

**LAURA MARCIA ROSA DOS SANTOS**

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AÇÕES  
AFIRMATIVAS: O PROJETO NEGRAEVA NO ESTADO DE  
MATO GROSSO DO SUL (2002 - 2004)**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE - MS  
2015**

**LAURA MARCIA ROSA DOS SANTOS**

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AÇÕES  
AFIRMATIVAS: O PROJETO NEGRAEVA NO ESTADO DE  
MATO GROSSO DO SUL (2002 - 2004)**

Tese de Doutorado apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação na Linha de Pesquisa 1 Linha 1 – Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Prof. Dr. Ahyas Siss

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE - MS  
Março, 2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

S237p Santos, Laura Marcia Rosa dos  
Política de educação superior e ações afirmativas: o Projeto Negraeva  
no estado de Mato Grosso do Sul (2002-2004) ./ Laura Marcia Rosa dos  
Santos orientação Ahyas Siss.-- 2015.

163 f. + anexos

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom  
Bosco, Campo Grande, 2015.

1.Mato Grosso do Sul - Política de ação afirmativa 2. Negros –  
Educação superior 3. Educação e Estado I. Siss, Ahyas II. Título

CDD – 379.26

*“POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AÇÕES  
AFIRMATIVAS: O PROJETO NEGRAEVA NO ESTADO DE  
MATO GROSSO DO SUL (2002-2004)”*

**LAURA MARCIA ROSA DOS SANTOS**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ahyas Siss – UCDB/UFRRJ

Prof. Dr. Carina Elizabeth Maciel – UFMS

Prof. Dr. Maria José de Jesus Alves Cordeiro – UEMS

Prof. Dr. Celeida Maria Costa de Sousa e Silva – UCDB

Prof. Dr. Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB

Campo Grande/MS, 30 de março de 2015.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E  
DOUTORADO

Dedico aos meus familiares, em especial, minha mãe, Neuza, que sempre incentiva suas filhas a buscar na educação novos caminhos para ver e viver a vida e aos amigos que depositaram suas confiança em mim e acreditaram que esse sonho poderia se tornar realidade.

Se soubesse que o mundo se desintegraria amanhã, ainda assim plantaria a minha macieira. O que me assusta não é a violência de poucos, mas a omissão de muitos. Temos aprendido a voar como os pássaros, a nadar como os peixes, mas não aprendemos a sensível arte de viver como irmãos.

Martin Luther King

## **AGRADECIMENTOS**

Para a realização deste sonho de frequentar um Programa de Doutorado precisei do apoio de muitas pessoas, por isso, agradeço a Deus por ter colocado no meu caminho todos e todas que contribuíram para que este momento fosse possível.

À Professora Doutora Mariluce Bittar (in memoriam), que foi a grande incentivadora para que desse início a mais esse passo em minha vida, na qual eu encontrei o afeto e o incentivo imprescindíveis para esses anos de estudo, agradeço o apoio com que me sustentou nos momentos difíceis. Pela postura profissional, pela orientação precisa e criteriosa, será sempre um exemplo a ser seguido por mim.

Ao Professor Doutor Ahyas Siss, que aceitou o desafio de dar continuidade a orientação. Pela paciência durante esse final de caminhada, pela sua capacidade intelectual e pela maneira sábia de conduzir nossos momentos de orientação.

As Professoras Doutoradas Carina Elisabeth Maciel (UFMS), Maria José de Jesus Alves Cordeiro (UEMS), Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB) e Celeida Maria Costa de Souza e Silva (UCDB) pela leitura atenta e cuidadosa, bem como pelas sugestões e considerações feitas a esta Tese.

À Professora Doutora Regina Tereza Cestari de Oliveira que carinhosa e prontamente se dispôs a colaborar para que este trabalho pudesse ter continuidade.

Aos meus sobrinhos e irmãos, por compreenderem a minha prolongada ausência..

