dos Libertos alegando inconstitucionalidade e outros que defendiam a sua continuação como sendo necessária para cumprimento da Décima Terceira Emenda, além “[...] de ser uma obra de absoluta justiça para com o ex-escravo a um custo irrisório para o governo.” (DU BOIS, 1999, p.77)

O projeto de lei dos Republicanos a favor da Secretaria dos foi aprovado e vetado pelo presidente Andrew Johnson, alegando inconstitucionalidade, extrajudicial e desnecessário. Por fim o projeto foi modificado e aprovado no Congresso passado pelo veto do presidencial.

Ao avaliar a Secretaria dos Libertos Du Bois (1999) aponta as funções judiciais como sendo a “[...] parte mais confusa e menos bem-sucedida do trabalho [...]” (p.84). Enquanto os Tribunais da Secretaria atuavam na defesa incondicional dos negros, os Tribunais regulares seguiam na direção oposta, ou seja, defesa incondicional dos brancos. Outro setor que obteve pouco êxito foi o intento “[...] de estabelecer os Negros como proprietários rurais, o Bureau foi desde o início prejudicado, sendo, por fim, completamente neutralizado” (p.82). A possibilidade de tomarem definitivamente senhores de si e das terras em que viviam os imbuía de um ânimo contagiante, porém com o passar dos anos foram percebendo que essa promessa não se materializaria. A política de anistia dos confederados e a reapropriação de suas antigas terras vinha selar o seu futuro. A Secretaria dos Refugiados a partir daí trabalhou com o objetivo de convencer os negros a aceitar trabalhar nas plantações com contrato de trabalho remunerados. “Na verdade, a organização tomou-se uma enorme agência de empregos”(p.82). Du Bois considera a atuação da Secretaria dos Libertos no campo educacional como sendo o mais bem sucedido dos empreendimentos.

O maior êxito do Freedmen’s Bureau consistiu na implantação de escolas gratuitas entre os Negros e na idéia da educação elementar gratuita em todas as classes no Sul. O Bureau não só convocou as mestras por intermédio das agências benemerentes e construiu prédios escolares, mas ajudou a descobrir e a apoiar apóstolos da cultura humana como Edmund Ware, Samuel Armstrong e Erastus Cravath. (DU BOIS, 1999, p.83)

Morsbach (1969) concorda como Du Bois e nos dá alguns números relativos à educação.

Durante os sete anos em que manteve atividade - de 1865 a 1872 - a organização abriu mais de 4 mil escolas por todo o sul. Quase 250.000 estudantes negros tanto jovens como adultos, freqüentavam aulas pela

primeira vez em suas vidas. Depois de ter-lhe sido negada essa chance como escravo, os libertos encaravam a educação como a chave de ouro, para melhorar de vida. Algumas das escolas custeadas pelo Departamento se transformaram em universidades, principalmente para estudantes negros. A Universidade Fisk, no Tennessee, o Instituto Hampton, na Virginia, a Universidade de Atlanta, na Geórgia, o Morehouse College Washington, foram todas iniciadas mediante auxílio do Departamento. (p.114)

De modo geral Du Bois (1999) afirma que Secretaria dos Libertos “[...] não foi capaz de implementar o começo da boa vontade entre ex-senhores e libertos [...] (p.86). porém, [...] Vindo, como veio, de fora, homens e métodos perfeitos teriam feito tudo melhor; no entanto, mesmo com agentes imperfeitos e métodos questionáveis, o trabalho realizado não foi indigno de elogios.” (Du Bois, 1999, p.86). E por fim afirma que os

Seus sucessos foram frutos de trabalho árduo, suplementado pela ajuda de filantropos e pela luta ávida dos Negros. Seus fracassos foram resultados de maus agentes locais, das dificuldades inerentes ao trabalho e da negligência nacional. (DU BOIS, 1999, p.86)

Na década de 1870 a Secretaria dos Libertos esteve sob investigação do Congresso, manteve-se ativa até 1872. Como resultado do inquérito o delegado da Secretaria dos Libertos o General Howard foi levado a Corte Marcial e inocentado de todas as acusações. (Du Bois, 1999, p.87) Morsbach (1969) faz uma descrição minuciosa de como o período de Reconstrução chegou ao término no final da década de 1870:

[...] gradualmente, um número maior cada vez maior de ex-confederados foi recuperando o direito de votar. No início de 1869, o Presidente Johnson havia perdoado quase todos os ex-confederados. Com o perdão vieram o direito de voto e de ocupar cargos públicos. A medida que esses homens recuperavam o poder, as leis que haviam dado liberdade aos negros sofriam uma profunda reversão. (MORSBACH, 1969, p.130)

O término oficial do período de Reconstrução acontece em 1877 com a retirada das forças militares federais do sul. Essa desocupação foi parte do acordo firmado para eleger o candidato à presidência Rutherford Hayes. O Acordo de Hayes, como ficou conhecido, garantia aos estados do sul a não intervenção da União em seus assuntos internos e abandono das políticas de Reconstrução, além de liberação de empréstimos e subsídios federais para a construção de estradas de ferro e investimentos vindos do Norte.

A condição imposta pelo sul ao norte para ratificação do Acordo de Hayes significou o abandono da população negra. Em outras palavras, podemos afirmar que uma vez estabilizado o litígio entre o norte e o sul e estando os interesses dos capitalistas do norte e do

sul alinhados, os negros perderam a sua importância política e em consequência foram esquecidos pela União, ficando sozinhos a mercê dos costumes sulistas e da própria sorte. Imediatamente após fechamento dos últimos escritórios da Secretaria, as poucas terras que haviam sido distribuídas aos Libertos foram tomadas, houve um aumento no número de linchamentos em massa de negros pela Klu Klux Klan (KKK). Proliferaram no Sul os códigos negros, leis estaduais que retiram dos ex-escravos, ou lhes vedavam o direito a propriedade de terras. Essas leis cerceavam aos negros o direito de votar passando por cima da Décima Quinta Emenda.

1.2.2 — Da Segregação legalizada às Ações Afirmativas no século XX

Após o término da Reconstrução os estados sulistas empenharam-se em afastar da vida política a população negra. Como não podiam proibi-lo votar simplesmente por serem negros, pois o direito ao voto era um preceito resguardado constitucionalmente pela Décima Quinta Emenda, foram elaboradas estratégias para impedi-los. Em alguns estados só poderia votar quem fosse proprietário de terra, em outros eram cobradas taxas eleitorais e em outros o eleitor era obrigado a fazer um teste de cultura. Como nos afirma Morsbach, nos testes em

[...] inúmeros casos, havia exigências diferentes para negros e brancos. Esses testes transformaram-se em verdadeiras barreiras legais que pouquíssimos negros conseguiam transpor. Mesmo os negros mais cultos. (MORSBACH, 1969, p.134)

Outra Lei encarrega de impedir o negro de votar foi aprovada no Estado da Louisiana, em 1 898, e depois ratificada por outros estados, que continha uma cláusula que ficou conhecida como a “cláusula do vovô”. Essa lei garantia o direito de votar sem ter que cumprir certas exigências.

[...] a todos os cidadãos do sexo masculino, cujo pai ou avô houvesse votado a 1 de janeiro de 1867. Já que nenhum negro, escravo ou livre havia votado nessa data essa lei significava que somente os negros teriam que sujeita-se a certas exigências antes de votar. (MORSBACH, 1969, p.134)

As *Jim Crow Laws*¹², como eram conhecidas as leis ou costumes de segregação racial, tem início na década de 1880 com a separação de negros e brancos nos transportes públicos. Depois essa separação estendeu-se a outros setores da vida social. Principalmente o sul empenhou-se a partir de então na construção de “[...] escolas, parques, hospitais e bibliotecas, racialmente, segregadas. No norte, hotéis, restaurantes e vários lugares de divisão eram segregados por hábito (MORSBACH, 1969, p.135), e leis que proibiam o “[...] casamento inter-racial, visto como veículo de ‘degeneração da raça branca’ (MEDEIROS, 2004, p.123). A segregação acontecia tanto nos estados do sul como nos do norte, chegando até as “[...] empresas funerárias, necrotérios e cemitérios” (MUSE, 1966, p. 10).

Em 1896 a segregação racial foi levada a Suprema Corte no caso *Plessy versus Ferguson*. O negro Homer Plessy pedia o posicionamento da Suprema Corte frente a uma lei da Louisiana que estabelecia a separação de negros e brancos nos trens. A Suprema Corte reconheceu que a lei estadual era constitucional, desde que as acomodações e os serviços fossem materialmente iguais, ficando a decisão conhecida como a “doutrina de separados-mas-iguais”. Na decisão atuaram sete juizes, sendo seis deles favoráveis e um contrário.

A decisão da Corte fez uma distinção entre tipos de igualdade, sendo garantido pela Constituição somente a igualdade civil, não sendo de sua jurisdição a igualdade social, além de conceber o negro como um ser inferior aos brancos. A decisão da Corte abriu espaço para a propagação das leis segregacionistas já existentes e para a formulação de outras. Muse afirma que as *Jim Crow Laws* vieram “[...] substituir em grande parte a escravidão como um meio de manter o negro ‘em seu lugar’ - o que significava um lugar subserviente na vida e na economia do Sul.” (MUSE, 1966, p.10).

A partir do início do século XX vários movimentos de protestos começaram a se levantar contra as *Jim Crow Laws* que se espalhavam por vários estados americanos. O primeiro movimento foi o “Movimento de Niágara”, quando um grupo de intelectuais jovens, liderados por William Edward Burghardt Du Bois, resolveram reunirem-se para discutir soluções para os problemas raciais. Em 1909 nascia a Associação Nacional para o Progresso

¹² Segundo MORSBACH. “[...] foi o primeiro batismo para a segregação racial nos Estados Unidos. A expressão foi ouvida, pela primeira vez, no teatro, Thomas Rice, um menestrel comediante, cantava uma canção em dialeto, ao mesmo tempo em que dançava: ‘Rodo e giro e rodo/Faço sempre a mesma coisa/Cada vez que eu giro e rodo/Salto por cima de *Jim Crow*.’ (MORSBACH, 1969, p.135) Du Bois nos explica que *Jim Crow* “[...] foi uma política informal de segregação racial tomou-se lei, perdurando ainda durante toda a primeira metade do século XX. Esses estatutos segregacionistas, conhecidos com *Jim Crow Laws*, tiraram seu nome da figura popular e risível dos *Minstrel shows* de antes da guerra, o ‘escurinho’ [*darkie*] *Jim Crow*. (DU BOIS, 1999, p. 90) Nota:23 “Os *minstrel shows* eram antigos espetáculos de variedades, populares nos Estados Unidos aproximadamente desde 1845. Atores brancos com o rosto pintado de preto cantavam, dançavam e contavam anedotas, numa representação caricatural da vida dos negros.” (DU BOIS, 1999, p.299) nota:2

dos Homens de Cor (National Association for the Advancement of Colored People – NAACP), de um encontro em Nova York. Após convite, os líderes do Movimento Niágara juntaram-se ao NAACP. O grupo era formado por negros e brancos tendo como objetivo trabalhar para a proteção dos direitos cívicos dos negros. Os trabalhos da NAACP eram planejados

[...] de dois modos: por ações judiciais e através de publicidade e esclarecimento público. W.E.B. Du Bois fundou e editou a publicação da organização “The Crisis” (A crise), uma revista que dava publicidade ao trabalho da NAACP, com histórias de sucessos negros e com a apresentação de trabalhos de artistas negros. (MORSBACH, 1969, p.160)

Foi fruto do trabalho da NAACP a decisão da Suprema Corte de 1915 que declarou inconstitucional a “Clausulas do Avô” entre outras ações judiciais ganhas contra as *Jim Crow Laws*. Outro movimento foi o Comitê das Condições Urbanas entre os Negros em Nova York, nome que foi reduzido para Liga Urbana Nacional. Este foi fundado em 1910 por George Edmond Haynes e a Senhora William Baldwin Jr. e outros, tinham como objetivo auxiliar os negros recém chegados do sul, em geral do campo, que vinham em busca de melhores condições de existência no norte.

A NAACP perseguia arduamente via processo judicial o cumprimento da sentença da Suprema Corte do caso *Plessy versus Ferguson* exigindo dos estados a equiparação das instituições escolares e de salários pagos aos professores entre outros segmentos.

A Crise de 1929 e a depressão da década de 1930 assolou profundamente toda a sociedade americana. Em resposta ao colapso econômico o Presidente Roosevelt lançou um pacote de medidas que ficou conhecido como “New Deal”, o qual pretendia interferir na economia garantido pleno emprego através das frentes de trabalho. A maior conquista da população negra nesse período que se evidenciou foi uma disposição em por fim as leis e costumes segregacionistas vigentes no país.

Com objetivo de por fim à discriminação racial nas forças armadas e que impediam os negros de ingressarem na maioria das empresas que prestavam serviços para as forças, o líder sindical A. Philip Randolph, fundador da “Confraria de Carregadores de Carros-dormitórios” (Brotherhood of Sleeping-car Porters) em 1925, engajado na luta contra a discriminação racial nas indústrias navais e forças armadas e a favor de melhorias de trabalho e pela equiparação salarial para os negros, em 1941 propôs entrar em greve caso a segregação na indústria não cessasse. (MORSBACH, 1969, p.200) No mesmo ano organizou uma

Marcha sobre Washington, porém dias antes da sua realização o Presidente Roosevelt através de seu representante Aubrey Williams, consegue um acordo com Randolph e outros signatários para que a Marcha não se realizasse. Em contrapartida Roosevelt prometeu reformular a política racial do seu governo e emite a Ordem Executiva 8802 de 1941. A Ordem proibia toda forma de discriminação na contratação de trabalhadores para a indústria da defesa ou do governo baseados na raça, credo, cor ou origem nacional. E obrigava todas as empresas que mantivessem contratos com o governo a procederem da mesma forma, além de encarregar os empregadores de providenciar meios para que a Ordem se concretizasse. A Ordem Executiva também criava o Comitê de Juntas Práticas de Empregos (Fair Employment Practices Committee - FEPC), ele tinha como função realizar audiências públicas para esclarecimento da Ordem, investigar a sua execução e resolver as acusações de discriminações.

Em 1948 a Ordem Executiva 9981, emitida pelo Presidente Truman, determinava a dessegregação nas forças armadas. Essa decisão foi fruto da pressão contínua do movimento negro e da importância cada vez maior do voto negro. Muse (1966) nos afirma que

Nessa época o voto do negro era um fator na política nacional. As massas negras mais esclarecidas estavam-se tomando agudamente conscientes do pesadelo da segregação, e seus líderes insistiam por uma atitude militante contra ela. (p. 11)

A Ordem garantia a igualdade de tratamento e oportunidade para todos nas forças armadas, independente de raça, cor, religião ou origem nacional. Antes dessa Ordem os negros não podiam assumir certos postos dentro das forças armadas. As primeiras medidas contrárias a segregação nas forças armadas foram tomadas gradativamente pela Marinha que aboliu por completo a segregação em 1946. (MORSBACH, 1969, p.202)

Golpe definitivo nas Leis Segregacionistas nos EUA foi a decisão da Suprema Corte no caso *Brown versus Board of education of Topeka*¹³ em 17 de maio de 1954, que declarou inconstitucional a discriminação racial nas escolas públicas norte americanas, abriu caminho para a dessegregação legal, vindo nos anos seguintes representar um passo importante na luta contra as *Jim Crow Laws*. Para Rodrigues a decisão marca

¹³ A Decisão Brown - “Concluimos que no campo da educação pública, a doutrina de “separados-mas-iguais” não tem lugar. Instalações educacionais separadas são inerentemente desiguais. Portanto, decidimos que os queixosos e outros sem idêntica situação em nome da segregação de que se faz queixa, privados da igual proteção das leis, garantida pela Décima-Quarta Emenda. [] Temos aqui anunciado que tal segregação constitui uma negação da igual proteção das leis.” (Muse, 1966, p. 269)

o início de um novo período nas relações entre a União e os Estados, sobretudo os do Sul, no campo dos direitos civis, [a partir do que] Toda a estrutura legal segregacionista criada depois da Reconstrução para tirar dos negros o poder político, mantê-los iletrados e economicamente subjugados, irá ser paulatinamente destruída.(RODRIGUES apud MEDEIROS, 2004,123)

As Ordens Executivas 8801 de 1941 e 9981 de 1948 que propunham a dessegregação racial das forças armadas e a Decisão da Suprema Corte Brown de 1954 que abolia a segregação nas escolas públicas abriu caminho, como nos afirma Medeiros (2004),

[...] para que as lideranças afro-americanas desencadeassem o movimento pelos direitos civis, o qual, ganhando ímpeto na década seguinte acabaria pressionando o Congresso a adotar medidas que de fato poriam fim não apenas ao *Jim Crow*, mas também a formas mais sutis de discriminação. (p.71)

Durante toda a década de 1950 e no início da década de 1960, por intensa pressão do movimento negro de massas em favor dos direitos civis que se espalhou pelo país principalmente no sul, que tem o seu marco no boicote aos ônibus em Montgomery, Alabama, em 1955, motivado por Rosa Parks que se recusou a ceder seu lugar a um branco no ônibus, desencadeou uma série de ações como protestos pacíficos de desobediência civil, os “site in”, as greves e a passeata de Washington em 1963 e o famoso discurso de Martin Luther King Jr. “I Have a Dream”. Essa pressão obrigou o governo a tomar uma série de medidas como a Ordem Executiva 10.925 de 1961, assinada pelo presidente John F.Kennedy que institui as ações afirmativas em benefício do povo negro, já citada na seção 1.2.1. No ano de 1964 o Presidente Johnson sanciona a Lei dos Direitos Civis (Civil Rights Act), que é considerada a espinha dorsal legal dos esforços contra a discriminação racial nos EUA. A Lei dos Direitos Civis propunha tratar na prática ainda corrente segregação racial existente principalmente no sul do país. Pode-se dizer que a Lei ampliou e robusteceu a aplicação do princípio da ação afirmativa já existente na Ordem Executiva 10.925 do presidente Kennedy de 1961. (WALTERS, 1995, p. 130)

Em 1965, o Presidente Lyndon Johnson expediu a Ordem Executiva nº 11246, que, como a ordem de Kennedy de 1961, exigia que o governo federal e todas as empresas que efetuassem contratos com o governo federal tomassem ações afirmativas a fim de corrigir as deficiências na contratação de minorias e mulheres.