Aos amigos pelo apoio que sempre me deram nos momentos decisivos da minha vida e por me ensinarem a necessidade de enfrentar e superar dificuldades.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPE), companheiras(os) de pesquisa e de questionamentos sobre as políticas que norteiam a educação superior no Brasil, bem como pela aprendizagem da pesquisa de forma coletiva e compartilhada.

Aos Professores e Colegas do Doutorado, Turma 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da UCDB por me acolherem como aluna e contribuírem com o desenvolvimento desta pesquisa.

À coordenação e as secretárias do PPGE, pela paciência e compreensão.

SANTOS, Laura Marcia Rosa dos. **Política de educação superior e ações afirmativas: o Projeto Negraeva no estado de Mato Grosso do Sul (2002-2004)**. Campo Grande, 2015. 155p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Esta pesquisa de doutoramento aborda a política de ação afirmativa e a educação superior, no período de 2002 a 2004. A questão central se definiu na seguinte formulação: “Como e de que forma a participação em um projeto de ação afirmativa, contribuiu para o acesso e permanência de jovens negros na educação superior, em Mato Grosso do Sul?” A pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, mais particularmente no Grupo de Estudo e Pesquisa Políticas de Educação Superior (GEPPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Tem por objetivo geral analisar se a participação em um projeto de ação afirmativa contribuiu para o acesso e permanência de jovens negros na educação superior, em Mato Grosso do Sul. Os objetivos específicos consistem em: a) identificar as estratégias utilizadas pelos participantes do projeto para a escolha da área de formação; b) analisar a trajetória educacional dos participantes do projeto Negraeva; c) compreender que sentido a política de ação afirmativa tem para os egressos do Projeto Negraeva. Como procedimento metodológico utilizou-se: a) pesquisa bibliográfica: revisão da literatura a fim de estabelecer a fundamentação teórica e para análise da categorização da produção científica que trata da política de ação afirmativa, política de educação superior, do acesso e permanência b) pesquisa documental: buscou-se o levantamento documental do Projeto Negraeva, compreendendo: 1) coleta, seleção e estabelecimento do corpus documental; e 2) entrevista semi-estruturada com egressos do Projeto. O desenvolvimento da pesquisa fundamentou-se no pressuposto de que a participação de jovens negros no Projeto Negraeva possibilitou a sua inserção no mercado de trabalho de forma qualificada, mas ainda permanece o distanciamento do princípio de igualdade tratado na Constituição Federal de 1988 e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), pois, esse grupo pode acessar os bens materiais por conta da conclusão da graduação e da inserção no mercado de trabalho, mas ainda continua enfrentando e passando por um processo acirrado de discriminação. Os resultados mostram que a participação, neste projeto, foi essencial para que esse grupo permanecesse e concluísse a educação superior, bem como demonstram que de forma indireta e direta, o projeto provocou mudanças na forma de pensar e compreender o que vem a ser uma ação afirmativa e como ela pode ser um diferencial na vida das pessoas que foram contempladas por ele. Conclui-se que a participação, nesse projeto, contribuiu para a formação coletiva da consciência racial que aparece precedida de conflitos decorrentes das interações sociais.

**Palavras-chave:** Projeto Negraeva. Política de Ação Afirmativa. Educação Superior.

SANTOS, Laura Marcia Rosa dos. **Politics of higher education and affirmative actions: the Negraeva project in the state of Mato Grosso do Sul (2002 - 2004).** Campo Grande, 2015. 155p. Thesis (Education Ph.D) Dom Bosco Catholic University.

## ABSTRACT

This doctoral research focuses the affirmative action policy and higher education from 2002 to 2004. The central issue was defined in the following formulation: "How and in what way did the participation in an affirmative action project contribute for access and staying of young blacks in higher education, in Mato Grosso do Sul?" The research is linked to the field of educational Policy, School Management and Teacher Training, more particularly in the Group of Study and Research of higher Education Policy, the Program of Post-Graduation in Education - Master's and Doctoral degree, from Dom Bosco Catholic University. It has as general aim to examine if the participation in an affirmative action project has contributed to the access and staying of young blacks in higher education, in Mato Grosso do Sul. The specific objectives consist of: a) to identify the used strategies by the project participants for choosing the area of training; b) to analyze the educational journey from Negraeva project participants; c) to understand which meaning has the affirmative action policy for the graduates in Negraeva Project. For methodological procedure it was used: a) literature search: a literature review in order to establish the theoretical basis for analysis and categorization of scientific production that deals with the affirmative action policy, higher education policy, access and staying b) documentary research: it was sought to find the Negraeva Project documents, covering: 1) collection, selection and establishment of the documentary corpus and; 2) semi-structured interview with the project graduates. The development of the research was based on the assumption that the participation of young blacks in Negraeva Project allowed its inclusion in labor market as a qualified form, but still stays the distance of the principle of equality dealt with in the 1988 Federal Constitution and the Universal Declaration of Human Rights (1948), because this group can access the material possessions due to the conclusion of the graduation and insertion in the labor market, but still facing and passing through a heated discrimination process. The results show that participation in this project was essential for this group who has stayed and concluded higher education, as well as demonstrate that indirectly and directly, the project caused changes into the way of thinking and understanding what turns out to be an affirmative action and how it can be a difference in the people lives of whom were contemplated by it. We conclude that the participation in this project contributed to the formation of collective racial consciousness that appears preceded by conflicts resulting from social interactions.

**Keywords:** Negraeva Project. Affirmative Action Policy. Higher Education.

## **LISTA DE SIGLAS**

ABEP – Associação Brasileira de Estudos Populacionais  
ANPOCS – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental  
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM - Banco Mundial  
CAE - Comissão de Assuntos Econômicos  
CAS - Comissão de Assuntos Sociais  
CCJ - Comissão de Constituição, Cidadania e Justiça  
CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte  
CECAN - Centro de Cultura e Arte Negra  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros  
CONAE - Conferência Nacional da Educação  
Creduc - Crédito Educativo  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
EUA - Estados Unidos da América  
FHC - Fernando Henrique Cardoso  
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil  
GEPPEES - Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICCAB - Instituto Casa da Cultura Afro-Brasileira  
IES - Instituição de Ensino Superior  
ILK - Instituto Luther King - Ensino, Pesquisa e Ação Afirmativa  
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos  
IPCN - Instituto de Pesquisa das Culturas Negras  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
IUPERJ - Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LPP – Laboratório de Políticas Públicas  
MDB - Movimento Democrático Brasileiro  
MEC – Ministério da Educação  
MNU – Movimento Negro Unificado  
NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

ONG - Organização não Governamental  
ONU - Organização das Nações Unidas  
OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público  
PCB - Partido Comunista Brasileiro  
PPA - Plano plurianual  
PPCor - Programa Política da Cor  
PL - Projeto de Lei  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SED - Secretaria de Estado de Educação  
SEMED - Secretaria Municipal de Educação  
SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
TEN - Teatro Experimental do Negro  
TEZ - Grupo de Trabalho e Estudos Zumbi  
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco  
UDF - Universidade do Distrito Federal  
UDN - União Democrática Nacional  
UEMS – Universidade do Estadual do Mato Grosso do Sul  
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UHC - União dos Homens de Cor  
UNB - Universidade de Brasília  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal  
USP - Universidade de São Paulo

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro I – Proposta para a Educação.....	104
Quadro II - Proposta para Educação Superior.....	106

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Grupo de permanência por escolha de curso <i>versus</i> sexo.....	120
Tabela 2 Instituições de Educação Superior frequentada pelos participantes do projeto entre 2000 e 2007.....	122