1.3. Trajetória de resistência do povo negro as ações afirmativas

Na história do Brasil a ação do Estado brasileiro em relação ao povo negro presente desde o século XVI, pode ser balizada em três momentos: antes da abolição da escravatura; após abolição da escravatura e depois da III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em setembro de 2001.

Primeiro momento é o período que compreende desde a chegada dos primeiros negros sequestrados do continente Africano até a abolição em 1888. Nesse período o Estado brasileiro reservou ao povo negro o pior lugar que um ser humano poderia vir a ocupar nessa época: a condição de escravizado. A escravidão dos povos africanos foi à solução encontrada diante do problema da falta de mão-de-obra para executar o inóspito trabalho nas colônias. Para tal intento foi criado um arquétipo racista para justificar e legitimar o tráfico de seres humanos e submetê-los ao trabalho escravo. Essa concepção racista foi construída como auxílio e “aval divino” da Igreja Católica. A bula *Romanus Pontifex*, assinada pelo Papa Nicolau V, em 1454, dava exclusividade dos negócios da África aos portugueses. Os papas Calixto III e Sixto IV, nos anos de 1456 e 1481 detalham o ouro e escravizados como os principais produtos da África e reafirmava a exclusividade do comércio a Portugal, "A escravidão era um negócio da igreja." (CHÍAVENATO, 1986, p. 120), a igreja Católica chegou a declarar que "o negro não tinha alma" (CHÍAVENATO, 1986. p.46), ou seja. Não sendo considerado um ser humano. "Não topo essa gente porque ela está mais perto dos animais que de nós, humanos". (SANTOS, 1984, p.21). O Brasil foi o último país a abolir a escravatura¹⁴ esses anos de escravidão só foram possíveis devido a existência de uma sociedade escravocrata que tinha sua base econômica e social pautadas nas relações desumanas da escravidão. Dessas explanações podemos afirmar que o Estado brasileiro possui uma dívida histórica com o povo negro, que foi submetido aos cárceres da escravidão por mais de 350 anos.

¹⁴ É oportuno ressaltar que esses longos séculos de escravidão no Brasil deveram-se a coesão que a escravidão encontrou na sociedade brasileira e não por falta de resistência do povo negro contra o modo de produção escravagista. A resistência do povo negro data da chegada dos primeiros navios negreiros no Brasil. Os quilombos são provas evidentes desta resistência, centenas deles espalharam-se rapidamente por todo o Brasil; no ano de 1575, teve-se notícia do primeiro quilombo na Bahia (CHÍAVENATO, 1986, p. 158). O mais famoso deles, o de Palmares, lutou durante 67 anos, seu principal líder foi Zumbi de Palmares. A República de Palmares foi destruída em 1697 depois da morte de Zumbi em 1695. Outro levante conhecido foi a Revolta dos Males na Bahia, a rebelião de 1835 tinha como objetivo fundar um Estado Teocrático na Bahia.

A abolição da escravatura no caso brasileiro veio a realizar-se não por uma tomada de consciência da sociedade escravocrata do horror que era a escravidão, senão devido a inviabilidade econômica que o sistema escravocrata trazia naquele momento histórico provocada pelas pressões internas, como fugas em massa, assassinatos de senhores de escravos, rebeliões constantes, destruição das propriedades; e externas, que fizeram com que o sistema se tomasse insustentável do ponto de vista econômico e social.

Nos anos que antecederam a abolição da escravatura as grandes questões em pauta nas esferas de discussão não era nem de longe questões relacionadas as necessidades materiais e sociais que esse contingente de pessoas espoliadas por séculos necessitariam, mas de que maneira os donos de escravos seriam ressarcidos dos prejuízos que teriam com a libertação dos escravizados, sendo a Lei Áurea assinada em 13 de maio de 1888 pela princesa Isabel.

O segundo momento é inaugurado com a assinatura da abolição; esse novo momento é recebido pela população negra como um passo importante na direção da libertação efetiva do povo negro. Verifica-se que após a abolição o povo negro foi deixado à margem da sociedade, ou seja, foi posto de fora do processo de integração social pelo qual o país passou com a Proclamação da República como nos relata Florestan Fernandes

[...] o que há de essencial para a análise da posição do negro, na ordem econômica e social emergente, é que eles teriam sido excluídos como categoria social das tendências modernas da expansão do capitalismo em São Paulo. (FERNANDES, 1966, p. 41)

[...] as orientações urbanas do crescimento econômico e sócio-cultural da cidade não favoreciam, ao contrário, solapavam e impediam a persistência da parcela da herança cultural que podia servir de fulcro para a reorganização integrada e autônoma dos padrões de existência do negro conforme uma configuração civilizatória rústica. (FERNANDES, 1966, p. 55).

Esta situação, constatada por Florestan Fernandes, ainda era resultado de teorias racistas que legitimaram a escravidão durante séculos e que mesmo após a abolição estavam em voga no Brasil. O racismo baseava-se na suposta superioridade racial dos indivíduos caucasóides e na suposta inferioridade dos de origem africana, além de fazer associações deterministas entre características físicas, comportamentos sociais e atributos morais. Essas teorias racistas utilizadas no período antes da abolição para justificar o escravismo, agora vêem o povo negro como um obstáculo a ser superado e é colocado sobre ele o fardo do atraso do povo brasileiro. Como nos afirma Maio “[...] a maciça presença dos negros e a intensa miscigenação, características visíveis do compósito racial brasileiro, como obstáculos à inserção do país na modernidade.” (MAIO, 1999, p. 144) O que evidencia a postura racista e

discriminatória do Estado brasileiro mesmo após a abolição da escravatura, se esta não era tão incisiva e cruel como antes, porém agora se materializava por meio de uma total indiferença, desresponsabilização do Estado Brasileiro pelos danos causados ao povo negro por mais de três séculos de escravidão, além da negação sistemática da sua contribuição na construção e formação do Estado brasileiro.

Hasenbalg, explica que esta marginalização do negro não pode ser apenas atribuída a situação anterior do negro: a de escravizado; mas também a ação política excludente fundada na discriminação racial que atuaram no Brasil nas décadas posterior à abolição.

Em suma, um complexo de circunstâncias históricas atuou no sentido de limitar as oportunidades sócio-econômicas da população de cor durante as quatro décadas seguintes à abolição. Dentre essas circunstâncias, como foi visto anteriormente, a mais importante foi a política de imigração seguida durante esse período. Impregnada como estava de matrizes racistas [...]

Tais desigualdades não são apenas o produto dos diferentes pontos de partida de brancos e não-brancos - a herança do escravismo - mas refletem também as oportunidades desiguais de ascensão social após a abolição. (HASENBALG, 1979, p.167)

Dentro desse mesmo pensamento Thomas E. Skidmore afirma que entre os anos de 1889 a 1914 foi comum a preocupação da elite brasileira em querer branquear a sociedade brasileira e para isso foi elaborada uma teoria do “branqueamento”, que tinha como ponte de partida a superioridade da raça branca sobre as demais. Skidmore explica que essa teoria acreditava que a população negra diminuiria paulatinamente por ser menos fecunda, ser mais suscetível a doenças e ser desorganizada socialmente. De outra maneira a miscigenação produziria naturalmente uma população mais clara isso porque “... em parte o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros que elas. A imigração reforçaria a resultante predominância branca.” (SKIDMORE, 1976, p.81). Munanga (1999) ao falar desse período conclui nesse mesmo sentido, ou seja, a elite brasileira, o Estado brasileiro durante o fim do século XIX e início do século XX está preocupado em resolver um “problema” da sociedade brasileira, o povo negro.

A forte política migratória engendrada pelo Estado brasileiro no país antes e após a abolição da escravatura nos revela a posição adotada em relação ao povo negro. A política migratória engendrada no Brasil por um lado pretendia não mais ocupar do povo negro para o desempenho de funções antes ocupadas por eles mesmos, e de outra forma pretendia branquear a sociedade brasileira eliminando o elemento negro da nossa sociedade.

Esse período, após a abolição, como o anterior é marcado pela resistência e luta por melhores condições de vida, que pouco mudaram com a liberdade das senzalas. Se antes da abolição o povo negro estava reduzido na sociedade à condição de escravizados, agora perambulava pelas cidades a mercê da própria sorte excluídos da sociedade de classe.

A resistência do povo negro nesse período tinha como objetivo denunciar atos discriminatórios e reivindicar direitos negados a população afro-descendente, estando no centro de suas reivindicações o acesso a educação, a luta por oportunidades iguais de trabalho e por um maior espaço de participação na vida política e econômica do país. Nas três primeiras décadas do século XX o Movimento Negro organizou-se em Clubes, associações recreativas e agremiações sem o intuito declarado de defender o povo negro, mas

Contudo, essas associações e clubes possibilitavam a convivência entre pessoas com problemas comuns, onde as trocas, as confidências, os desejos criaram as oportunidades para construir outras formas de organização política cultural. (SILVA, 2002, p. 142)

Neste período a Imprensa Negra foi a porta-voz do povo negro, tendo um papel fundamental sendo o primeiro canal construído para veiculações, denúncias e reivindicações. Os principais jornais foram: O “Melinke”, fundado em 1916; “Bandeirantes”, fundado em 1918; o “Alfinete”, fundado em 1918; “Liberdade”, fundado em 1919; o “Kosmos”, o “Elite”, “Getulino”, fundados em 1924.

Em 1931 foi criada a Frente Negra por José Correia Leite e Jayme Aguiar, em vários estados brasileiros, a associação que chegou a ter mais de 30 mil filiados. Em novembro de 1932, foi fundada a Frente Negra na Bahia por um grupo de dez homens negros, que tinha como objetivo específico defender as pessoas negras contra o preconceito racial. Logo depois surgiu na Bahia a Sociedade Henrique Dias. O objetivo era promover a união entre pessoas de cor diferente e desenvolver a educação entre os negros (AZEVEDO, 1955, p. 187). Subsequente a esse período, outros movimentos foram surgindo como a Campanha do Pi Racial em 1946 (AZEVEDO, 1955, p. 189). Dentro das ações desenvolvidas pela Frente Negra estavam ações voltadas para a mulher negra, ações de caráter reivindicatório, ações de natureza política que pediam a união do povo negro e ações desenvolvidas na educação, tendo uma fundamental importância dentro do movimento. A Frente Negra se transformou em partido político, sendo fechado em 1937 por Getúlio Vargas. No período da Ditadura Militar de 1964 a 1985, no Brasil, os Movimentos Negros sofreram fortes retaliações sobre o pretexto de ligação com o comunismo, sendo considerados uma ameaça à segurança nacional.

Heringer ao analisar os Movimentos Negros afirma que estes estiveram sempre entrecortados pela conjuntura política no país

[...] fazendo com que, em momentos de refluxo democrático e de restrições à organização política, o movimento negro também fosse cerceado em suas demandas e reivindicações, o que ocorreu tanto na ditadura de Getúlio Vargas quanto, mais tarde, nas duas décadas que se seguiram ao golpe militar de 1964. (HERINGER, 2004, p.5)

Com a abertura política a partir da década de 1980, o movimento negro viu a possibilidade de uma maior atuação e começa a se reestruturar tendo como atores principais intelectuais e artistas negros. Momento importante nesse período para o movimento negro foi a promulgação da Carta Magna em 1988 chamada a “Constituição Cidadã” que reconhecia e previa ações contra toda forma de racismo e injustiças sociais. Outro momento importante foi a celebração do centenário da abolição da escravidão, momento simbólico que mobilizou o movimento negro em todo o país como a realização de muitos eventos que tinham como principal objetivo valorizar a “cultura negra”. Já na década de 1990 no ano de 1995 foi um momento de grande importância para o movimento negro, ano em que se comemorou 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares.

O terceiro momento foi inaugurado logo após a III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, da qual o Brasil é signatário. Com a realização da III Conferência o Estado brasileiro revê sua postura de indiferença em relação às questões raciais e começa a implantar políticas de ações afirmativas voltadas ao povo negro.

O que se observa de fato é uma mudança de postura do Estado brasileiro que durou mais de 350 anos em relação a questão racial brasileira, isso se deve a pesquisas a partir de estudos desde a década de 70 que tem colocado em xeque a “Democracia Racial Brasileira”, essa apresentação insofismável da dura realidade fez com que a inércia do poder público fosse questionada, tomando-se a postura anterior insustentável, provocando uma mudança de atitude em relação a realidade que se fez impositiva mediante o flagrante e colossal abismo que separa brancos e negros nesse país, condenando milhões e milhões de negros a exclusão social, política, cultural e existencial. Essa ação governamental se deve sobre tudo a resistência da população negra desde a sua chegada em solo brasileiro perpassando toda a sua história até os dias atuais mediante as pressões da sociedade civil engajada na causa negra.

1.3.1 As ações afirmativas no Brasil

A defesa de ações afirmativas para afrodescendentes no Brasil se apresenta como uma forma de reparação as discriminações sofridas por esses grupos no passado (prejuízos, danos) que no presente, determinam desvantagens competitivas e desigualdades socioeconômicas desses grupos sociais discriminados no passado, em relação aos grupos discriminadores "[...] o seu fundamento filosófico é a compensação ou reparação". (SANTOS; LOBATO, 2003, p.89).

Juridicamente se utiliza o argumento da justiça compensatória:

Reconhece-se por meio da justiça compensatória, que o ponto de partida para obtenção dos direitos legais legítimos na sociedade não foi o mesmo entre os grupos discriminadores e discriminados, uma vez que, no processo de competição social os últimos partiram em desvantagem ante a discriminação (racial) proporcionada pelos primeiros. (SANTOS; LOBATO, 2003, p.91).

Por meio dessa justiça compensatória ou reparação se busca aumentar a presença destes segmentos raciais na sociedade com o objetivo de diminuir as desigualdades existentes. Com as conquistas revolucionárias do século XVIII, como a Revolução Americana (1776)¹⁵ e a Revolução Francesa (1789)¹⁶ foram propostas grandes rupturas com o regime antigo declarando-se assim a igualdade entre os homens e perante a lei, não importando o berço de nascimento, religião, cor da pele ou qualquer outro tipo de distinção que viesse a favorecer um em detrimento de outros. Tais princípios nasceram e floresceram como base de sustentação do Estado liberal burguês, ficando evidente a inclusão da igualdade no conjunto dos direitos fundamentais como uma garantia de manutenção do sistema vigente.

Esta clássica concepção de igualdade jurídica, genérica e abstrata que atribui valor igual a todos, desde o século XVIII, caminhou junto no mundo ocidental passando pelo século XIX e grande parte do século XX. Esta concepção iluminista tem perdido seu brilho ofuscante diante da "experiência e estudos de direito e política comparada" ficando demonstrado que tal igualdade não passa de mera invenção do Estado moderno.

¹⁵ Na qual foi declarado que: "[...] todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos Direitos inalienáveis, entre os quais figuram a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade". (SYRETT, 1960, p. 65).

¹⁶ Teve como fruto a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (COSTA, 1999, p.292), tinha como bandeira os ideais de "Liberdade, Fraternidade e Igualdade",

Proveniente destas abordagens podemos perceber nos dias atuais a fomentação de conceitos de igualdade **material** e **substancial**. Estes novos caminhos buscam um novo paradigma direcionando-se a uma noção mutante e militante da igualdade, uma vez que se percebeu a ineficácia do zelo por uma igualdade meramente formal e abstrata, além de estática que na maioria das vezes aprofunda e perpetua as desigualdades presentes no seio da sociedade.

Da ótica ultrapassada do indivíduo genérico, desprovido de cor, sexo, idade, classe social entre outros critérios, agora se busca o indivíduo específico "historicamente situado", objetivando extinguir ou diminuir o peso das desigualdades impostas econômica e socialmente. A consagração normativa dessas políticas sociais representa, pois, um momento de ruptura na evolução do Estado moderno.

No Brasil as políticas de ações afirmativas são pouco conhecidas, porém já tivemos como: a lei da nacionalização do trabalho que destinava dois terços das vagas das empresas estrangeiras atuantes no Brasil a trabalhadores nacionais e depois a Lei do Boi (Lei 5.465/68), que estabelecia reservas de 50% das vagas dos cursos médios e escolas superiores de agricultura e veterinária públicas a agricultores ou a filhos destes. (SANTOS; LOBATO, 2003, p.17).

Na Constituição Brasileira de 1988, constatam o reconhecimento da insuficiência da igualdade processual, ou seja, a igualdade formal, e uma total inclinação a concepção de igualdade substancial, servindo como, elemento legitimador para a construção de propostas de intervenção focalizadas. Como exemplo disto são os artigos 3º, I e III; 7º, XX; 37º, VIII.

Podem-se constatar também políticas de ações afirmativas no Brasil em relação a gênero, como meio de promover a igualdade entre homens e mulheres, como as Leis 9.100/95 e 9.504/97, que estabeleceram cotas mínimas de candidaturas de mulheres para as eleições e para as pessoas portadoras de deficiência física como regula a Constituição em seu artigo 37º, VII, reservando vagas para os cargos administrativos públicos. Oriundos deste artigo materializam-se as Leis 7.835/89 e 8.112/90, a primeira regulamenta o dispositivo constitucional e a segunda prescreve no artigo 5º, §2º, reserva de até 20% para os portadores de deficiências no serviço público da união.

No *ethos* do Direito Constitucional Brasileiro,

[...] cujas normas claramente permitem discriminações justas, ou seja, discriminações que devem ser feitas em razão da igualdade material, como forma de compensar a desigualdade de oportunidade, e, em alguns

casos, de fomentar o desenvolvimento de setores considerados prioritários. (SANTOS; LOBATO, 2003, p.67).

O que de maneira nenhuma caracteriza violação dos princípios de igualdade, pelo contrário, inclina-se a instrumentalizar a isonomia material.

1.3.2 As desigualdades raciais no Brasil e na Educação Superior

Estudos recentes como o do professor de economia Marcelo Paixão que trabalha com pesquisas voltadas para o desenvolvimento da população afro-descendente, tem gerado profundas análises e reflexões. O seu trabalho utiliza a mesma metodologia do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)¹⁷, sendo composto por três variáveis: rendimento *per capita*; educacional e Longevidade - o IDH¹⁸.

A utilização desagregada desses índices por etnias, assim como, por município, pela Fundação Pinheiro (FJP), tem servido "[...] como um possível instrumento de mensuração de desigualdades sociais, e, portanto, da qualidade de vida, entre os dois principais grupos étnicos que vivem no Brasil: afro-descendentes e brancos". (PAIXÃO, 2003, p.21). Verificou-se desta forma que desagregando o IDH por grupo de cor e pelas grandes regiões do país: Centro-Oeste; Norte, Sudeste; Sul e Nordeste. Nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste os brancos gozavam de um elevado IDH. Nas áreas urbanas da região do Norte a população branca apresentou um IDH quase alto, ficando apenas com o índice de desenvolvimento médio na região do Nordeste. Já na população negra não se pode obter o mesmo resultado, não alcançando em nenhuma região do país IDH elevado. A população negra teve o IDH médio nas Regiões Sudeste, Sul, Centro-Oeste e nas áreas urbanas da região Norte. A classificação de médio Índice de Desenvolvimento, para os brancos, só é encontrada na região mais pobre do país é onde os afro-descendentes apresentam o IDH médio-baixo.

¹⁷ O PNUD foi criado em 1990, em meio a um contexto ideológico, instituindo um novo paradigma para os critérios de desenvolvimento, que era tido como um fim em si mesmo. Não se justificando mais o desenvolvimento econômico, sem que fosse sustentável para as gerações futuras.

¹⁸ Índice de Desenvolvimento Humano: classifica os países como IDH maior, 0,800 de países de alto estágio de desenvolvimento humano, de 0,500 a 0,799, com médio estágio de desenvolvimento humano, e os abaixo de 0,500, com baixo estágio de desenvolvimento humano, como a intenção de medir o bem-estar das população de mais de 170 países do mundo. (PAIXÃO, 2003, p.19).

O estudo mostra claramente o abismo que separa a população de afro-descendentes e de brancos em nosso país, revelando a baixa qualidade de vida, em relação ao padrão de bem-estar econômico, educacional e longevidade.

No estudo realizado por Luciana Jaccoud e Nathalie Beghin (2002) intitulado de “Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental”, as pesquisadoras utilizaram-se de dados das PNAD e nos mostram em números a profunda desigualdade existente entre brancos e negros no Brasil. Na tabela analisada pelas autoras relativa a renda média de ganho dos brancos de 1995 a 2001, podemos perceber que os brancos ganharam mais do que o dobro que um indivíduo negro.(JACCOUD; BEGHIN. 2002, p.28)

Tabela 3 - Renda média segundo cor e ano (em R\$ de janeiro de 2002)

Ano	Todos	Branco	Negro
1995	357	481	201
1996	364	488	203
1997	365	494	205
1998	370	500	209
1999	350	472	200
2001	356	482	205

Fonte: IBGE, PNAD, 1995-2001. Elaboração Disoc/Ipea a partir dos microdados.

Com base nos dados analisados pelas autoras pode ser argumentar que os ganhos da população negra são inferiores a dos brancos devido a falta de instrução, ou seja, pela pouca qualificação para alocação em profissões mais rentáveis que afetariam a população negra. Porém, os dados da PNAD de 2003 nos revelam que indivíduos brancos e negros com a mesma escolaridade (anos de estudo) possuem remuneração diferentes. No grupo com até 4 anos de estudo os brancos ganham 5,0 reais por hora trabalhada e os negros 2,6, no grupo de pessoas com 5 a 8 anos de estudo os brancos recebem 3,0 e os negros 2,2, no grupo de pessoas com 9 a 11 anos de estudo os brancos recebem 4,5 e os negros 3,3 e no grupo de pessoas com 12 ou mais anos de estudo os brancos recebem 12,3 e os negros 8,8 reais por hora trabalhada.

Como se pode verificar embora a qualificação seja um componente importante em relação a renda dos negros é elementar afirmar que ela sozinha não justifica desigualdades salariais existentes entre brancos e negros. Outra constatação possível decorre do fato que, no segundo grupo, a diferença em termos percentuais é crescente. Quanto mais se avança nos anos de estudo mais se percebe o efeito da discriminação racial. Osório ao escrever um texto intitulado de “A mobilidade social dos negros brasileiros”, afirma que

Diante de um negro e um branco de origem nas classes baixas, os dois com mesmo nível educacional, a sociedade privilegiará o branco na hora de recrutar para posições disponíveis nas classes intermediárias e superiores. Eventualmente, privilegiará mesmo um branco com menos educação em detrimento de um negro com maior grau de instrução. A despeito de ser por intermédio da educação que a maior parte das desigualdades raciais reproduz-se e viabiliza-se, o racismo não se imiscui somente dentro do sistema educacional. (OSÓRIO, 2004, p.21)

Dados provenientes também da PNAD do ano de 2003 demonstram que a proporção da população ocupada segundo os anos de estudo em relação a brancos e negros se altera a medida em que os anos de estudo aumentam. Verifica-se que 28,9% dos indivíduos brancos ocupados são do grupo de pessoas com até quatro anos de estudo, para os negros 44,9%; no segundo grupo os brancos correspondem a 25% e os negros a 27,4%, a partir do grupo de pessoas de 9 a 11 de estudo a situação se inverte, os brancos ocupados correspondem a 28,2% e os negros 21,9% e para o grupo de indivíduos com 12 ou mais anos de estudo os brancos ocupados são 17,1% e os negros apenas 5%.

Luciana Jaccoud e Nathalie Beghin (2002) analisaram a participação de brancos e negros na pobreza do ano de 1995 a 2001. Entre esses anos, do total geral da população, 34% da mesma foi considerada pobre, porcentagem que permaneceu estável de 1995 a 2001. Sendo que a participação nos negros no universo das pessoas pobres do Brasil neste período foi superior ao dobro em relação os brancos, ou seja, os negros estiveram presentes na pobreza duas vezes a mais que os brancos nesse período, como mostra a tabela 3.

Tabela 4 - Proporção de pobres segundo cor ou raça e ano (Em%)

Ano	Todos	Branco	Negro
1995	34	22	48
1996	34	22	48
1997	34	22	48
1998	33	21	46
1999	34	23	48
2001	34	22	47

Fonte: IBGE, PNAD, 1995-2001. Elaboração Disoc/Ipea a partir dos microdados.

Os dados da PNAD de 2002 revelaram que dentro dos 10% das pessoas mais pobres do país o percentual de participação dos negros (pardos + pretos) é de 67,3 % e dos brancos de 32,7, ou seja, dentre os mais pobres os negros estão super-representados. Quanto à participação racial, de 1% dos mais ricos do país os negros representam 12% e os brancos 87,2%, ou melhor, em relação à riqueza os negros são sub-representados.

As desigualdades raciais também se manifestam no campo educacional. Pode até parecer contraditório, mas a experiência educacional brasileira na maioria das vezes tem servido como elemento de legitimação da superioridade de uns em detrimento de outros. "A escola segue excluindo, mas hoje ela o faz de uma exclusão branda, contínua, desapercibida". (BERNARDINO; GALDINO, 2004, p.140)

Nos segmentos da população negra e branca o que se percebe, no campo educacional, são construções de trajetórias educacionais opostas. Observa-se que para os brancos a sua trajetória educacional conduz quase sempre a um endereço muito bem definido: o ensino superior, isto por ter ao longo da sua vida escolar alguns benefícios que proporciona tal êxito como o fato ter estudado em escolas privadas, dotadas de condições propícias a manutenção desse aluno. Já para a criança e para o jovem negro, na maioria das vezes oriundos de escolas públicas, o destino é outro. Esses são afastados desse trajeto de êxito, vão sofrendo ao longo de sua vida escolar um processo de eliminação gradativa e de violência simbólica mediante os grandes silêncios sobre a sua história, suas lutas e de sua cultura. Assim

A medida em que a escola vai, através das práticas racistas, condicionando a criança negra ao fracasso, a submissão e ao medo, no mesmo movimento leva a criança branca a cristalizar um sentimento de superioridade, já que a todo tempo ela está sendo convencida disso.(BERNADIRNO e GALDINO, 2004, p.142).

Os dados da educação elaborados por Luciana Jaccoud e Nathalie Beghin (2002) sobre a taxa de escolarização, entre os anos de 1992 a 2001, são bastante reveladores. Pode-se perceber que os índices de analfabetismo têm caído ao longo dos anos tanto para negros como para brancos, sendo o total de analfabetos em 1992 de 17% e em 2001 de 12%. O número de analfabetos entre os negros em 1992 era de 26% e em 2001 diminuiu para 18%; entre os brancos, em 1992, nessa faixa de idade 11% são analfabetos e em 2001 diminuiu para 8%. Embora o índice de analfabetismo tenha caído verifica-se que o hiato entre brancos e negros tem se mantido no decorrer desses anos em 13,3 pontos percentuais. Em relação aos anos de estudo podemos constatar a mesma situação, ou seja, os anos de estudo da população negra tem aumentado, porém o hiato entre brancos e negros continua praticamente inalterado. A diferença de anos de estudo entre negros e brancos em 1992 é de 2,3 e em 2001 essa diferença caiu para 2,2.

Tabela 5 – Taxa de analfabetismo¹ e média de anos de estudo segundo cor ou raça, 1995-2001

Cor	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001
Taxa de analfabetismo								
Branco	11%	10%	9%	9%	9%	8%	8%	8%
Negro	26%	25%	23%	22%	22%	21%	20%	18%
Total	17%	16%	16%	15%	15%	14%	13%	12%
Anos médios de estudo								
Branco	5,9	6,0	6,2	6,3	6,4	6,6	6,6	6,9
Negro	3,6	3,7	3,9	4,1	4,1	4,3	4,4	4,7
Total	4,9	5,1	5,2	5,4	5,5	5,6	5,7	6,0

Fonte: IBGE, PNAD, 1995-2001. Elaboração Disoc/Ipea a partir dos microdados.

1. Pessoas de 15 anos ou mais de idade.

Quando analisamos a presença dos negros na educação superior percebe-se que é bastante reduzida. No ano de 2003 a diferença entre negros e brancos era de 16,2 pontos percentual, já em 2007 essa diferença aumenta para 34 pontos percentuais. Aqui verifica-se um aumento do hiato entre negros e branco nos últimos anos.

Tabela 6 - Distribuição da população de 18 a 24 anos ou mais de idade, na educação superior e cor - Brasil - 2003-2006

Educação Superior					
Cor	2003	2004	2005	2006	2007
Branços	21,9	46,4	46,6	51,6	56,0
Negros	5,7	14,1	16,5	19,0	22,0

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2003, 2004, 2005 e 2006.

Guimarães (2003) no artigo de título “Acesso a negros às universidades públicas”, afirma ser a participação de jovens pardos e negros nas universidades brasileiras muito aquém da proporção desses grupos de cor na população e nos apresenta uma série de dados que confirmaram sua tese. (GUIMARÃES, 2003, p.257)

Tabela 7 - 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 da USP e IBGE Tabulações Avançadas.

Estudos realizados por Queiroz, caminham na mesma direção do trabalho realizado por Guimarães, afirmado que os poucos negros que conseguem chegar a educação superior estão presentes em cursos de menor prestígio social e *status* social, ou seja, nos cursos menos concorridos.

[...] de modo geral, pessoas que vêm de uma origem social modesta que freqüentaram escolas de primeiro e segundo grau de ensino precário, cuja escolha da carreira universitária recai, freqüentemente, sobre aquelas menos valorizadas e menos concorridas, sobretudo da área das Humanidades. (QUEIROZ, 2004, p.65)

Constatação também feita por Beltrão e Teixeira ao afirmarem “[...] que os negros estão presentes na universidade de forma desigual aos homens brancos no que se refere às carreiras. (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004, p.1)

Diante dessa realidade podemos concluir que existe um muro que separa brancos e negros no país. Com base nessa realidade desigual é que as ações afirmativas voltadas para afrodescendentes na educação superior pretendem atuar, porém têm encontrado dificuldades quanto à aceitação social. Uma das argumentações afirma que o problema poderia ser solucionado com uma melhor qualidade na educação básica e assim naturalmente um significativo número de afro-descendentes passaria a ter condições de entrar no ensino superior. O argumento não deixa de ter a sua parcela de verdade ao reconhecer que a educação básica é de baixa qualidade, porém concluir que o abismo das desigualdades raciais será eliminado por meio de fornecimento de uma educação básica universal é no mínimo forçoso. Além do prejuízo de várias gerações que seriam sacrificadas na esperança que a tal qualidade chegue, e se, for oferecida uma educação básica em igualdade a todos é presunçoso concluir que os afro-descendentes, que são pouco representados no ensino superior e no exercício de profissões de prestígio social, em longo prazo cheguem a uma igualdade. O que é óbvio concluir que este hiato permaneceria.

O acesso à educação superior no Brasil, é falseado pela idéia de mérito individual, que se configura como um merecimento do dominador frente ao dominado, dando a entender que há um mérito em ser branco, e um demérito em ser negro. Outro argumento frequente refere-se à baixa qualidade que estes alunos, oriundos das escolas públicas, levariam para a educação superior. Em curto prazo, como afirmam Camargo e Ferman (2004), seria inevitável; porém a médio e em longo prazo, haveria um resultado contagioso, pois as universidades públicas aos poucos iriam recuperando o seu grau de excelência e os alunos, gradativamente, exigiriam mais de seus professores e do próprio Estado. Já as instituições de educação superior privadas receberiam os alunos oriundos de escolas particulares melhor preparados, vindo de imediato aumentar a sua qualidade. Ou seja, em longo prazo todos os segmentos da educação seriam beneficiados.

Estudo divulgado pela Folha de São Paulo, em 16 de dezembro de 2003, revelou que os alunos ingressantes em universidades pelo sistema de cotas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro “[...] tiveram rendimento acadêmico superior e taxa de evasão menor do que os demais estudantes [...]”, fato que surpreendeu os contrários a essa política. Em 2005 outra pesquisa foi realizada na mesma Universidade confirmando os dados anteriores, ou seja, os alunos cotistas obtiveram notas mais altas que os alunos que ingressaram pelo sistema tradicional do vestibular. De acordo com dados divulgados no jornal O Estado de São Paulo, em 11 de maio de 2005:

[...] entre os cotistas, o índice dos que atingiram coeficiente de rendimento (CR) cd 7 a 10 foi de 49%; entre os não-cotistas, de 47%. A diferença é pequena, mas, para os defensores das cotas, mostra que os negros e pobres são mais empenhados do que os universitários oriundos da rede particular de ensino.

A UERJ foi a primeira universidade brasileira a provar o sistema de cotas para o ingresso na educação superior. Outras instituições seguiram o exemplo, na tentativa de proporcionar oportunidades de acesso aos afrodescendentes, como a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Cada instituição criou critérios de identificação desse segmento, não excludentes entre si, como por exemplo: autodeclaração do candidato, utilização de fotos coloridas, atestado de estudo em escola pública, entre outros.

Embora as primeiras experiências de algumas universidades brasileiras que adotaram o sistema de cotas, ainda sejam prematuras para apontar os pontos positivos e negativos dessa política, é necessário que a sociedade civil crie mecanismos para pressionar o Estado no sentido de se formular políticas efetivas de inclusão dos afrodescendentes. A manutenção de políticas universais é um instrumento efetivo de reprodução e crescimento das desigualdades já existentes, por não conseguirem romper com essa lógica de exclusão da população negra, gerando e perpetuando as relações desiguais de raça e poder na sociedade, transformando-se em forma de domínio. As políticas de ações afirmativas, ao contrário, tendem a focalizar segmentos específicos que sofreram e sofrem discriminações de diferentes ordens; sua implementação representa, em certo sentido, o reconhecimento da sociedade de que essas discriminações negativas existem e de que é preciso combatê-las do ponto de vista social, político, econômico e educacional.

CAPÍTULO II - PROJETO NEGRAEVA: PROCESSO DE CRIAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Abordaremos neste capítulo o Projeto Negraeva suas etapas de construção e de desenvolvimento. A etapa de construção envolve os processos desde a sua idealização, estruturação/formulação e aprovação no Concurso Nacional Cor no Ensino Superior. A etapa de desenvolvimento envolve a realização do Projeto, ou seja, a sua concretização.

2.1. O Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira

O Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira foi criado em 2001 pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCor) é um núcleo de estudos e intervenção social, voltado para o desenvolvimento de pesquisas e para o apoio às iniciativas destinadas ao acesso e a permanência de populações sub-representadas nas universidades, em especial os afro-brasileiros. O PPCor foi criado em 2001 e tem se fortalecido como uma referência nacional na luta pela promoção de políticas de ação afirmativa no sentido de democratizar o ensino superior nas universidades públicas do Brasil.(Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, ano 2001-2004, p. 7)

Os objetivos centrais do PPCor são: desenvolver projetos de pesquisa e extensão sobre desigualdades raciais na educação, em especial no ensino superior brasileiro; realizar debates e eventos acadêmicos sobre educação, relações raciais e políticas de ação afirmativa; organizar um acervo documental e virtual que se constitua como uma referência nacional sobre os

temas citados; apoiar campanhas de sensibilização social e iniciativas que combatam os mecanismos históricos de exclusão social, baseado no racismo.(Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, ano 2001- 2004, p. 7)

A primeira ação do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira foi o lançamento do Concurso Cor no Ensino Superior, que contou com apoio financeiro da Fundação Ford. O concurso era destinado à dotação de projetos que tivessem como intento possibilitar acesso e/ou permanência de estudantes negros no ensino superior.