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO I – ESTADO E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL</b> .....	33
1.1 Estado e a emergência da sociedade civil .....	33
1.2 O neoliberalismo e o estado capitalista.....	38
1.3 A construção do conceito de políticas públicas.....	49
1.4 Contexto histórico da educação superior no Brasil.....	56
1.4.1 A educação superior na Brasil pós LDB/1996.....	60
<b>CAPÍTULO II - AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL</b>	65
2.1 O movimento social.....	65
2.1.1 Movimento negro.....	67
2.2 Ações Afirmativas.....	76
2.3 Trajetória de resistência do afro-brasileiro e as ações afirmativas.....	84
2.4 A Fundação FORD como disseminadora das ações que envolvem a política de ação afirmativa na educação superior.....	89
2.5 Movimento negro e Educação superior.....	92
2.6 A consolidação do Estatuto da Igualdade Racial.....	101
<b>CAPÍTULO III - PROJETO NEGRAEVA: HISTÓRIA E RESULTADOS</b> .....	109
3.1 O Programa Políticas da Cor da Educação Brasileira.....	109
3.2 A concretização do Projeto Negraeva.....	113
3.3 Os bolsistas do Projeto Negraeva.....	118
3.4 Ações afirmativas <i>versus</i> acesso à educação superior.....	124
3.5 O desafio da permanência.....	129
3.6 A compreensão do que é ser negro e militante no movimento negro .....	134

3.7 A apropriação de capitais pelos bolsistas.....	137
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>163</b>

## INTRODUÇÃO

Esta tese de doutoramento em educação discute a preposição das políticas de ação afirmativa na educação superior, bem como a articulação de jovens negros que participaram de um projeto de ação afirmativa, no estado de Mato Grosso do Sul, o "Negraeva: projeto de apoio aos afrodescendentes para o acesso, manutenção e permanência no ensino superior" com o intuito de acessar a educação superior. Ela discute, também, as lutas e as demandas dos Movimentos Negros brasileiros por educação na conjuntura de uma sociedade permeada pela desigualdade, no contexto neoliberal aonde a percepção das denominadas ações afirmativas, especialmente na modalidade das políticas públicas para o acesso à educação superior no Brasil, é um fenômeno relativamente novo e tem suscitado acirrado debate social.

Com efeito, essas políticas se encontram no centro de uma ampla argumentação acerca de suas conveniências e oportunidades. Para uma análise do processo de construção social da ação afirmativa empreendida pelo projeto em pauta, busquei analisar junto aos seus egressos “como e de que forma a participação em um projeto de ação afirmativa contribuiu para o acesso, manutenção e permanência de jovens negros na educação superior, em Mato Grosso do Sul?” Nesse ponto, surgiram questionamentos, tais como: a participação em um projeto de ação afirmativa contribui para a percepção das desigualdades sociais e de sua negritude? É possível pensar em categoria classe social, sem a sua componente raça? Quais as estratégias utilizadas pelos participantes do projeto para a escolha de sua área de formação? Quem são os participantes desse projeto? Quais são os aspectos que eles consideram significativos para finalizar seus cursos de graduação? Que mecanismos utilizaram para superar os obstáculos surgidos nessa caminhada acadêmica? Eles conjugavam jornada de trabalho e de estudo?

A partir dessa indagação se definiu a questão central na seguinte formulação: “Como e de que forma a participação em um projeto de ação afirmativa contribuiu para o acesso e permanência de jovens negros na educação superior, em Mato Grosso do Sul?” Tendo por objetivo geral analisar se a participação em um projeto de ação afirmativa contribuiu para o

acesso e permanência de jovens negros na educação superior, em Mato Grosso do Sul e os objetivos específicos consistem em: a) identificar as estratégias utilizadas pelos participantes do projeto para a escolha da área de formação; b) analisar a trajetória educacional dos participantes do Projeto Negraeva; c) compreender que sentido a política de ação afirmativa tem para os egressos do Projeto Negraeva.

A partir desses pontos, faz-se necessário demonstrar de que lugar social a autora desta pesquisa fala, para compreendermos sua relação com a temática para a produção desta tese de Doutorado em Educação.

Partindo dessa perspectiva, destaco que diversos estudos existentes sobre as relações raciais no Brasil demonstram de maneira inquestionável as desigualdades existentes entre brancos e negros em praticamente todas as esferas da vida social brasileira. Porém, apesar da maior parte desses trabalhos considerar a importância da categoria raça na estruturação das desigualdades raciais, ainda há divergências entre os pesquisadores quanto ao papel que ela desempenha nas nossas relações sociais. “Determinar se esse papel é de epifenômeno (superestrutural) ou está no cerne das relações de produção (estrutural) tem sido uma grande fonte de tensão entre as visões do papel da raça nas sociedades pluralistas, conforme elas se baseiem na classe ou na raça” (HANCHARD, 2001, p. 47).

Muito se tem discutido acerca da implementação de políticas públicas e ações da sociedade civil para combater a desigualdade racial, por ser de alta relevância perceber que as relações entre discriminação racial e desigualdade social têm impactos devastadores na mobilidade vertical ascendente para negros e negras, principalmente para os sujeitos envolvidos nesta pesquisa e para a própria Comunidade de São Benedito - local geográfico onde desenvolvi parte desta pesquisa.

Nesse sentido, faz-se necessário apresentar minha trajetória social e educacional. Destaco que um dos pontos de partida para discutir sobre questão racial, nesta tese de doutorado, está relacionado diretamente com meu local de pertencimento, pois, desde os meus dois anos de idade, resido na Comunidade de São Benedito por ser descendente direta da ex-escravizada Eva Maria de Jesus. Ainda criança, aprendi que havia diferenças entre mim e as outras crianças devido ao tom ou a cor de minha pele. Mas, em casa, isso nunca foi visto como algo desfavorável, pois, minha mãe falava que por meio do estudo, essa situação poderia ser mudada, uma vez que ela mesma não teve oportunidade de estudar.

Não tínhamos uma situação econômica estável, mas, na medida do possível, tínhamos o básico e o mais importante: a escola. Ela era vista como algo fundamental que

poderia mudar minha condição social, ou seja, se estudasse não seria uma empregada doméstica para a vida toda, não que eu não tenha trabalhado como babá e doméstica por um certo período de minha vida (de janeiro de 1989 a maio de 1994, executei essas atividades). Mas, estudar, nos dizeres de minha mãe, faria com que eu e minhas irmãs tivéssemos mais alternativas de inserção no mercado de trabalho e, principalmente, teríamos algo que ninguém poderia nos tirar: o conhecimento. O acúmulo de capital educacional estaria, portanto, relacionado à junção do capital econômico e cultural, sob a influência do capital simbólico. Segundo Bourdieu (2003), o sujeito que tem boa reputação na sociedade em geral, pode ser traduzido no aumento de ganhos salariais correspondentes à ocupação de posições de maior prestígio ou “*status*” social (BOURDIEU, 2008); o que de fato aconteceu quando conclui a graduação e comecei a atuar no mercado de trabalho como assistente social.

A partir dessa vivência familiar, começa meu percurso acadêmico e a compreensão da questão racial. Cursei todo o ensino fundamental em escolas públicas. Ao iniciar o ensino médio, ganhei bolsa de estudos do primeiro até o terceiro ano. Ao iniciar a educação superior no curso de Serviço Social, na Universidade Católica Dom Bosco, em 1994, custeei o primeiro semestre com o salário que recebia de minha atividade como babá; já no segundo semestre consegui me inscrever no Programa de Crédito Educativo (CREDUC), hoje Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Mas, isso só foi possível porque pude fazer parte do CREDUC, o qual me ajudou a custear os estudos e a contribuir com as despesas de casa.

Em 2002, tomei conhecimento do concurso de bolsas de estudos para a Pós-Graduação. Nele, participei de todo o processo, sendo selecionada como bolsista do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford. Participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Sociologia em nível de Mestrado, vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo sido aprovada em todas as etapas eliminatórias e classificatórias.

No mês de março de 2003, iniciei as atividades acadêmicas no curso de Mestrado em Sociologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no qual, em julho de 2005, defendi com êxito a minha dissertação intitulada: *Relações raciais em Campo Grande/MS: os casos de discriminação racial registrados pelo Programa SOS Racismo*. Ao terminar o mestrado retornei para Mato Grosso do Sul.