O Concurso teve como objetivo estimular experiências existentes, bem como fomentar a criação de novas iniciativas destinadas a promover ações democratizadoras que estimulem políticas institucionais e/ou governamentais orientadas ao combate das desigualdades étnico-raciais e sociais no ensino superior brasileiro. E ainda, mapear e contemplar, através das dotações oferecidas, a pluralidade e a diversidade de iniciativas existentes e/ou propostas nesta área. (Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, ano 2001-2004, p. 9)

O Concurso Cor no Ensino Superior recebeu em 2001, 287 propostas de todas as regiões do Brasil, provenientes de entidades públicas e privadas como: Organizações do Movimento Negro; Núcleos de estudos Afro-brasileiros; Instâncias Governamentais (Prefeituras Municipais); Associações Comunitárias; Entidades Sindicais; Instituições Religiosas; Movimentos Sociais; Universidades Federais e Estaduais. O único estado a não enviar proposta foi Amazonas. O Programa selecionou 27 iniciativas de ação afirmativa divididos em 16 estados de todas as regiões brasileiras. Os estados foram: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Maranhão, Goiás, Tocantins, Amapá, Alagoas, Santa Catarina, Pernambuco e Piauí. Das 27 iniciativas 11 propunham desenvolver ações que possibilitassem o acesso, nove de permanência, sete com ações de acesso/permanência. A saber:

Projetos que possibilitavam o Acesso - Proposta Alternativa de Pré- Universitário para Negros e Excluídos (PRUNE); Programa de Ação Integrada: preparando estudantes afro-brasileiros para o ensino superior; Projeto Auta de Souza - Um estímulo Qualitativo no Acesso à Universidade; Cursinho Pré-Vestibular para Negros, Praticantes dos Cultos Afro-Brasileiros e Pessoas Economicamente Carentes; Projeto de Valorização da População Afrodescendente no Serviço Público no Município de Campinas; Aulas Preparatórias de Químicas; Pré-vestibular para Negros e Carentes do Núcleo Engenho do Porto; Pré-vestibular para negros e carentes; KA-NAOMBO - Curso Pré-vestibular para Jovens Afrodescendentes em Curitiba; Pré-vestibular para negros carentes - PRENEC e ÀFOJUBÁ.
Projetos que possibilitavam a Permanência - Projeto Política da Cor na Universidade Federal do Mato Grosso; Passagem do Meio: qualificação de

alunos(as) negros(as) de graduação para Pesquisa Acadêmica na UFG; Pesquisadores(as) para a igualdade: reforço ao processo de permanência e construção de conhecimento para a afro-descendência; A Cor da Bahia; Raça & Poder; Ações Afirmativas na Universidade Federal Fluminense; DATALUTA - Banco de Dados da Luta pela Terra; Dez vezes Dez e Ampliando as Falas Pretas: Ações afirmativas na PUC-SP. **Projetos que possibilitavam o Acesso e a Permanência** - Negraeva; Cor na educação: Formando educadoras Negras; Casa Padre Melloto; Ações Afirmativas na UFMG; Pré-vestibular para Negros(as) e Carentes - Educação e Consciência; Educadores e Educadoras Sem-Terra na Universidade e Políticas da Cor na Universidade do Tocantins. (GOMES; MARTINS, 2004, p. 23).

O PPCor foi o maior programa de ações afirmativas já desenvolvido nas universidades brasileiras, sendo constituído de uma rede de iniciativas destinadas à democratizar o acesso e/ou permanência de afro-brasileiros no ensino superior. O PPCor, de 2001 a 2003, teve um papel destacado no debate sobre as ações afirmativas na educação superior.

A UERJ, em 2003, foi agraciada com o Prêmio Nacional de Direitos Humanos instituído pela Presidência da República (Secretaria dos Direitos Humanos). Esse prêmio foi um reconhecimento pelas ações desenvolvidas em busca de uma democratização do ensino superior e de luta contra o preconceito racial presente no Brasil. Os coordenadores do PPCor receberam a distinção em Brasília, junto com a Reitora da Universidade, Professora Nilcéa Freire.

2.2. A Comunidade São Benedito

A Comunidade foi fundada pela ex-escrava **Eva Maria de Jesus**, a Tia Eva, como era chamada, nascida na cidade de Mineiros, estado de Goiás, em 1847 e liberta em 1888 com a abolição da escravatura. Tia Eva com pouco dinheiro pretendia comprar um pedaço de terra para se firmar. Veio para Mato Grosso entre 1904 e 1905, não se sabe ao certo o porquê da escolha de Campo Grande. Vieram com ela suas filhas Lazineha, Joana, Sebastiana, Adão - seu companheiro - e outras famílias. A Tia Eva se fixou com seus descendentes na região da Mata do Segredo, nas proximidades do córrego Segredo e Cascudo, em uma área de 8 ha. Atingida, ainda em Goiás, por uma enfermidade na perna, prometeu a São Benedito que, se curada, construiria uma Igreja e faria uma novena todo ano em seu louvor durante toda a sua vida. Essa promessa foi estendida a todos os seus descendentes. Ao chegar ao seu destino, os Campos de Vacarias, antigo nome de Campo Grande, já curada, empenhou-se de imediato no

cumprimento da sua promessa. Junto com seus pertences ela trouxe de Goiás uma imagem de São Benedito em madeira e um Sino de bronze, ambos preservados ainda hoje pela Comunidade. Ao se instalar na região, começou a construir a Igreja e a realizar a Festa em homenagem a São Benedito. A primeira Igreja foi construída de pau-a-pique, não se sabe ao certo a data em que foi inaugurada, acredita-se que tenha ficado pronta em 1912. Depois a Igreja foi reconstruída de alvenaria em 1919. (BRITO, 2000, p.103-105).

Tia Eva ficou bastante conhecida na região por ser excelente benzedeira e conhecedora de ervas medicinais, além de realizar parto. Na época havia poucos médicos e enfermeiras na região, sendo bastante solicitada por muitas mulheres brancas e negras tanto para realizar partos, como para benzeção. A Festa de São Benedito reunia muitos fiéis da região, vindos até mesmo de lugares distantes para participar da novena no mês de maio. Tia Eva faleceu em 11 de novembro de 1926, mas antes pediu aos descendentes que mantivessem a tradição da novena e a Festa em homenagem a São Benedito. Em tomo desta tradição cultural, é que se organizou a Comunidade de São Benedito.

A Comunidade São Benedito nos dias de hoje é composta por três ruas: Eva Maria de Jesus, Ciro Nantes Silveira e Canaã. Ela está dividida em 20 terrenos, possuindo casas de alvenaria e casas de madeira. Somente a Rua Eva Maria de Jesus é asfaltada, é a rua onde fica a Escola Antonio Delfino Pereira¹⁹ e o salão de festas da Comunidade. Nesses lotes moram as famílias dos descendentes de Tia Eva.

Em 4 de Julho de 1984 foi fundada a Associação dos Descendentes de Tia Eva, que é uma entidade sem fins lucrativos, com sede em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A Associação tem como objetivo manter as tradições culturais iniciadas pela sua fundadora e lutar por melhoria na Comunidade.

Ela tem a sua sede instalada na Rua Eva Maria de Jesus, s/nº, onde são desenvolvidas atividades sócio-culturais e esportivas. A associação mantém relações

¹⁹ A escola Antônio Delfino Pereira foi inaugurada em maio de 2000, a sua construção está relacionada ao cumprimento de uma promessa, em agradecimento a uma graça recebida por intermédio de São Benedito, como nos relata Matos: “Para cumprir uma graça alcançada, a Empresária Iracy Caovila comprou terreno de um morador e o doou para a construção da Escola. Em maio de 2000, foi inaugurada a Escola Estadual Antonio Delfino Pereira, o nome da Escola foi em homenagem ao pai de Iracy Caovila. Segundo a diretora, Cleidevana Maria Socorro Oliveira Chagas, a Escola comporta hoje 690 alunos, tanto no ensino médio, fundamental e ensino de jovens e adultos - EJA, além de mais 50 crianças de 03 a 06 anos de idade na creche que se encontra ao lado da Escola. A diretora não possui dados exatos de quantos alunos descendentes de Tia Eva, e supõe que dos 580 alunos do ensino fundamental e ensino médio, 30 a 35 % são descendentes de Tia Eva e dos 60 alunos do EJA, 40% são descendentes.” (MATOS, 2004, p.37)

institucionais com o Instituto Casa África do Brasil (ICAB); Coletivo de Mulheres Negras de Mato Grosso do Sul; Fundação Palmares, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A entidade não tem quadro funcional remunerado, mas conta com a colaboração de seus associados em diversas atividades. (BRITO, 2000, p. 110) Foi nessa Comunidade que floresceu o Projeto Negraeva.

Tia Eva é reconhecida como co-fundadora da cidade de Campo Grande, como defende a professora Alisolete Antonia dos Santos Weingärtner ao afirmar que:

A história oral admite que José Antônio Pereira não é o primeiro desbravador a instalar moradia na confluência dos córregos Prosa e Segredo. Ela aponta, também, a existência de uma comunidade negra, no Cascudo, hoje Bairro São Francisco, contemporânea à chegada dos primeiros desbravadores descendentes de portugueses. (WEINGÄRTNER, 1995, p.4-5)

No ano de 1996, a Câmara Municipal de Campo Grande, concedeu homenagem póstuma de título de cidadã Campo-grandense a Eva de Maria de Jesus - Tia Eva, pelo Decreto Legislativo n°. 368 de 27 de junho de 1996, pelos relevantes serviços prestados à comunidade. No ano de 1998, no dia 07 de maio, a Igreja de São Benedito passou a fazer parte do Patrimônio Público Estadual e Municipal, tomando a primeira construção de característica religiosa a ser tombada em Mato Grosso do Sul. (MATOS, 2004, p.32)

Apesar do reconhecimento do estado e do município da importância da Comunidade São Benedito para a história e para a cultura sul-mato-grossense as condições em que se encontra a Comunidade revelam uma situação de abandono pelo poder público. Dados apresentados pela professora Raimunda Luzia de Brito, em sua dissertação de mestrado intitulada *A Comunidade de São Benedito* e a *Questão do Negro*, defendida em 2000, apresenta algumas informações importantes a respeito da Comunidade. No período em que a pesquisa foi elaborada a Comunidade possuía “[...] 50 famílias, com 229 pessoas, sendo 70 crianças. Em cada residência há, pelo menos, um descendente de Tia Eva.” (BRITO, 2000, p. 106). Foram pesquisadas 20 pessoas, e mais 88 componentes da família²⁰. Dados referentes à escolaridade, fruto dessa pesquisa, nos chamam a atenção. Do universo dos 108 pesquisados 15,74% responderam serem analfabetos, 11,11% semi-analfabetos, ensino fundamental

²⁰ A pesquisa foi realizada em 20 das 50 residências da Comunidade. Um membro de cada família foi escolhido para a entrevista e esse era responsável de fornecer informações do seu núcleo familiar. A pesquisa reuniu informação das 20 pessoas entrevistadas diretamente e mais 88 pessoas pertencentes aos núcleos familiares. O total de pessoas abordada pela pesquisa foi de 108 pessoas.

incompleto 53,7%, ensino fundamental completo 4,62%, ensino médio incompleto 7,4%, ensino médio completo 4,62%, ensino superior incompleto 1,85 % e ensino superior completo 0,92 %. Se agruparmos o número de pessoas da Comunidade com escolarização até o ensino fundamental completo, a situação se mostra ainda mais crítica, estando dentro desse segmento 85,15% dos membros da Comunidade pesquisados. (BRITO, 2000, p.131) Dos membros da Comunidade abordados 85,18 % possui igual ou menos de 8 (oito) anos de estudo. Diante dos dados a pesquisadora concluiu:

O nível de escolaridade dos moradores é baixo. Poucos concluíram o 1º grau. Temos uma assistente social formada, uma acadêmica, de Comunicação Social e cerca de 10(dez) jovens com o 2º grau completo ou em conclusão. Os mais idosos possuem pouca escolaridade. (BRITO, 2000, p. 109)

No quesito renda bruta mensal das famílias, 64,7% das pessoas entrevistadas responderam que ganhavam até 1 (um) salário mínimo, 19,6% ganhavam 2 (dois) salários mínimos, ou seja, 84,3% dos moradores da Comunidade ganhavam de 1(um) a 2 (dois) salários mínimos mensais.

Quatro anos depois, em uma Dissertação de mestrado defendida por Eliane de Matos com o título: “Comunidade São Benedito, Campo Grande-MS: patrimônio cultural, Turismo e desenvolvimento local,” em 2004, apresenta a Comunidade com 72 residências, das quais 68 foram pesquisadas, sendo entrevistados moradores com idade acima de 20 anos, o total de entrevistados foi de 105 pessoas. Ao perguntar qual a profissão/ocupação dos moradores da Comunidade 42,8% responderam que eram trabalhadores domésticos; 20% desempenhavam trabalho braçal; 17% serviços gerais, Manicura, cabeleireira, barbeiro; 2,8%; marceneiro; 1,9% estudante; 8,5 aposentado e 0,9% não respondeu. (MATOS, 2004,p.65)

Os dados revelam uma Comunidade muito carente, na qual a maioria ainda não conseguiu entrar no Ensino Médio, quiçá na Educação Superior, pois a maior parte de seus membros ganha de 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos e desempenha quase em sua totalidade, profissões/ocupações ligadas a serviços domésticos e a trabalho braçal. Esses dados indicam uma ausência de ações do poder público na elaboração de políticas específicas voltadas para os afro-descendentes campo-grandenses. Na pesquisa de Matos, anteriormente citada, é possível perceber algumas melhorias nas condições de vida da Comunidade, apesar de estar longe do ideal. A pesquisa mostra algumas benfeitorias como: a construção da Escola; construção da creche; asfalto na rua principal, reforma do salão da associação; instalação de

uma lombada eletrônica na frente da Escola e mais recentemente uma unidade básica de saúde. (MATOS, 2004, p.70)

2.3 O Projeto Negraeva: da sua idealização à sua aprovação

Nesta seção apresentamos a trajetória feita pelos idealizadores do Projeto Negraeva. Percorremos o caminho trilhado por eles desde o surgimento da primeira idéia que os motivou a concorrerem ao Concurso Nacional Cor no Ensino Superior e as fases subsequentes de construção do Projeto para que este fosse apreciado pelo Concurso e posteriormente aprovado.

O Negraeva tem início com base no desejo de três jovens que ao terem conhecimento do Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, vislumbraram a possibilidade de retomarem ao ensino superior, como afirmou em depoimento, um dos coordenadores do Projeto:

[...] na época nós não estávamos na universidade e vimos a possibilidade de estar retomando. No meu caso, de retornar à universidade, porque eu já havia cursado um semestre e parei exatamente por falta de condições financeiras. Porque eu tinha prestado [vestibular] numa instituição particular. Nesse período a gente discutiu. No caso estávamos eu, a [bolsista w] e um outro aluno que é o [ex-universitário x], que é um angolano, que residia aqui em Campo Grande e também já tinha passado por uma universidade e, por falta de condições financeiras, tinha parado. A [bolsista w] estava tentando entrar na universidade ainda. Falamos: vamos fazer o projeto então. Vamos tentar elaborar, porque ambos não tinham experiência alguma em montar um projeto. (Relatório de Visitas Técnicas, 2003, p.4)

Os três jovens são: Sandra Mara dos Santos, Vânia Lúcia Baptista Duarte, Ataíde e Simão Pedro Lumuenamioco. Os dois primeiros jovens são descendentes diretos da Eva Maria de Jesus, a Tia Eva, fundadora da Comunidade São Benedito. Essas jovens foram nascidas e educadas nessa Comunidade remanescente de quilombola que as capacitou e as tornaram conscientes do papel que deveriam desempenhar dentro da sociedade. Ambas são líderes na Comunidade São Benedito e militantes do Movimento Negro estadual. Ao tomarem conhecimento do Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, perceberam de imediato a relevância e a importância que teria para a Comunidade a aprovação do Projeto. Outro

idealizador do Projeto foi Simão Pedro Lumuenamioco, que não tinha nacionalidade brasileira, era natural de Angola.

Após a primeira reunião, os três jovens começaram a buscar ajuda para desenvolver o Projeto, principalmente do movimento negro que já havia desenvolvido alguns projetos na Comunidade São Benedito. Depois de várias tentativas resolveram buscar dentro da Comunidade alunos que já estavam na universidade e que se interessassem pelo desafio de elaborar/construir o Projeto e, se aprovado, serem favorecidos por ele. Percorreram a Comunidade e conseguiram mais três jovens que já estavam na universidade, que se somaram com o objetivo de montar o Projeto. Em uma reunião na casa de um desses jovens, perceberam que sozinhos seria muito difícil lograr êxito no Concurso e resolveram pedir ajuda a um Professor da UFMS, que era amigo da Comunidade São Benedito, para juntos viabilizarem e dar forma ao Projeto. O Professor Edson Silva, afro-descente, é docente do curso de Jornalismo da UFMS, e foi convidado a participar do Projeto por possuir uma relação muito estreita com a Comunidade São Benedito, na qual já havia desenvolvido alguns trabalhos relacionados ao resgate da história da Comunidade. O Professor Edson tomou conhecimento do Concurso e dos anseios do grupo e das dificuldades que estavam tendo no processo de formulação do Projeto. Ele relatou o seu primeiro contato com o Projeto:

Eu fui convidado por jovens da Comunidade para auxiliar na elaboração do Projeto, como eu já tinha uma história de relação com a Comunidade São Benedito, então em uma oportunidade eles me convidaram não para participar do Projeto, porque o Projeto não existia, eles me convidaram para viabilizar, ajudar a viabilizar a idéia do Projeto. Então a partir desse convite, a partir do edital da UERJ nas mãos é que nós iniciamos o processo do zero, ou seja, não tinha Projeto, o Projeto foi elaborado a partir do momento em que houve encontro entre membros da Comunidade e a UFMS representada por mim. Então eu fui convidado como uma pessoa que tinha uma relação com a Comunidade e a partir daí eu trouxe esse trabalho para ser desenvolvido pela universidade e eu enquanto representante da universidade, enquanto professor passei a dar orientações ao grupo de como era que poderia ser desenvolvido o Projeto, como e que ele poderia ser apresentado e quais as estratégia que ele devia adotar para lograr êxito com a participação desse Projeto no edital da UERJ. (C.P., 2006)

Porém, o grupo fazia uma ressalva, com base em experiências já vividas pela Comunidade na participação em outros projetos:

A gente mencionou para ele o seguinte: nós não queremos que a universidade venha, elabore o projeto e venha desenvolver na Comunidade. Nós estamos cansados de sermos usados, o que usou foi exatamente esse termo: ‘a gente está cansado de ser usado por outras entidades e não sermos

sujeitos da história'. Nós queríamos escrever a história, não que ela viesse pronta para ser executada, e que a gente tivesse que aceitar. (Relatório de Visitas Técnicas, 2003, p. 5)

Esse foi o que podemos denominar de primeiro momento do Projeto Negraeva, a fase de criação. A partir desse momento o projeto tomou um norte, sendo logo após a sua elaboração apresentado no Fórum do Movimento Negro da cidade de Campo Grande, vindo a ser discutido e debatido e posteriormente endossado e aprovado pelo próprio Fórum.