Compreendo que o caminho percorrido até aqui, deu-me a possibilidade de pensar nas ações afirmativas como um caminho alternativo para a construção de igualdade de direitos entre Afro-brasileiros e outros segmentos populacionais, no que tange o acesso à educação

superior. As desigualdades de acesso a esse nível da educação brasileira, entre os diversos grupos étnico-raciais, já foram demonstradas por pesquisadores como Bittar e Maciel (2011), Cordeiro (2008), Urqiza, Nascimento e Brand (2010), dentre tantos outros. Essas pesquisas também apontam, quase sempre, para possíveis caminhos de superação dessas desigualdades.

Por outro lado, observo que a manutenção dessas e de outras desigualdades como as de classe e gênero pode ser explicada, porque segundo Bourdieu (1990), não apenas as estruturas agem sobre os agentes como o contrário também ocorre, de modo que eles constroem uma visão de mundo (sentos comuns) que é coagida pela estrutura em que estão inseridos.

Assim, as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição no mundo social. O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. Em consequência, o *habitus* produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas; mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social (BOURDIEU, 1990, p.158).

Portanto, o *habitus* é para esse autor o resultado da interiorização das estruturas do mundo social por parte dos agentes. É por meio dele que são produzidas as estratégias individuais e de classe para que os agentes possam participar das lutas existentes no espaço social.

Contudo, é possível considerar que talvez seja mais importante para se compreender um quadro de desigualdade, que se mantém ao longo do tempo, o fato do espaço social ser também um espaço de luta simbólica. Tal disputa envolve os diferentes agentes e o que nela está em jogo, segundo Bourdieu (2003), é a própria representação do mundo social e mais ainda a hierarquia existente em cada um de seus campos e entre esses diversos campos. Desse modo, é o poder simbólico, segundo o autor, que possibilita aos agentes construir a realidade e estabelecer o sentido imediato do mundo, mas esse poder é “(...) quase invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (2003, p. 8). A legitimação de tal poder é dada pela posse do capital simbólico, “(...) geralmente chamado de prestígio, reputação, fama etc., que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital” (2003, p.134-35).

Não basta que os grupos utilizem os sistemas simbólicos para demarcar as suas distinções ou que acumulem capital econômico para hierarquizar o espaço social, faz-se igualmente necessário legitimar a sua dominação para que ela seja reconhecida.

A legitimação da desigualdade entre brancos e negros, por exemplo, vem historicamente se afirmando por meio do racismo que se manifesta da discriminação racial - que pode ser entendida como toda forma de distinção, exclusão ou preferência racial que restringe os direitos e as oportunidades de um grupo racial. A discriminação racial depende do discurso racista para legitimar sua prática, discurso esse que é constantemente revisto e transformado.

A partir dessa constatação empírica, direcionei minhas ações para o campo profissional e social, atuando de forma mais intensiva na discussão racial. Foi somente no ano de 2010, que comecei a vislumbrar a possibilidade de continuar estudando e debatendo a questão racial como algo intrínseco a todas as sociedades, e a relacioná-la aos processos de democratização de acesso e de permanência na educação superior. Nesse sentido, creio ser necessário destacar o que nessa tese estou compreendendo por acesso e permanência na educação superior.

O acesso à educação superior implica o ingresso ou passagem do aluno no espaço acadêmico. Quanto aos indicadores de permanência, implica na existência de dados relativos à matrícula, à taxa de diplomação e aos programas de fixação do estudante na academia. A Constituição Federal de 1988 preconiza a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, pela “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. n.º. 206, I da CF). Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º. 9.394/1996) destaca como primeiro princípio segundo o qual o ensino será ministrado, “a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (art. n.º. 3º, I).

Para compreender o acesso à educação superior no plano da realidade, há que se remeter quase sempre à legislação, bem como aos planos e programas vigentes, os quais traduzem as políticas encaminhadas pelo poder público. Nesse sentido, a Conferência Nacional da Educação (CONAE) realizada, em novembro de 2014, para preparar o futuro Plano Nacional de Educação, foi enfática quanto à educação superior:

No que diz respeito à educação superior, várias ações e políticas devem ser efetivadas, visando à ampliação e democratização do acesso a esse nível educacional, destacando-se a garantia de matrícula à população de 18 a 24 anos em instituições de ensino superior, de modo a ampliar (atingir mais de 30% de taxa líquida) e universalizar o acesso a esse nível de ensino (atingir mais de 50% de taxa líquida). [...] As políticas de acesso deverão também

articular-se às políticas afirmativas e de permanência na educação básica e superior, garantindo que os segmentos menos favorecidos da sociedade possam realizar e concluir a formação com êxito e com alto padrão de qualidade (CONAE, 2014, p. 66).