O Projeto Negraeva em relação aos outros Projetos desenvolvidos pelo PPCor apresenta algumas características singulares. Uma dessas singularidades está na maneira como ele foi formulado: o Projeto Negraeva em todas as suas instâncias e fases foi construído pelos jovens da Comunidade, ou seja, desde a sua idealização, construção e execução, foi realizado pelos próprios beneficiários do Projeto, fato que torna o Projeto singular entre os 27 aprovados no Concurso. Um dos coordenadores do Projeto ressalta essa característica:

Porque o que a gente tinha é que as universidades preparam os seus projetos e vão em busca de pessoas que deles querem participar, ou seja, não tenha dúvida que esse processo também é importante, mas ele de certa forma é um tanto paternalista, então eu chego com tudo preparado na comunidade abro inscrições e os jovens que querem participar participam[...] No caso do Negraeva foi diferente, a iniciativa é da Comunidade, a universidade entrou nesse processo para auxiliar na coordenação no trabalho, na orientação do trabalho, acordando com a Comunidade as estratégias que permitissem que ela se apropriasse do processo e que o Projeto fosse um Projeto da Comunidade. A universidade entra apenas como um suporte. (C.P. 3, 2006)
 [...] a gente sempre tinha Projetos historicamente colocados na Comunidade São Benedito de coisas que vinham de fora para dentro com a participação da Comunidade, mas não tendo a Comunidade como protagonista do processo. (C.P. 3, 2006)
 [...] a Comunidade que determinou isso originariamente o Projeto é da Comunidade. Houve uma inversão, não foi à sociedade que ofereceu para a Comunidade negra uma possibilidade, foi a Comunidade Negra que ofereceu para a sociedade campo-grandense uma possibilidade. Isso porque o Projeto foi inventado lá [...] com o apoio da fundação Ford, da Uerj ela veio e lógico vieram recursos de fora internacionais. (C.P.3, 2006)

O Projeto Negraeva teve como principal entidade executora e proponente a Associação dos Descendentes de Tia Eva em conjunto com o Departamento de Comunicação Social – Jornalismo – Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e com o Coletivo de Mulheres Negras – Mato Grosso do Sul. Após a sua aprovação no Concurso, o Projeto contou com o apoio de outras instituições parceiras que colaboraram de acordo com as fases de desenvolvimento do Projeto.

Uma das parcerias feitas pelo Projeto foi com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que cedeu equipamentos de informática para o Projeto como: telefone; fax; um computador; uma impressora e um scanner. Outra parceria foi feita com a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), que remunerou os professores do Curso Popular Pré-Vestibular e o secretário responsável do Projeto. A SED também disponibilizou o material didático e as instalações da Escola Antônio Delfino Pereira. O Projeto fez uma parceria com a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), após a apresentação do Negraeva a Instituição foi firmado a concessão de um auxílio de 10% de desconto para os alunos do Projeto. As instituições de educação/ensino superior particulares, nas quais o Projeto tinha alunos, foram procuradas pela coordenação do Projeto com o objetivo de buscar parcerias, porém com exceção da UNIDERP, as outras foram respostas negativas como nos relata um dos coordenadores do Projeto.

Nós peregrinamos muito, nós fomos às particulares [...]. Não houve nenhum caso em que as instituições tenham assumido a proposta como uma política voltada para afrodescendentes. Em uma das instituições a resposta que tivemos foi: “-Esse tipo de política não é a nossa, nos fazemos políticas para índios e isso aí é injusto, (fazendo referência ao Projeto Negra Eva). (C.P. 3, 2006).

[...] o Projeto buscou junto às universidades [...] isenção, descontos nas mensalidades para propiciar com que esses alunos tivessem condições de se manterem na universidade, dizer que infelizmente nós não conseguimos firmar nenhum convênio, nenhuma parceria nesse sentido. Com exceção da parceria com a UNIDERP. (C.P.1, 2006)

As entidades proponentes e executoras desempenhariam papéis diferenciados no corpo do Projeto Negraeva, sendo que:

[...] a Associação dos Descendentes de Tia Eva: Coordenação Geral do projeto, organização do grupo de beneficiários, cessão de espaço físico para reunião e atividades de pesquisa e extensão, material de consumo (expediente secretaria do curso preparatório). A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Disponibilidade de professor para consultoria na elaboração e no desenvolvimento do projeto pedagógico (articulando ensino, pesquisa e extensão), pessoal técnico, proposição de projetos de pesquisa extensão, cessão de espaços físicos e equipamentos para a realização de cursos, seminários, palestras; sessão de laboratório para cursos de capacitação na área de informática. Material de consumo. O Coletivo de Mulheres Negras – MS: Assessoria na coordenação do projeto, contribuição nas atividades de extensão. (Projeto Negraeva, p.4-8)

O Projeto tinha como sede a Escola Estadual Antonio Delfino Pereira; na qual era destinada uma sala, onde funcionava o trabalho de Secretaria do Projeto; tinha, também

computador, scanner, impressora, telefone e arquivos, onde eram realizadas as reuniões da coordenação, e outras atividades. O grupo de acesso (curso preparatório para o vestibular) fazia uso de uma das salas de aula da Escola. As atividades como seminários, palestras, debates e outras atividades eram também realizadas nas dependências da Escola e no salão comunitário da Associação.

Em seus autos o Projeto declarava como objetivo Geral:

- a) Possibilitar o acesso e a manutenção de afro-descendentes em cursos de nível superior e cursos Preparatórios para vestibular. Desenvolver atividades nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão voltados para benefício em geral. Temos como meta a manutenção dos acadêmicos do início ao fim do curso. E como objetivos específicos:
- b) Oferecer condições para que um grupo de 14 afro-descendentes matriculados em cursos superiores possam concluir seus estudos, participando de atividades de ensino, pesquisa e extensão e 55 candidatos possam frequentar curso preparatório para vestibular;
- c) Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, articulando as ações de estudantes afro-descendentes de curso superior e curso preparatório para vestibular com interesses da comunidade negra e da sociedade em geral;
- d) Apoiar, com prioridade, os acadêmicos afro-descendentes matriculados em cursos superiores de instituições públicas e/ou particulares, seja com o pagamento de mensalidades totais ou parciais e ajuda nas atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- e) Apoiar, com prioridade, afro-descendentes formandos ou formados no ensino médio que desejem ingressar em cursos do terceiro grau, criando salas de cursos preparatórios ou pagando mensalidades de escolas já existentes;
- f) Aquisição de material de consumo (xerox, papel sulfite, disquete, cartuchos para impressora, filmes, fitas de vídeo, etc).
- g) Aquisição de material permanente como suporte tecnológico para as áreas de ensino, pesquisa e extensão. (Relatório Narrativo Final do Projeto n°. III, 2003, p. 01-02)

O Projeto teve duração de dois anos (2002 e 2003). A proposta inicial, ou seja, o Projeto enviado para ser apreciado pelo PPCor e que posteriormente foi aprovado, tinha pretensão de oferecer bolsas auxílio a 14 afro-descendentes de baixa renda, matriculados em cursos superiores em instituições públicas ou privadas, e a 55 candidatos a possibilidade de frequentar um curso preparatório para o vestibular, como explicitado nos objetivos. Porém, após a sua aprovação do Projeto algumas alterações foram feitas. A primeira alteração aconteceu no grupo de permanência que aumentou o número de bolsas oferecidas passando de

14, como era previsto, para 16 bolsas²¹. A outra mudança aconteceu em relação ao grupo de acesso que a partir da parceria feita com a Secretaria de Estado de Educação passou de 55 alunos que seriam contemplados com o cursinho preparatório para o vestibular para 70 alunos no primeiro semestre.

2.4. Perfil socioeconômico dos estudantes bolsistas do Projeto Negraeva

As informações abaixo são oriundas das entrevistas semi-estruturadas realizadas com alunos e coordenadores do Projeto Negraeva e pesquisa realizada no arquivo e documentos fornecidos pela coordenação do Projeto. Nas Tabelas 8, 9, 14 e 15 traz informações gerais dos alunos do grupo de permanência, ou seja, dos 22 alunos, obtidas nos arquivos do Negraeva. As Tabelas 10, 11, 12 e 13 por sua vez trazem informações que só foram possíveis obtê-las por meio das entrevistas semi-estruturadas com os 10 alunos entrevistados. A tabela 13 nos traz informação sobre o total e do gênero dos jovens que participaram do Projeto.

Tabela 8 – Número de alunos por sexo – Projeto Negraeva

Sexo	Total
Feminino	14
Masculino	8
Total Geral	22

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa .

Os dados da tabela 8 nos indicam que a maioria dos alunos do grupo de permanência é do sexo feminino, ou melhor, mais de 60% dos alunos do Projeto. Essa presença majoritária das mulheres no Projeto não é um fenômeno isolado; pesquisas mostram que a presença de mulheres nos bancos das universidades têm aumentado significativamente nas últimas décadas. Um estudo feito por Beltrão intitulado de “Acesso à educação: diferenciais entre os sexos”, utilizando dados auferidos dos Censos Demográficos de 1960, 1980 e 1991 nos revela exatamente essa situação.

Existem diferenças expressivas entre a escolaridade das mulheres e a dos homens brasileiros. Estatísticas globais, como, por exemplo, número de anos de estudo para a população maior do que 18 anos, podem ser enganosas. O

²¹ O número total de alunos do grupo de permanência atendidos pelo Projeto foi de 22 alunos, sendo que, 6 (seis) desses alunos saíram do Projeto, por motivos variados que serão abordados na seção 2.5.1 e na Tabela 10.

que podemos deprender dos dados é que as coortes de mulheres mais jovens têm não só diminuído as diferenças em relação aos homens quanto à escolaridade, como também conquistado terreno na frente dos mesmos. O que não sabemos é se essa vantagem deverá perdurar ao longo dos anos, já que os homens aparecem nas estatísticas como conluentes defasados. Acima dos 25 anos os estudantes do sexo masculino cursam em média séries mais avançadas do que aquelas cursadas pelas mulheres. Por outro lado, nos últimos 20 anos, parecem ser elas que freqüentam a escola numa proporção maior. (BELTRÃO, 2002, p.17)

O aumento da presença das mulheres nos bancos universitários é uma realidade, porém é preciso saber quais cursos são frequentados por elas. A tabela 9 traz informações dos cursos escolhidos pelos alunos do grupo de permanência:

Tabela 9 - Número de alunos por curso – Projeto Negraeva

Curso dos bolsistas do Negraeva	Total
Jornalismo	4
Pedagogia	4
Direito	1
Administração	3
Gestão em Representações Comerciais	1
Geografia	1
Ciências Econômicas	2
Normal Superior	1
Ciências Sociais	1
Letras	1
Serviço Social	1
Turismo	1
História	1
Total Geral	22

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Verifica-se na Tabela 9, que os alunos do grupo de permanência estão presentes em 13 cursos diferentes, estando bastante distribuídos. A escolha dos candidatos para que pudessem participar do Projeto não levava em consideração o curso escolhido pelo candidato, não havendo preferência e nem restrição. Estudo realizado por Beltrão e Teixeira intitulado de “O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira — uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000”, conclui que não se deve contrapor gênero e raça, pois:

O que podemos deprender dos dados censitários brasileiros no que concerne à inserção dos diferentes grupos de cor/raça nas carreiras universitárias é que essa inserção ocorre de alguma forma espelhando a escala de ordenação de participação por sexo: em geral, carreiras mais

masculinas têm uma participação menor de pretos e pardos e carreiras mais femininas, uma participação maior desses grupos. Este texto então confirma achados de estudos recentes que têm apontado para a segmentação desse mercado universitário tanto para as mulheres [Bourdieu (1999)] quanto para os negros [Teixeira (1998), Queiroz (2000) e Guimarães e Prandi (2001)]. O aumento da escolaridade feminina e o de pretos e pardos seguiram linhas temporais muito semelhantes com um mesmo padrão de seleção social e hierarquização nos moldes dos determinantes socioeconômicos constatados por Ribeiro e Klein (1982) nos anos 1980. O que se conclui é que sim, existe uma certa coincidência entre os caminhos de acesso das mulheres e dos grupos de cor/raça menos privilegiados. Essas observações são consistentes também com o fato de o maior avanço nas últimas décadas ter sido mais expressivo entre as mulheres pretas e pardas do que entre os homens do mesmo grupo racial. (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004, p.37)

Nos estudos de Bourdieu, em seu livro intitulado de “A dominação masculina” (1999) ao verificar a frequência de mulheres em um conjunto de 335 carreiras, afirma que as carreiras escolhidas pela maioria das mulheres estão ligadas a três eixos, e estes por sua vez vinculados ao prolongamento das funções domésticas como: ensino (profissões relacionadas à educação); ao cuidado (profissões que sugerem atendimentos as pessoas como enfermagem, nutrição, assistência social entre outras) e ao serviço (secretária, recepcionista, atendimento). Essa situação se dá, segundo o autor, por haver uma menor competitividade, ou seja, essas profissões não serem pretendidas pelos homens, não questionando a autoridade dos mesmos sobre o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas. (BOURDIEU 1999, p. 113) Essas conclusões a que chega o autor podem ser percebidas na composição do quadro de faculdades escolhidas pelos alunos do Projeto Negraeva. Seguindo o raciocínio do autor se enquadraria dentro desses eixos os cursos de Pedagogia, Geografia (licenciatura), Normal Superior, Ciências Sociais, Letras, Serviço Social, Turismo e História (licenciatura), Jornalismo, Ciências Econômicas. Nos quais estariam presentes 77% dos alunos do Projeto, confirmando as constatações feitas por Beltrão e Teixeira sendo 60% dos alunos do grupo de permanência do Projeto do sexo feminino e todos afro-descendentes.

Estudos realizados por Queiroz (2004) de censos de estudantes universitários na Universidade Federal da Bahia constataram que a presença negra na universidade, além de reduzida, é desigual e restrita a algumas áreas de menor prestígio e de mais fácil ingresso nos exames vestibulares.

Tabela 10 - Número de alunos por faixa etária entrevistados – Projeto Negraeva

Idade	Total
17-20	3
21-25	6
26-30	-
Mais de 31	1
Total Geral	10

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Com referência a faixa etária de ingresso dos alunos do Projeto no ensino superior (tabela 10), pode-se afirmar que é maior que a média de idade de ingresso no ensino superior que é de 20 anos. Queiroz, ao analisar a idade dos ingressos pôde aferir que “[...] mais da metade do grupo tinha até 20 anos de idade ao ingressar e mais de oito em cada dez o fizeram antes de completar 25 anos.”(2004, p.75)

Tabela 11 - Número de alunos por renda familiar – Projeto Negraeva

Renda familiar	
Salários mínimos	Total/mãe
Menos de 2s	-
2 e 3s	-
3 e 4s	7
4 e 5s	3
5 e 10s	-
Mais de 10s	-
Total Geral	10

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Na tabela 11 podemos observar que 70% dos alunos do Projeto eram oriundos de famílias que possuíam renda familiar de 3 a 4 salários mínimos. Na margem entre 4 e 5 salários só 30% dos alunos apresentam esse rendimento. Em âmbito geral a renda familiar destes alunos beneficiados com o Projeto é expressivamente baixa.

Tabela 12 - Número de alunos por tipo de escola em que cursou o Ensino Fundamental e Médio – Projeto Negraeva

Tipo da Escola	Freq. Absoluta – Ensino Fundamental	Total - Ensino Médio
Pública	9	10
Privada	1	-
Total Geral	10	10

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Verifica-se pela tabela 12, que 90% dos alunos entrevistados cursaram o ensino fundamental na rede pública de ensino, só 1 (um) ou 10% estudou em escola particular. Em relação ao ensino médio 100% dos alunos entrevistados estudaram em escolas públicas.

Tabela 13 - Número de alunos entrevistados por escolaridade da mãe – Projeto Negraeva

Escolaridade	Total /mãe
Analfabeta	-
Ensino Fundamental Incompleto	6
Ensino Fundamental Completo	4
Ensino Médio Incompleto	-
Ensino Médio Completo	-
Superior Incompleto	-
Superior Completo	-
Total Geral	10

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Na tabela 13, 60% dos alunos entrevistados declararam que as suas mães tinham o ensino fundamental incompleto e outros 40% declararam que suas mães chegaram a completar o ensino fundamental. Conclui-se mediante essas informações, que em geral as famílias dos alunos do Projeto apresentavam uma baixa escolarização.

Tabela 14 – Número de alunos por Instituições de Educação Superior - Projeto Negraeva

Instituições dos bolsistas do Negraeva	Total
Faculdade Integradas de Campo Grande – Unaes (FIC-Unaes)	1
Instituto Campo Grande de Ensino Superior	1
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	12
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	5
Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP)	3
Total Geral	22

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Na tabela 14 verifica-se que 12 dos 22 alunos beneficiados pelo Projeto, ou seja, 54,54% dos alunos frequentaram a Universidade Católica Dom Bosco. Essa predominância dos alunos quanto a preferência dessa instituição está diretamente relacionada à sua proximidade com a Comunidade São Benedito. O Projeto Negraeva não se restringiu a Comunidade São Benedito, porém, a maioria dos alunos do Projeto eram provenientes de bairros vizinhos à Comunidade São Benedito.

2.5. Desenvolvimento e estratégias do Projeto Negraeva

O Curso Preparatório para o Vestibular era realizado na Escola Antonio Delfino Pereira, funcionava semestralmente, ou seja, após 6 meses as turmas eram renovadas, cedendo o lugar a novos alunos. No ano de 2002 o Projeto atendeu 122 alunos e no ano de 2003 atendeu 126 alunos, totalizando 308 beneficiados pelo projeto Negraeva. (Relatório Narrativo Final do Projeto nº. III, 2003, p. 07) Esses alunos eram provenientes dos bairros vizinhos da Comunidade São Benedito, oriundos de escola pública e com renda familiar baixa. Quanto à composição racial, o curso preparatório para o vestibular recebeu tanto alunos afrodescendentes como brancos e indígenas.²²

Dos alunos atendidos pelo Projeto, segundo o Relatório de Vistas Técnicas (SANTOS, 2002, p.8), dos 107 que fizeram o vestibular, todos foram aprovados, porém somente um na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no curso de turismo. Os outros todos foram aprovados em instituições particulares. Em 2003, da turma do primeiro semestre, 8 (oito) foram aprovados no vestibular em instituições particulares. Como não tinham condições de custear as mensalidades só 35 alunos do total dos alunos de 2002 e 2003 aprovados no vestibular, estavam frequentando o ensino superior. Essa realidade fica evidente na fala dos coordenadores do Projeto presente nas entrevistas realizadas pelo Consultor Sales.