A crescente participação das camadas populares nas instituições de ensino superior reforçou a necessidade da formulação de ações que garantam a permanência desses estudantes na educação superior. Sendo assim, as políticas de democratização do acesso à universidade não esgotam a garantia do direito à educação. Essas ações devem ser combinadas com investimentos no âmbito da Assistência Estudantil<sup>1</sup> (NASCIMENTO, 2011), dentre outras estratégias voltadas para a efetivação do acesso à educação superior.

Contudo, o debate sobre a questão étnico-racial e a ação afirmativa na educação superior não são novos, sugerindo assuntos de grande amplitude e abrangendo diferentes aspectos que trazem inúmeros desafios e tensões sobre o negro na universidade (QUEIROZ, 2004), dando origem a pesquisas significativas desde o final dos anos 1990, por exemplo, as pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores: Gomes (2005); Guimarães (1996, 1997, 1999); Santos (2003, 2005); Munanga (2009); Jaccoud (2008, 2009). Esses estudos proporcionam ampla visão sobre o debate da educação superior no país, apontando a importância da discussão sobre o que vem ocorrendo nessa área.

O tema desta tese suscita reflexões, principalmente para aqueles que estão diretamente envolvidos com a educação superior. Por isso, a base para esta pesquisa surgiu de questionamentos provocados pela convivência com ex-bolsistas do Projeto Negraeva - desenvolvido com o intuito de proporcionar o acesso e a permanência à educação superior, contribuindo para que seus participantes acessassem esse nível da educação, logrando êxito nesse empreendimento.

Esta pesquisa integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior "Mariluce Bittar" (GEPPE/UCDB)<sup>2</sup>, criado em 1999, vinculado ao Programa de Pós-

---

<sup>1</sup>Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem por objetivo fortalecer a igualdade de oportunidade e contribuir para prevenir e erradicar a retenção e a evasão, a partir da democratização de condições de permanência dos estudantes em IFES, oferecendo assistência à moradia, alimentação, transporte, apoio pedagógico, entre outros. A sua execução deve ocorrer por meio do Fundo Nacional para Assistência Estudantil, composto pelo equivalente a 10% do orçamento anual que as IFES recebem do Tesouro Nacional, excluída a rubrica de pessoal (PEIXOTO, 2011).

<sup>2</sup>GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior "Mariluce Bittar", Coordenadora: Dr<sup>a</sup> Carina Elisabeth Maciel – UFMS, está cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, e funcionava desde 1999, na UCDB, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Mas em 2014, com o óbito da Professora Dr<sup>a</sup>. Mariluce Bittar, o grupo passou a realizar suas atividades na UFMS. Os objetivos do GEPPE são: “a) reunir pesquisadores da região Centro-Oeste, especialmente, de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, cujo foco de pesquisa se concentra na área da educação superior; b) fomentar a criação e consolidação de grupos de pesquisa vinculados aos Programas de Mestrado em Educação da UCDB e da UFMT; c) contribuir para a

Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que reúne pesquisadores de diversas universidades, agregando pesquisas que analisam as políticas públicas para a educação superior. Esse grupo de pesquisa conta com significativa produção científica.

Siss (2001) afirma em sua pesquisa que a educação tem relevante participação no processo de construção e implementação da cidadania plena para diversos grupos étnicos brasileiros e que essa relevância ganha mais visibilidade quando articulada à inserção no mercado de trabalho e à manutenção do emprego. Além disso, nos últimos anos diversas pesquisas desenvolvidas na área das relações raciais demonstram o cuidadoso olhar de pesquisadores como Hasenbalg (1992); Munanga (1996); Nascimento (1990); e Paixão (2008), quando o assunto trata do binômio: educação e cidadania.