A gente tem alguns alunos do cursinho que passaram nas particulares principalmente devido a seu histórico de vida e à questão do vestibular, é mais fácil mesmo entrar na particular. E a gente se depara com esse problema; têm alguns que entraram e a gente está vendo que esse pessoal não tem condições de pagar uma mensalidade. E a gente se sente impotente porque não consegue fazer nada. Inúmeras vezes discutimos com as universidades [privadas] a importância disso. Esse ano a gente teve essa experiência, a pessoa passou pelo acesso, conseguiu entrar na universidade e já parou o seu curso, dentro de um semestre, parou. A gente se sente impotente. (Relatório de Visitas Técnicas, 2003, p.7)

Como já comentamos o Curso Preparatório para o Vestibular foi implantado na Comunidade a partir da parceria com a Secretaria de Estado de Educação que tomou possível a sua viabilização. Porém, a parceria trouxe algumas limitações ao Projeto Negraeva. Em 11 de agosto de 2001 chegou ao conhecimento do Secretário de Estado de Educação (SED/MS) e do Governador de Mato Grosso do Sul o pedido de implementação de um cursinho pré-vestibular por meio do Movimento Estudantil. A solicitação foi atendida, sendo criado o Curso Popular de Pré-Vestibular que teve início dia 29 de setembro de 2001. O curso tinha

²² Não foi possível precisar a composição racial dos alunos do grupo de acesso, pois não havia dados suficientes nos arquivos do Projeto.

como proposta atender alunos da rede pública de baixa renda e reservava 30% das suas vagas a alunos negros. O curso em sua primeira fase ficou restrito a cinco escolas da capital, sendo elas: Escola Estadual Arlindo de Andrade Gomes; Escola Estadual Hércules Maymone; Escola Estadual Waldemir Barros da Silva; Escola Estadual Maria Constança Barros da Silva; Escola Estadual Joaquim Murtinho. No final de 2001 foi firmada uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) e o Projeto Negraeva, na qual ficou estabelecido que no ano subsequente se instalaria um curso pré-vestibular na Comunidade São Benedito. O curso atenderia o projeto pedagógico proposto pela Secretaria de Estado de Educação e teria um diferencial, pois seria desenvolvido pelo Projeto Negraeva, cabendo ao Projeto selecionar os alunos e acompanhá-los, bem como orientar o corpo docente. Essa parceria foi de extrema importância, pois possibilitou condições materiais e de recursos humanos para a formação do “grupo de acesso”, do Projeto Negraeva. No entanto, em relação ao diferencial que deveria ter o Curso Popular de Pré-Vestibular dentro do Projeto Negraeva e também aos objetivos do mesmo, podemos perceber que houve um engessamento em relação às propostas empreendidas. Isto se deveu em parte pela própria proposta de desenvolvimento do Curso Popular de Pré-Vestibular, não sendo passível de alterações. Em seu formato o Curso Preparatório para o Vestibular oferecia aos alunos apenas 6 meses de aulas; apesar de atender nesse formato um número expressivo de alunos em dois anos²³, acreditamos que este foi um dos fatores que influenciaram no desempenho dos alunos do “grupo de acesso” do Projeto Negraeva nos vestibulares. Em sua maioria os alunos aprovados nos cursos mais concorridos das faculdades públicas, são quase que em sua totalidade provenientes de escolas particulares e freqüentadores a mais de ano dos cursinhos mais conceituados.

Outro fator responsável pelas dificuldades encontradas pelo “grupo de acesso” está nos recursos humanos, nos professores, isto é, mesmo os professores sendo escolhidos pela coordenação do Projeto, eles não tinham conhecimentos de assuntos vinculados às relações raciais, às ações afirmativas e/ou não estavam interessados. O que acabou por gerar certas dificuldades aos objetivos do Projeto Negraeva. Um dos coordenadores do Projeto descreve como era a relação com os professores:

Quanto aos professores, esses professores eram da rede pública; eram oferecidos pelo estado, é que foi mais complicado para nós, porque eles davam aula em nosso Cursinho e em outros cursinhos, nós propiciamos momentos para conversar com eles, antes deles entrarem na sala de aula nós explicávamos para eles que não era um Cursinho como os outros, falávamos da questão da Comunidade, da importância deles estarem incentivando esses

²³ Durante os dois anos, o Projeto atendeu 308 alunos.

alunos. Nós dialogávamos e o que nós estávamos oferecendo era algo a mais e que nós estávamos fiscalizando e que se eles não estivessem de nosso agrado a gente poderia trocar como em alguns momentos foi trocado de professor. Então nós passávamos a nossa realidade para eles, a maioria correspondia. Mas teve momentos que nós tivemos dificuldades de envolver esses professores no Projeto, porque eles sempre alegavam que não tinham tempo para discutir, para conversar mais. Então nós os pegávamos mais antes de subir para a sala de aula, que alguns chegavam um pouquinho antes para a gente estar conversando mais. (CPBII, 2006)

O relator, Santos²⁴, expõe a respeito da aplicação dos professores na realização do curso pré-vestibular e apresenta a fala de um dos alunos do Projeto a respeito do cursinho: Para visitar cada um dos projetos componentes do Programa foi composta uma equipe de pesquisadores especialistas em relações raciais, ações afirmativas e educação. Tais especialistas foram reunidos no PPcor para uma apresentação e discussão dos objetivos do Concurso.

Apesar desses professores não dominarem o conhecimento sobre a questão racial, eles têm como meta fazer com que os seus alunos passem no vestibular. Portanto, eles, ao que parece, têm o compromisso ético de preparar os pré-vestibulandos para passem no vestibular, estimulando-os e não faltando às aulas. “-Principalmente nesse semestre, os professores que vieram agora, incentivam muito a gente e eles não são de faltar. Principalmente nos primeiros dias, eles falaram bastante para a gente erguer a cabeça mesmo e conseguir ir em frente: ‘vai depender de você’. Eles incentivaram bastante. Eles podem chegar atrasados, mas faltar não. Faltaram alguns alunos, mas não faltam professores.” Não há dúvidas que este é um aspecto importante para que pré-vestibular do Negraeva obtenha sucesso. (Relatório de Visitas Técnicas, 2003, p. 21)

Mediante essas informações podemos concluir que o Curso Preparatório para o Vestibular do Projeto foi bem sucedido, porém, poderia ter obtido mais sucesso se não fossem as dificuldades encontradas tais como: tempo de duração do aluno no “grupo de acesso” e recursos humanos. Em nosso entendimento o grupo de acesso deveria ter no mínimo um ano de cursinho o que melhor os prepararia para as provas de vestibulares, possibilitando melhores resultados nas universidades públicas, além de responderem mais satisfatoriamente as propostas desenvolvidas pelo Projeto Negraeva em relação às ações afirmativas, identidade racial. Em relação aos professores acreditamos que deveria ser dada uma capacitação para que melhor pudessem interagir com o Projeto Negraeva. Não que os professores não estavam

²⁴ Professor Sales Augusto dos Santos é o autor do Relatório de Visitas Técnicas, documento apreciado pela pesquisa, ele era consultor do PPcor e responsável por visitar e avaliar o Projeto Negraeva.

capacitados para atuar no Curso Preparatório para o Vestibular, mas precisavam de uma formação diferenciada. Um dos coordenadores relata o esforço dos professores

Agente tinha uma parceria muito grande quanto ao serviço dos professores que eram sensíveis a causa da militância, da questão das ações afirmativas, apoiava a questão das cotas nas universidades não somente para os afrodescendentes, mas para os indígenas que tivessem acesso ao ensino superior (CS, 2006)

Passaram pelo Projeto Negraeva, no grupo de permanência, vinte e oito alunos entre bolsistas e não bolsistas, sendo que vinte e dois eram beneficiados com bolsa (ajuda de custo) e outros 6 (seis) não bolsistas como nos relatam dois coordenadores ao serem entrevistado pelo Consultor Santos:

Nós tivemos a presença de vários alunos voluntários, porque não ganhavam bolsa nenhuma, uma participação na execução dele. E temos até hoje alunos que não são bolsistas, mas participam do projeto, e são alunos do Projeto, se dizem, eles se auto-identificam como alunos do Projeto Negraeva. (Relatório de Visitas Técnicas, 2003, p. 9)

[...] não beneficiou somente alunos do Projeto, teve alunos que vinham e faziam a atividade com a gente, mas não eram alunos beneficiados direto, eram beneficiários indiretos do Projeto Negraeva eles não recebiam nenhuma bolsa para tal, mas desenvolviam as ações aqui. (CBPI, 2006)

Os alunos bolsistas do “grupo de permanência” recebiam um auxílio mensal de 220,00 reais, na época a mensalidade dos cursos girava em torno de R\$ 450,00 (quatrocentos e cinquenta) reais mensais, ou seja, dependendo do curso a bolsa não pagava nem a metade da mensalidade. Porém, apesar do valor da bolsa não ser alto, esse montante era importante para os alunos. Como confirmou uma aluna bolsista:

No começo eu tinha bolsa da universidade e mais a do Projeto estava beleza. Ajuda do Projeto sempre foi assim de suma importância, me ajudou muito. Quando eu comecei a participar do Projeto houve assim, tempo em que eu me dediquei mais [...], eu tinha saído do emprego porque o Projeto me dava segurança de ter saído desse emprego para me dedicar mais ao Projeto, foi o semestre que eu tive as melhores notas, então isso foi bem interessante para mim. (EB3, 2006)

Durante o desenvolvimento houve entre os alunos bolsistas seis desistências, sendo substituídos por outros alunos. (Relatório III, p. 3) A bolsa oferecida ajudava indiretamente outros alunos que não tinham nenhuma relação com o Projeto como relata o

consultor Sales Augusto dos Santos (2003) e um aluno bolsista entrevistado em nossa pesquisa:

Tem alunos que são irmãos de alunos bolsistas, que puderam entrar para a universidade porque um irmão já estava no Projeto (Negraeva) e recebia uma bolsa. Então propicia para que o pai tenha condições de bancar o estudo da outra pessoa (outro filho). (Relatório de Visitas Técnicas, 2003, p. 5)

O Projeto contribuiu tanto para eu que já estava estudando e para a minha irmã teve a oportunidade de entrar na universidade depois que consegui a bolsa, daí eu comecei a pagar a universidade com essa bolsa. (EB2, 2006)

Dos vinte e dois alunos beneficiados com bolsa no Projeto, no momento da realização da pesquisa, dezesseis haviam concluído, quatro estavam concluindo e outros dois estavam com as matrículas trancadas. Mesmo os seis que desistiram do Projeto depois de algum tempo conseguiram retomar ao ensino superior. Após entrarem no Projeto cinco alunos do “grupo de permanência” conseguiram bolsas de monitoria ou de pesquisas de iniciação científica. (Relatório III, p. 18) Quanto ao rendimento acadêmico, no tange ao quesito notas dos alunos ao logo do Projeto

[...] permaneceu na média percebe-se que foram poucos os que fizeram provas de exames. A maioria teve aprovação direta sem a necessidade dos exames finais. Alguns com bom índice de notas o que demonstra o sucesso do projeto. (Relatório III, p. 3)

Como já elucidamos seis alunos, do grupo de permanência, que desistiram do Projeto, o que corresponde a 37,5% dos 16 alunos bolsistas do Projeto. É um número relativamente expressivo de desistências. Porém, quais seriam os motivos que fizeram com que esses alunos abandonassem o Projeto? De acordo com a coordenação do Projeto, dos seis desistentes, um deixou o Projeto alegando motivos pessoais, os outros cinco alegaram motivos financeiros. Ao observarmos a tabela 15 podemos verificar que mais de 70% dos alunos bolsistas que freqüentaram o Projeto, eram procedentes de instituições particulares. Verifica-se que 100% dos alunos que desistiram eram alunos de instituições particulares, o que nos leva a concluir que a maior dificuldade encontrada pelos alunos era o fator econômico, já que as bolsas oferecidas não cobriam totalmente as mensalidades.

Tabela 15 – Número de alunos por natureza das Instituições de Ensino Superior participantes do Projeto e alunos desistentes – Projeto Negraeva

IES	Total	Total de alunos desistentes
Privada	17	6
Pública	5	Nenhum
Total Geral	22	6

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Essa constatação também pode ser confirmada por meio dos depoimentos dos coordenadores.

Por mais que o Projeto tivesse uma bolsa auxílio, as mensalidades eram caras, totalmente cara nas universidades particulares e o fator determinante é que muitos dos alunos eram pessoas casadas, tinham suas famílias para sustentar, quando não eram casadas, mas eram pessoas que moravam com seus pais e tinham certa responsabilidade financeira dentro de casa e as vezes até mesmo o desemprego, por mais que o Projeto lhe desse dinheiro não era suficiente para que pagasse a faculdade, então esse aluno começou a acumular dívidas, e entre acumular dívidas e ele parar a faculdade, ele abriu mão da faculdade [...].(CBPI, 2006)

Se a gente for ver, pegar os dados dos alunos que desistiram do Projeto a maioria era de universidades particulares. Não teve um que fazia parte que era da universidade pública que desistiu, para mim não há sombra de dúvida, a principal dificuldade desses alunos foi às questões das mensalidades era um problema terrível, porque a bolsa não cobria o valor da mensalidade [...]. (CB, 2006)

No depoimento de um dos alunos bolsista a conclusão é a mesma. Ele elege a questão financeira como sendo determinante para sua desistência. Em sua argumentação percebemos que o aluno, além de se preocupar em manter o pagamento da sua faculdade e com os gastos subjacentes, ele não está isento de contribuir para a composição da renda familiar, o que contribui como sendo mais um elemento que contribui para sua desistência.

Eu parei de fazer o Projeto por questão financeira, porque quando agente estava fazendo estava tendo bolsa e tudo, mas não deu para manter a faculdade, [...] não deu para pagar a universidade e ajudar em casa, não era objetivo do Projeto ajudar em casa e sim na universidade, mas aí você vai vivendo com a situação de casa, você não vai ... Acabou acumulando e não dando mais [...] Deixei o Projeto porque não deu mesmo para me manter na universidade e porque ou eu pagava a universidade ou deixa de ajudar em casa e a família não ia resistir. (EB6, 2006)

Embora a questão econômica frente à desistência desses alunos é um fator imperativo, tal constatação poderia nos levar erroneamente a afirmação de que o problema do acesso e da permanência na educação superior é uma questão meramente de classe, ou seja,

financeira, porém, o que se verifica no Brasil é uma articulação de classe e raça. Brandão, nessa esteira, entende que “[...] a questão racial em nossa perspectiva está diretamente relacionada com a continuidade histórica e a reprodução das desigualdades sociais e econômicas entre os brancos e os afro-descendentes no Brasil”(BRANDÃO, 2003, p. 19). Não se pode tratar essas categorias como auto-excludentes, mas em determinadas realidades como parte de um mesmo processo que favorece e privilegia os brancos e exclui os negros. Para Hall raça é “(...) a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão - ou seja, o racismo” (HALL, 2003, p. 69,).

Uma das características singulares do Projeto Negraeva foi ter em seu grupo de alunos bolsistas de instituições de natureza privada (tabela 15), o que representou um desafio a mais ao Projeto. Existe uma reivindicação bastante consensual no meio acadêmico de que há uma necessidade evidente de que se implementem políticas públicas voltadas aos alunos de baixa renda aprovados em instituições públicas, a fim de que possam ter a sua permanência garantida e a sua aprendizagem assegurada. Essa demanda por sua vez não é tão consensual em relação aos alunos de baixa renda presentes em instituições privadas. O que a pesquisa nos mostra é que entre os alunos carentes matriculados em instituições privadas e públicas, os mais necessitados são os matriculados em instituições privadas. Já que os alunos de baixa renda matriculados em instituições privadas, além de possuírem todas as dificuldades e limitações comuns a dos alunos de baixa renda matriculados em instituições públicas, possuem mais uma dificuldade, a mensalidade, que na maioria das vezes ultrapassa o valor de um salário mínimo e meio, tornando-se impossível a sua permanência no ensino superior.

Um dos objetivos do Projeto Negraeva era desenvolver atividade que possibilitasse aos alunos do grupo de acesso e do grupo de permanência, ensino, pesquisa e extensão. Pretendia-se ainda que essas atividades fossem tanto em benefício dos alunos do Projeto, e também em benefício da Comunidade. O Projeto possibilitou a concretização desse objetivo arquitetando as atividades de forma tal que se contemplassem os anseios da Comunidade e dos alunos do Projeto. Os eventos propostos eram abertos não só à Comunidade São Benedito como a sociedade em geral.²⁵ (ver anexo 1) Exemplo desse cuidado em preparar uma atividade interessante tanto para os alunos do Projeto quanto para a comunidade em geral, foi a realização do I Seminário de Educação e Comunicação Negraeva como o tema: Perspectivas de acesso e manutenção de afrodescendentes no ensino superior -

²⁵ Nos eventos realizados pelo Projeto estiveram presentes membros da Comunidade Negra de São Benedito, São João Batista, Comunidades Rurais de Furnas do Dionísio e Furnas da Boa Sorte, acadêmicos do curso de Jornalismo da UFMS, professores da rede pública, entre outras pessoas. (Relatório II, p.4)

panorama local e nacional.²⁶ Houve realização de oficinas, a saber: oficina de Internet; Oficina de Teatro; Oficina de Culinária; Oficina de Rádio; Oficina de Vídeo e Oficinas de produção de Brinquedos. (Relatório II, p.4) Por um lado buscou-se através do envolvimento dos alunos na idealização e concretização do Seminário possibilitar-lhes condições de desenvolver habilidades necessárias a organização de eventos científicos. Por outro lado, percebe-se que pelos tipos de oficinas oferecidas, o seminário proporcionou um leque de oportunidades a Comunidade, podendo participar das mesmas desde crianças a pessoas da terceira idade.

Outro exemplo foi a realização da Oficina de História do Projeto Negraeva realizada nos dias 7 e 8 de março de 2003.²⁷ A oficina capacitou os alunos do Projeto e seus participantes a atuarem como contadores de história, além de conhecerem mais profundamente a História das Comunidades Negras: Comunidade São Benedito; São João Batista e das Comunidades Rurais de Fumas do Dionísio e Furnas da Boa Sorte. A oficina demonstrou aos seus participantes o quanto é importante conhecer a história para que se possa valorizá-la. Conhecer a história dessas Comunidades é o primeiro passo para que se possa reconhecer a sua importância em Mato Grosso do Sul.

Durante os dois anos do Projeto foram realizados cerca de dez eventos, todos organizados por alunos do Projeto, oferecendo condições reais de ensino /aprendizagem aos alunos. Além dessas atividades, o Projeto, criou e manteve um espaço de leitura articulando ações entre Associação Beneficente Descendentes de Tia Eva, através do Centro de Difusão da Cultura Afro-Brasileira e a Escola Antonio Delfino Pereira, através do Centro de Cultura e Educação Tia Eva e universidades.²⁸ No tocante a projetos de extensão, dois alunos do Projeto ministravam aulas de reforço durante a semana para alunos da educação infantil na Escola Antonio Delfino Pereira. Também era realizado um trabalho com à Comunidade, intitulado de “Educação através do Lazer”, que atendia crianças, adolescentes e seus familiares, além da participação dos alunos do grupo de permanência na Festa de São Benedito.

O Projeto previa também a construção do perfil histórico e sócio-econômico da comunidade, visando oferecer aos alunos uma experiência de pesquisa, entretanto essa atividade não foi realizada. Porém, [...] o desenvolvimento da pesquisa (foi suprida) com a

²⁶O Seminário contou com a presença da Prof^a. Dr^a. Maria Alice Rezende, coordenadora acadêmica do Programa Política da Cor na Educação Brasileira.

²⁷ A oficina foi ministrada pela Prof. Diana Valdez, historiadora, mestre em História da Educação e pertencente ao Grupo Gwaya - Contadores de Histórias da UFG.

²⁸ O grupo de permanência realizava reuniões quinzenais abordando a questão étnica e racial, auto-estima e avaliação de atividades acadêmicas desenvolvidas pelos universitários.

realização de entrevistas com as pessoas idosas da comunidade, que propiciaram conhecimento e o registro de parte da história da Comunidade. (Relatório III, p. 17) Por meio dessas entrevistas foi possível a produção do livro: Tia Eva, Negraeva: História da Comunidade de São Benedito.

O Projeto ainda pode ser analisado em relação a sua visibilidade regional. Dentro desse quesito o relator Augusto Sales do Santos faz a seguinte afirmação:

[...] o projeto tem logrado legitimidade e visibilidade não só na escola estadual Antonio Delfino Pereira, da Vila São Benedito, e na academia, mas em toda a sociedade sul-mato-grossense. (Relatório de Visitas Técnicas, 2003, p.11)

Além disso, o Projeto construiu uma página na internet, alocada no site da UFMS. Dessa forma podemos afirmar que ele, de fato, conseguiu obter visibilidade em meio à sociedade sul-mato-grossense.

2.6. Contribuições do Projeto Negraeva para os jovens afro-descendentes

Dentro dos objetivos propostos pelo Projeto Negraeva incluía-se atividades de pesquisa e extensão as quais se desenvolveriam por meio de reflexões e discussões sobre as relações raciais brasileiras e de caráter especial sobre as políticas de ação afirmativa para negros na educação superior.

A proposta pedagógica escolhida para a concretização desse objetivo pautava-se por meio de realização de seminários, palestras com professores e pesquisadores com temas que abordassem às questões raciais brasileiras, além da participação dos alunos em grupos de pesquisa em suas faculdades, projetos desenvolvidos pelo Negraeva e eventos fora da Comunidade que discutissem a temática. (Ver anexo 1 e 2) Através dessas reflexões e discussões

Espera-se como resultados a melhoria na qualificação profissional dos afro-descendentes, a elevação da auto-estima, valorização étnico-cultural, capacitação dos afro-descendentes para protagonizarem as ações positivas no processo de transformação social, formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho e para a produção do conhecimento. (Projeto Negraeva, 2001 p.2)

Segundo um dos coordenadores, o Projeto Negraeva não deveria se restringir a uma mera ajuda financeira de R\$ 220,00 mensais para garantir a permanência dos alunos em seus cursos ou um suporte para possibilitar o acesso à educação superior por meio do cursinho; ele aspirava mais, ansiava formar cidadãos críticos e envolvidos com a realidade em que viviam, em especial as questões raciais.

[...] no Projeto a gente fazia questão da militância racial porque a gente fazia várias leituras que despertava para essa questão, então o fomento da questão da igualdade racial, do empoderamento da população negra. O Projeto não era simplesmente para dar um recurso, um dinheiro para uma pessoa para ela sustentar uma Universidade, mas o Projeto sempre foi muito mais do que isso procurou trazer, aproximar as pessoas para o debate racial, para a questão política e social a importância da pessoa aqui no mundo. (CPBII, 2006)

Nas entrevistas percebe-se que alguns alunos do grupo de permanência quando inquiridos sobre a importância da bolsa que eles recebiam mensalmente, afirmavam que embora o atrativo inicial tenha sido o valor que seria dado a eles para que pudessem auxiliá-los no custeio de parte da mensalidade, com o desenvolvimento do Projeto, essa percepção foi se alterando. Nota-se que o valor em dinheiro que era dado a eles era importante e necessário, até determinante para alguns como foi o caso dos desistentes, porém fica evidenciado que as condições e as possibilidades de conhecimento oferecidas pelo Projeto contribuiu de forma imensurável não só na permanência desses alunos em seus cursos, mas sobretudo em uma permanência qualificada e ativa.

[...] antes do Projeto eu era uma aluna que sentava no fundo da sala, mal abria a boca para responder uma chamada [...] eu ia lá só para cumprir tabela, eu tinha que ir lá copiar matéria, estudar, fazer prova e ter nota. (Depois do Projeto) [...] retomei para a universidade em 2002 o processo foi totalmente inverso [...] foi galgando meu espaço [...] no primeiro semestre fui eleita a líder de sala fiquei os três anos como líder de sala da turma me inseri em projeto de pesquisa. Foi convidada pela Professora Mariluce Bittar a participar do grupo de pesquisa (GEPPEs) do Mestrado em Educação devido ao Projeto Negraeva [...] mas só que eu não fui sozinha também, ela me chamou e eu chamei a CBPII, porque a CBPII era aluna de História... (CBPI, 2006)

[...] conhecimento melhorou, conhecimento o entendimento de cultura negra coisa que eu não entendia ou não sabia, que depois do Projeto Negraeva melhorou bastante, estou com a cabeça um pouco mais aberta. (EB2, 2006)
 [...] eu tinha saído do emprego porque o Projeto me dava segurança de ter saído desse emprego para me dedicar mais ao Projeto, foi o semestre que eu tive as melhores notas, então isso foi bem interessante para mim. Com o Projeto, com as formações, eu fui tendo mais consciência, você vai se sentindo importante, você vê que tem espaço, você acredita em você. (EB3, 2006)

Um dos coordenadores, ao discorrer sobre a ajuda financeira dada aos alunos do grupo de permanência descreve-a como importante, porém pequena diante do valor que os alunos tinham que pagar para as instituições particulares em que estudavam. Esse valor, afirma o coordenador, “era uma forma de estímulo para o mesmo, um empurrão.”

O Projeto tinha bolsa, mas o mais importante não era a bolsa, mas o mais importante era a situação que foi criado esse estímulo, as pessoas se estimulava, pessoa dizia “puxa agora”. Estímulo mesmo, porque a bolsa na realidade não resolvia. [...] A bolsa em si ela significava um ícone de reconhecimento que o cara efetivamente recebeu o depósito na conta [...] (CB, 2006)

Entendemos que o principal mérito do “Concurso Nacional Cor no Ensino Superior”, para o Projeto Negraeva não se reduziu à ajuda financeira que pudesse garantir a permanência desses alunos na educação superior, mas nas condições proporcionadas pelo Concurso a esses alunos de se reunirem e, juntos refletirem sobre a sua identidade racial, sobre as questões raciais presentes na sociedade brasileira e de terem a possibilidade de desenvolverem atividades em que se percebessem com sujeitos construtores e transformadores do meio em que vivem.

Quando indagados, nas entrevistas à respeito de que forma o Projeto Negraeva abordou as relações raciais no Brasil, todos os entrevistados do grupo de permanência responderam de imediato citando os seminários, palestras, debates realizados pelo mesmo, entre outras atividades que compunham a proposta pedagógica.

No Projeto tinha palestras, geralmente eram pessoas ligadas aos Movimentos Negros que davam palestra e inclusive veio até uma senhora da UERJ [...] Houve Seminário, sempre o enfoque era a questão racial, várias pessoas ligadas ao movimento negro participaram conosco, contribuição em questão da formação. (EB3, 2006)

Procurou trabalhar através de oficinas, textos, debates, vídeos, trazendo outras pessoas para estar falando, várias dinâmicas. Então nós realizamos Conferências, realizamos Seminários, aí onde foi debatido essas questões [raciais]. (CPBII, 2006)

Os Seminários foram dois Seminários que eu participei dentro do Projeto também normalmente tinha as conversas sobre a questão racial [...] (EB5, 2006)

Teve atividades, seminários, até tivemos acesso também a palestras Dr. Aleixo Paraguassu veio aqui trouxe um membro de um país, que eu não lembro qual era, falou também do racismo vivido no Brasil, no mundo, no país dele. (EB3, 2006)

Um dos coordenadores bolsistas revelou que o Projeto foi o momento onde alguns alunos tiveram acesso pela primeira vez a esses conteúdos, o que nos asseguraria afirmar que o mesmo logrou êxito diante do objetivo de garantir a seus alunos discussões sobre as relações raciais brasileiras.

[...] trabalhamos também com a questão da conscientização em cima de materiais, literaturas, trabalhamos alguns clássicos sobre a questão racial que muitos não tinham esse acesso, percebemos que muitos frequentavam o Projeto Negraeva, que eram beneficiários do Projeto, não tinham acesso a essa informação da questão racial eles vieram a ter informações a partir do momento que eles começaram a participar do Projeto de ação afirmativa que era o Negraeva, isso possibilitou que muitos negros, que até então não tinham a visão do que era ser discriminado, sofrer preconceito de ver, eles começaram a visualizar e a perceber que muitas das situações que ocorriam em suas vidas era discriminação racial, era preconceito e eles começaram a mudar a pensar diferente, - eu sou negro, mas, eu posso, eu posso conquistar mais. (CBPI, 2006)

Neste mesmo sentido um aluno bolsista atribui ao Projeto a responsabilidade por sua inserção em assuntos relacionados às relações sociais brasileiras: “O Projeto foi o que deu o pontapé inicial sobre a questão racial em minha vida [...] (EB5 p.40) Percebe-se que o contato com esses conteúdos possibilitou, além do conhecimento em si, uma visão crítica das relações raciais brasileiras, qualificando-os academicamente para o debate frente as questões raciais e servindo de mola propulsora para o engajamento desses alunos em atividades relacionadas às questões raciais e na aplicabilidade do assunto no desempenho no dia a dia de suas profissões. Como se verificou em suas entrevistas:

Projeto Negraeva [...] [contribuiu] profundamente a respeito da questão racial e infelizmente hoje não estou participando de nenhum grupo [...] (EB 1, 2006)

Essas questões raciais hoje me acompanham porque eu trabalho muito essa questão da diversidade, passo isso para as crianças, para que através do trabalho a questão da valorização das crianças a não se negar, a criança é negra ela tem que se aceitar, é a identidade de cada criança. O Projeto foi muito importante, porque contribuiu para que eu trabalhasse a diversidade étnica e cultural dos meus alunos. (EB4, 2006)

Antes do Projeto eu não participava. Depois comecei a frequentar, mas não sou aquela participante assídua, mas às vezes tem algum evento eu vou, às vezes tem alguma apresentação cultural e eu estou participando. (EB4, 2006)

As entrevistas realizadas pelo consultor Sales Augustos dos Santos (2003) levaram-no a concluir que o Projeto Negraeva ao discutir as questões raciais brasileiras

havia possibilitado “[...] mudanças significativas nas vidas dos bolsistas [...]”p.12. Esta afirmação se convalidou em nossas entrevistas com os coordenadores e alunos. Quando perguntados aos coordenadores a respeito das ações afirmativas e a forma como essa discussão foi introduzida no Projeto verifica-se em seus discursos o quanto essa temática era importante para eles:

[...] bom nós tínhamos que ter uma posição bastante clara do que era políticas de ações afirmativas e do que eram as políticas de cotas, é apenas um braço da ação afirmativa, e para que nós pudéssemos é defender a nossa posição de alunos beneficiários de uma política de ação afirmativa, nos tínhamos que ter muito bem, estar embasado teoricamente, fundamentados, para poder discutir essa temática com os demais, [...] (CBPI, 2006)
Para se entender e fazer com que os acadêmicos entendessem isso nós fizemos várias conferência) e nessas conferências nós trabalhamos exatamente o que eram as políticas "ações afirmativas, porque foi, quando o Projeto foi criado e foi aprovado e começou a sua execução. (CBPII, 2006)

Em relação aos alunos bolsistas constata-se que antes do Projeto alguns eram até contrários às ações afirmativas voltadas para os negros e outros segmentos da sociedade, mas na medida em que foram frequentando alteraram significativamente o seu posicionamento.

Sobre questões afirmativas, eu pude ter conhecimento do que era ações afirmativas foi depois que eu entrei no Projeto e concordar, porque até então eu não concordava aí depois que eu vi o motivo porque que foram implantadas as ações afirmativas. Por causa dessa, ter essa igualdade, por causa dos vários anos de retrocesso que a raça negra, que nós tivemos, então para ter essa igualdade. Comecei entender que era isso, até então eu achava que era meio discriminatório, mas depois eu fui entender que não, que era uma luta pela igualdade que a gente não tinha. (EB4, 2006)

Nas Universidades eu concordo sim, embora haja pessoas que não concordem, mas eu acho que deve sim, abrir mesmo que seja em curto prazo. [...] não só para o negro, mas também para as pessoas mais pobres para os índios. (EB2, 2006)

Os alunos também foram perguntados se o Projeto tinha oferecido elementos que favorecem a valorização da sua identidade étnico-cultural e se auto-identificarem como afrodescendente. Todos os alunos entrevistados responderam que o Projeto havia de alguma forma contribuído significativamente nesses aspectos. Alguns revelaram que antes do Projeto não se reconheciam como afrodescendentes e que passaram a se reconhecer como tal. “[...] foi aí que eu passei a assumir realmente a minha raça [...] (EB1, 2006)

Eu acho isso importante, porque antes do Projeto, assim na infância eu não tinha muito isso de ter esse reconhecimento, esse orgulho [...] vai valorizando mais. (EB3, 2006)

[...] então eu participei apenas um ano e nesse período o Projeto conseguiu me manter não tive problema. Com certeza, eu passei a valorizar mais ainda a minha raça depois que eu comecei a participar do Projeto. (EB1, 2006)

Nos relatos feitos pelos alunos entrevistados verifica-se que a relação entre os alunos que pertenciam ao Projeto e os diversos grupos em que estes alunos estavam inseridos, em suas faculdades e grupos de pesquisa, se dava de forma respeitosa e harmônica. Além dos alunos usufruírem de certa admiração por parte dos membros desses grupos; como relata um dos alunos: “[...] você vai se sentindo importante[...].(EB3, 2006)

[...] comentava com meus colegas que eu participava do Projeto as pessoas que eu comentava sempre apoiavam, isso contribuía também para que eu valorizasse o Projeto. (EB1, 2006)

O que podemos concluir é que, o que se processou no Projeto Negraeva é diferente do que alguns contrários às ações afirmativas postulam, afirmando que as ações afirmativas disseminariam a dicotomia, ódio entre brancos e negros e estimulariam atitudes preconceituosas; no caso do Projeto essa situação não foi constatada.

Ao discutir a respeito das questões raciais, valorização étnico-cultural dos alunos do Projeto Negraeva o consultor Sales Augusto dos Santos afirma que o mesmo

[...] tem proporcionado aos seus bolsistas uma condição necessária, quiçá, fundamental, para a superação da discriminação racial, que seja, a elevação da auto-estima dos seus participantes. (Relatório de Visitas Técnicas, 2003, p. 14)

Em nossas entrevistas obtivemos a mesma constatação. Quando perguntados sobre a auto-estima, os alunos enfatizaram que a proposta pedagógica do Projeto os levou a ter uma maior segurança naquilo em que se propunham a fazer e que tinha-se sentido fortalecido e protegido no grupo.

[...] eu pude me auto-analisar a respeito da questão racial e também mexe com a auto-estima, realmente mexe com a auto-estima, a gente por mais que pense que não, mas a gente participar de grupo assim a gente sente mais motivado, mais valorizado e passa a perceber também a capacidade que a gente tem além do que a gente imagina. (EB1, 2006)

Olha eu nunca tive problema com auto-estima, mas trabalhar ela da maneira como eu aprendi, com as pessoas que eu encontrei pelo Projeto nunca tive acesso, então para mim foi algo que despertou o interesse de observar mais como eu me comportava diante da sociedade, como eu reagia a

comportamento das pessoas diante do “EB5, acadêmico negro” ou do “EB5 pessoa negra,” anteriormente não, só era o “EB5”. Então eu achava que todo me via com igual. Acho isso muito importante. (EB5, 2006)

É notório o entendimento que os bolsistas do grupo de permanência tinham do Projeto em si. Isso se constata não somente por parte daqueles alunos bolsistas que idealizaram e coordenavam o mesmo, mas por todos os alunos, como se verifica neste relato:

O intuito do Projeto era mostrar que somos capazes também e que queremos conquistar nosso espaço, porque assim ouvi muito até de membros do Movimento Negro, porque nós não podemos ficar simplesmente esperando [...] (EB3, 2006)

Participar do Projeto possibilitou segundo os entrevistados, um sentimento de coletividade e de orgulho em participar de sua realização. Ao fazerem parte de um grupo diferenciado, com o foco voltado para suas próprias necessidades, os alunos conseguiram valorizar-se positivamente como afrodescendentes e elevar a sua auto-estima subvertendo a discriminação presente no meio em que viviam.

As dificuldades que eram individuais ao eu participar do grupo eu vejo que aquelas dificuldades são de outros também e ali você esta possibilitando discutir o que o outro fez para resolver aquele problema que eu achava que era só meu, mas alguém já passou por aquilo e esta em outro patamar e soube trabalhar aquilo de uma forma e pode colaborar para fazer isso. (CB, 2006)

Esse entendimento também pode ser percebido no relatório do consultor Sales Augusto dos Santos que se expressa dizendo que os alunos do Projeto construíam uma espécie de

[...] vínculos de amizade e solidariedade racial, não experienciados antes por eles. Isto possibilitou o fim do isolamento racial a que os universitários negros estão submetidos. (Relatório de Visitas Técnicas, 2003, p.24)

Essa nova percepção da sua própria existência possibilitou mudanças de atitude, ou seja, possibilitou a estes um olhar crítico para a realidade que os cercava, compreendendo o meio em que viviam. Essas mudanças podem ser percebidas em algumas entrevistas. Quando perguntados se o Projeto contribui com reflexões para desconstruir a idéia de uma sociedade brasileira racialmente democrática, obtivemos as seguintes respostas:

[...] frisava muito isso, a importância de nós, negros, que estávamos adentrando na universidade, que é um espaço extremamente branco,

discriminatório, até mesmo pela forma como ele é feito, o vestibular assumiu, e quem está lá dentro da universidade a gente tem consciência que era elite e se nós entrássemos estaríamos fazendo parte dessa elite pensante, e que não existe essa “Democracia Racial” que tanto pregava Gilberto Freire [...] (CBPI, 2006)

Permitir as pessoas a entenderem que a sociedade brasileira não é democrática do ponto de vista racial, assim como em vários outros aspectos e que esses alunos tem que possibilitar transformar essa sociedade. (CB, 2006)

Eu achava que sim [que a sociedade era democrática]. Hoje a minha visão abriu hoje eu estou com mais conhecimento. (Relatório de Visitas Técnicas, 2003, p.12)²⁹

Eu achava que era sim. Era democraticamente racial, não naquele sentido utópico, daquela democracia. Eu achava que havia um preconceito, mas não tinha essa noção de que havia muito mais. Sabe os números que a gente vê nas palestras são absurdos, são gritantes. Eu não tinha noção de que eram tão grandes assim, as disparidades entre brancos na sociedade. Acho que isso ficou bem claro. (Relatório de Visitas Técnicas, 2003, p. 12)³⁰

O Projeto pretendia formar agentes de transformação social, capacitando-os para realizarem atividades positivas no meio em que viviam. Para atender esse propósito o Negraeva procurou inserir os seus alunos em atividades práticas dentro da Comunidade São Benedito, local onde o Projeto foi idealizado e realizado. Uma dessas atividades foi o Projeto Educação Através do Lazer³¹, que atendia as crianças entre 3 a 14 anos da Comunidade todos os sábados, este tinha a participação de alguns alunos do Projeto Negraeva, as atividades lúdicas tinham como objetivos desenvolver as dimensões psicomotoras das crianças e buscavam possibilitar a elevação da auto-estima. Outra atividade realizada pelos alunos do curso de Pedagogia foi o acompanhamento escolar dos alunos da escola.

[...] Projeto Negraeva teve um braço que chamava Educação Através do Lazer, que era um projeto que trabalha com crianças da Comunidade todos os sábados [...] de 03 a 14 anos. (CBPI, 2006)

Eu como eu fazia Pedagogia, eu trabalhava com a parte da questão do reforço escolar, então lá mesmo na escola Antônio Delfino o na parte da tarde eu dava reforço escolar para as crianças. Eu associei o meu curso a parte da extensão. Eu trabalhava com as crianças da Comunidade, e não só com as da Comunidade, mas com as crianças que faziam parte da escola. (EB4, 2006)

²⁹ Entrevista retirada do Relatório de Visita Técnica do Consultor Santos.

³⁰ Entrevista retirada do Relatório de Visita Técnica do Consultor Santos.

³¹ Projeto Educação Através do Lazer foi desenvolvido e pensado por uma aluna do Projeto Negraeva que teve a iniciativa de realizar o seu Estágio Supervisionado, da Faculdade de Serviço Social, em benefício da Comunidade. Esse Projeto envolveu outros alunos do grupo de permanência do Negraeva.

Além dessas atividades os alunos do Projeto Negraeva, principalmente do grupo de permanência, eram estimulados a participar da coordenação da Festa da Comunidade em homenagem a São Benedito realizada todo ano e responsáveis pela organização direta de todos os eventos organizados pelo Projeto Negraeva.

CONCLUSÃO

Entendemos que o Projeto extrapolou as suas expectativas no momento em que passou a beneficiar não somente aos alunos atendidos diretamente pelo Projeto, ou seja, do grupo de permanência e do grupo de acesso, mas, a outros segmentos que se relacionaram ao longo de sua execução. Verifica-se que o Negraeva teve um alcance mais amplo do que o desejado pelo Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira e até mesmo diante das próprias aspirações que o Projeto Negraeva pretendia.

Diante da proposta do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira verificamos que o Negraeva mostrou-se a frente do que foi preconizado, em seus vários aspectos. Podemos identificá-lo de forma diferenciada dos outros projetos pelo protagonismo juvenil presente em todas as suas fases. Desde sua idealização verifica-se que a proposta de criação e apresentação do Projeto ao PPcor, “[...] foi a ação, a força da própria Comunidade, das pessoas interessadas que fez com [...] acontecesse.” (CP, 2006) Ao contrário do que aconteceu com os outros projetos desenvolvidos pelo PPcor que tiveram como mentores docentes que pesquisavam e estudavam as questões raciais ou que eram membros de núcleos/grupos que estudavam a temática, como aconteceu com a maioria dos projetos aprovados. Segundo um dos coordenadores do Projeto, este é um empreendimento que partiu da Comunidade para a sociedade, foi a Comunidade que ofereceu a Campo Grande a possibilidade de experienciar um Projeto de ação afirmativa.

[...] originariamente o Projeto é da comunidade houve uma inversão, não foi a sociedade que ofereceu para a Comunidade Negra uma possibilidade, foi a Comunidade Negra que ofereceu para a sociedade

campograndesse uma possibilidade, porque o Projeto foi inventado lá.
(CP, 2006)

Verifica-se que mesmo antes do Projeto ser aprovado pelo Programa já se percebe o grau de envolvimento dos seus beneficiados na própria criação do mesmo, movimentando a Comunidade. Do desenvolvimento até a conclusão do Negraeva verifica-se que em todas as suas dimensões e seus aspectos há participação direta dos próprios beneficiados, tanto na coordenação, como na organização e execução de todas as suas atividades.

Ao beneficiar os alunos do grupo de permanência e de acesso, o Negraeva possibilitou que esses benefícios se estendessem a Comunidade São Benedito. Essa situação ocorreu no momento em que as palestras, seminários, oficinas entre outras atividades eram abertas a comunidade em geral e seus temas eram vinculados as necessidades da Comunidade. Essa ação era planejada pela coordenação do Negraeva, que procurava sempre gerar o máximo benefício a Comunidade, fazendo convergir os interesses do grupo de acesso e permanência com as necessidades da Comunidade. Isso ficou evidenciado nas oficinas, nos Seminários, palestras e outras atividades realizadas no decorrer do processo.

O Projeto Negraeva foi responsável pela elaboração de um livro que faz o resgate da história da fundadora da Comunidade São Benedito, Tia Eva. O livro foi elaborado com apoio dos alunos do grupo de permanência, possibilitando aos mesmos condições de vivenciarem uma pesquisa de campo necessária a sua formação acadêmica. Por outro lado, o livro contando a História da Comunidade, ao fazer um resgate histórico da mesma possibilitou um maior fortalecimento da identidade cultural entre os moradores da Comunidade. O desenvolvimento do Negraeva ao ser iniciado colocou a Comunidade São Benedito nos principais meios de Comunicação da cidade, tomando-a mais conhecida, o que possibilitou um olhar positivo e mais atento da sociedade para com a mesma, além de atuar significativamente para a elevação da auto-estima dos seus membros.

Benefícios foram notados na Escola Antônio Delfino Pereira com a presença do Negraeva. Logo no início de sua implementação, verificamos intensa discussão sobre qual o papel da escola dentro da Comunidade. Essas questões foram possibilitadas com a implantação do Projeto na Comunidade, pois durante os anos de desenvolvimento do Negraeva existiu uma intensa relação de troca entre a Comunidade e a Escola, ou seja, o Projeto foi uma ponte, um canal aberto de comunicação permanente. Além do que já arrolamos como as atividades desenvolvidas: as aulas de reforço dadas pelos alunos do

Projeto, contribuído para aprendizagem dos alunos da Escola e as atividades realizadas como o projeto Educação através do Lazer.

Um marco dentro do Projeto Negraeva em relação à Comunidade São Benedito foi a inauguração do Busto de Tia Eva que possibilitou aos seus descendentes reconhecerem e se identificarem com “a fundadora da Comunidade”. Isso foi possível por intermédio do Projeto. De outra forma podemos afirmar que a inserção do cursinho pré-vestibular na Comunidade, só foi possível a partir da parceria com o Negraeva. Além dos benefícios trazidos pela implantação do cursinho na Comunidade aos alunos do grupo de acesso, foi possível constatar que a presença do Projeto na Escola proporcionou a discussão de corte racial, ou seja, a realização de ações afirmativas passaram a ser realizadas em função do Negraeva. Com os professores do cursinho também foi possível perceber mudanças. A coordenação do Negraeva ao trabalhar as questões raciais brasileiras, em especial as ações afirmativas com os professores do cursinho, possibilitou a eles uma espécie de formação, que os capacitou para que eles tratassem da temática com os alunos do cursinho dentro da disciplina de Cidadania, embora não tenhamos dados para confirmar se os professores auferiram tais conhecimentos.

Os alunos do “Grupo de Permanência”, foco principal dessa pesquisa, foram os que mais se beneficiaram do Projeto. No aspecto das relações raciais se percebe o crescimento de todos os entrevistados, até mesmo dos desistentes. Notou-se que depois de passarem pelo Projeto todos os entrevistados adquiriram uma visão mais crítica a respeito das relações raciais em nosso país e, quando perguntados sobre se estavam envolvidos no Movimento Negro ou em causas sociais todos os entrevistados responderam que sim e que estavam levando essa bandeira aos locais onde atuavam profissionalmente. Internamente em relação a auto-estima todos, sem exceção, se sentiram mais seguros, mais confiantes, mais fortalecidos após participarem do Negraeva. Mesmo com as desistências de alguns alunos do Projeto no momento da pesquisa somente 2 (dois) não estavam estudando, os demais já haviam concluído ou estavam estudando. Podemos afirmar que o Projeto, com essas características, o único em Mato Grosso do Sul, trouxe de forma prática uma reflexão sobre as ações afirmativas, contribuindo efetivamente para a formulação de novas políticas de ação afirmativa no Estado.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Learning Thomson, 2002.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política Pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1984. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56)

AZEVEDO, Thales. **As elites de cor: um estudo de ascensão social**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1955.

BELTRÃO, K. I. **Acesso à educação: diferenciais entre os sexos**. Rio de Janeiro: IPEA, 2002 (Texto para Discussão, nº 879)

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Moema De Poli. **O Vermelho e o Negro: raça e gênero na universidade brasileira — uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000**. Rio de Janeiro: IPEA, 2004 (Texto para Discussão, nº 1052).

BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e o correto reconhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A/LPP/UERJ, 2004. (Políticas da Cor)

BORGES, E. MEDEIROS, C.A. e D'ADESKY, J. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Brertrand Brasil, 1999.

- BRANDÃO, André Augusto Pereira. Raça, demografia e indicadores sociais. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.19-72.
- BRITO, Raimunda Luzia de. **A comunidade de São Benedito e a questão racial**. Franca-SP, 2001. Dissertação de Mestrado em Serviço Social - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- CAMARGO, J. Marcio; FERMAN, Bruno. **Cotas e Desigualdades**. In: Folha de São Paulo. São Paulo, 22 de junho de 2004, p.A3.
- CHIAVENATO, Julio J. **O negro no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1986.
- DU BOIS, W. E. B. **As Almas da gente negra**. Tradução, introdução e notas, Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.
- FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Ática, 1966.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In.: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima(Orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 15-57.
- GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 217-243.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Acesso de negros às universidades públicas**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 118, p. 247-268, 2003.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Políticas Públicas para a ascensão dos negros no Brasil: argumentação pela ação afirmativa**. In: Rev. Afro-Ásia, n.º 18 Salvador. 1996.
- HALL, S. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdade Racial no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para discussão nº807. Rio de Janeiro, 2001.

HERINGER, R. R. Balanços, **desafios e perspectivas na promoção da igualdade racial no Brasil**. Polêmica, v. 12, p. 3-7, 2004.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdade raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

LÜDKE, Menga; MARLI, E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

MAIO, Marcos Chor, 1999. **Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Outubro 1999, Vol. 14, nº41, p.141-158.

MATOS, Eliane de. **Comunidade São Benedito, Campo Grande/MS: patrimônio cultural, turismo e desenvolvimento local**. Campo Grande-MS, 2004. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Local – Universidade Católica Dom Bosco.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In.: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 121-140. (Coleção Educação para todos).

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei e na raça – legislação e relações raciais, Brasil - Estados Unidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Coleção Políticas da Cor)

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. **Representações sociais de diferentes políticas de ação afirmativa para negros, afrodescendentes e alunos de escolas públicas numa universidade brasileira**. Anped, 2006.

MORSBACH, Mabel. **O negro na vida americano**. Tradução de Laura Lúcia da Costa Braga. Rio de Janeiro: Gráfica Record editora, 1969.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasi: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUSE, Benjamin. **A luta do negro americano: dez anos de integração racial – desde a decisão de 1954 da corte suprema dos Estados Unidos da América do Norte**. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1966.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **A Mobilidade dos Negros Brasileiros**. Brasília: IPEA (Texto para Discussão nº1033, 2004).

PAIXÃO, Marcelo, J. P. **Desenvolvimento Humano e Relações Raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 (Coleção Políticas da Cor).

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In.: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.33-43. (Coleção Educação para todos)

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior**. Brasília: Líber Livro Ed., 2004.

SANTOS, Joel Rufino dos. O que é Racismo. São Paulo: Abril Brasileira, 1984 (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima(Orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Políticas da Cor)

SILVA, Ana Celia da. **Movimento negro brasileiro e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SYRETT, Harold C. (Org). **Documentos Históricos dos Estados Unidos**. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.

WALTERS, Ronald. **O princípio da ação afirmativa e o progresso nos Estados**. Rio de Janeiro: Estudos Afro-Asiáticos, nº 28, Outubro, 1995, p.129-140.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.313-341. (Coleção Educação para todos)

WEINGÄRTNER, Alisolete Antonia dos Santos. In: Revista Arca. Campo Grande, nº 5, outubro, 1995.

YINGER, J. Milton. **Um grupo minoritário na sociedade americana**. Juiz de Fora: Sociedade Propagadora Esdeva, 1968.

ZEGARRA, Mônica Carrillo. Ações afirmativas e afrodescendentes na América Latina: análise de discursos, contra-discursos e estratégias. In.: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.343-365. (Coleção Educação para todos)

ANEXO

ANEXO 1 – Quadro de relação de eventos e cursos realizados pelo Projeto

Eventos/Cursos	Data da realização	Local
Lançamento do Curso Preparatório para o vestibular do Projeto Negraeva	08/02/2002	Associação dos Beneficentes dos Descendentes de Tia Eva
Lançamento do Projeto Negraeva	10/05	Associação dos Beneficentes dos Descendentes de Tia Eva
I Conferência do Projeto Negraeva	05/07/2002	Associação dos Beneficentes dos Descendentes de Tia Eva
II Conferência do Projeto Negraeva	09/10/2002	Escola Antonio Delfino Pereira
Inauguração do Busto de Tia Eva	11/11/2002	Igreja de São Bendito – Tia Eva
Apresentação do Filme “A negação do Brasil” de Joel Zito	05/12/2002	Associação dos Beneficentes dos Descendentes de Tia Eva
I Seminário de Educação e Comunicação Negraeva	07/12/2002	Associação dos Beneficentes dos Descendentes de Tia Eva / Escola Estadual Antonio Delfino Pereira
Visita a Comunidade Negra Rural de Furnas dos Dionísios	08/12/2002	Comunidade Negra de Furnas dos Dionísios – Jaraguari – MS
Realização da Oficina de História do Projeto Negraeva	07e 08/03/2003	Associação dos Beneficentes dos Descendentes de Tia Eva
III Conferência do Projeto Negraeva	08/07/2003	Associação dos Beneficentes dos Descendentes de Tia Eva
Criação e manutenção de espaço de leitura articulando ações entre Associação Beneficente Descendentes de Tia Eva, através do Centro de Difusão da Cultura Afro-Brasileira e a escola “Antonio Delfino Pereira”, através do Centro de Cultura e Educação Tia Eva e universidades.		
Reuniões quinzenais com o grupo de universitários abordando a questão étnica e racial, auto-estima e avaliação de atividades acadêmicas desenvolvidas pelos universitários.		

ANEXO 2 – Quadro de Relação dos Eventos e Cursos que houve a participação do Projeto Negraeva

Eventos/ Cursos	Data	Local
Participação na Festa de São Benedito	10 a 19/05/2002	Associação dos Beneficentes dos Descendentes de Tia Eva
Participação no III Seminário Racismo na Educação	06/2002	Associação campo-grandense de professores-ACP
Participação na Conferência Nacional – Universidade e Desigualdades Raciais para Além das Políticas de Cotas	24/06/2002	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Participação na peça de teatro intitulada de Ê	15 e 16/06/2002	Palácio Popular da Cultura
Participação no concerto de Piano de Alexandre P. da Costa	09/2002	Palácio Popular da Cultura
Participação no III Seminário de Direitos Humanos da Universidade Católica Dom Bosco	08 e 09/11/2002	Universidade Católica Dom Bosco
Participação no I Encontro de Pesquisadores e Educadores Negros de Mato Grosso do Sul	22/11/2002	Universidade para o desenvolvimento do estado e da região do pantanal – UNIDERP
Participação no Seminário de Educação 2002 – Relações Raciais e Educação: cidadania e diversidade no século XXI	25 a 28/01/2003	Universidade Federal de Mato Grosso
Participação no show do Almir Sater e Banda	19/01/2003	Palácio Popular da Cultura
Participação na Apresentação e debate do documentário Terra de Quilombo – Espaço de Liberdade.	29/01/2003	Museu da Arte Contemporânea

Anexo 3 – Termo de Consentimento

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO UCDB
Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação de Professores
Projeto: Políticas de Ações Afirmativas: acesso e manutenção de afro-
descendentes na Educação Superior
Mestrando: Lauro Cristiano Guedes da Silva
Orientadora: Prof^a Dr^a Mariluce Bittar

ACEITE

Eu, _____,
portador do RG _____, _____/_____, aceito responder às questões apresentadas a mim,
pelo pesquisador responsável pelo Projeto: **Políticas de Ações Afirmativas: acesso e
manutenção de afro-descendentes na Educação Superior**, no intuito de colaborar com a
pesquisa. Concordo com a divulgação dos resultados obtidos nesta entrevista e declaro que fui
suficientemente informado sobre os objetivos da pesquisa, bem como sobre o compromisso
do pesquisador em manter o anonimato dos sujeitos entrevistados, isto é, os informantes das
entrevistas.

Sem mais, assino o presente aceite.

Campo Grande, Maio/Junho de 2006.