Destaca-se aqui que a educação é um mecanismo poderoso de estratificação social, no qual o movimento negro nacional vem, desde o início do século passado, pressionando o Estado brasileiro por meio de ações coletivas com o intuito de estabelecer políticas sociais que defendam seu direito à educação.

O início do século XXI foi marcado pela sensibilização do Estado pela questão da educação para os Afro-brasileiros. É no bojo dessa discussão que devemos considerar que o Brasil, quando comparado com outros países que se utilizaram da mão de obra escravizada, como, por exemplo: os Estados Unidos da América, tardiamente desenvolveu ações voltadas para a área educacional, e que uma parcela considerável da população brasileira estava proibida de acessar ao sistema educacional nas primeiras décadas do século XX, como afirma Horta (1998), Santos (2007), Fernandes (1965).

Diante desse passado de exclusão, compreende-se a emergência do movimento negro na luta pelo acesso e permanência na educação superior, por meio de ações como o Projeto Negraeva. Muito embora eu tenha tido contato direto com o campo empírico desta pesquisa

---

formação de novos pesquisadores; d) colaborar no processo de consolidação da produção científica e o desenvolvimento do ensino superior na região Centro-Oeste. O GEPPEs reúne pesquisadores das seguintes instituições: UCDB, Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), UNIVAG, Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), entre outras”. O GEPPEs consolida-se como importante Grupo de Pesquisa que contribui para: a) descentralização da pesquisa no Brasil e criação/consolidação de novos grupos de pesquisa e dos Programas de Pós-Graduação na Região Centro-Oeste, sobretudo, nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul; b) formação de novos pesquisadores, tendo em vista que vários estudantes iniciaram suas pesquisas na Iniciação Científica e, atualmente, estão em fase de doutoramento; c) implementação e consolidação de pesquisas sobre política de educação superior, especialmente, na Região Centro-Oeste, preenchendo uma lacuna significativa nessa área. Disponível em: <[http://www.ucdb.br/mestradoeducacao/grupogepes/index.php?id\\_menu=1&meio=2](http://www.ucdb.br/mestradoeducacao/grupogepes/index.php?id_menu=1&meio=2)>. Acesso em: 22 jun. 2014.

desde o ano de 2002, no que diz respeito ao seu recorte temporal suas lentes estão focadas no período compreendido entre os anos de 2013 e 2014, período em que as entrevistas foram realizadas.

No que tange à metodologia optei por adotar a abordagem qualitativa como um componente político, pois ajudará a contextualizar o problema e, principalmente, esclarecer as categorias: hegemonia, contradição e contra-hegemonia presentes no processo de articulação e implementação da política de ação afirmativa na educação superior, principalmente, no que se refere à participação da sociedade civil e de um grupo restrito de jovens negros na universidade, no que tange ao acesso e permanência na educação superior.

Acrescento aqui a historicidade, em função da intencionalidade do pesquisador, pois, a intenção é apresentar os fatos, a partir do século XX, que contribuíram para a articulação dos Afro-brasileiros e as condições teóricas para propor uma transformação da realidade no que se refere ao acesso à educação superior e, posteriormente, o caminho percorrido por esses jovens para concluírem a sua formação acadêmica. Para Gramsci (1978), “a história é o que o presente custou ao passado e o que o futuro estará custando ao presente”, ou seja, não somente é “considerada na sua dinâmica a relação passado-presente, mas também o conceito nos remete ao futuro, como projeção do presente”.

Assim defini inicialmente, os contornos da pesquisa proposta neste projeto. Com relação ao processo de investigação, Alves-Mazzotti afirma que entre as muitas tentativas de caracterização do “paradigma qualitativo” existentes, a principal característica dessas pesquisas é o fato de seguirem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isso significa que essas pesquisas “partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (1999, p. 131).

A pesquisa bibliográfica realizada possibilitou-me identificar e atualizar meus conhecimentos clássicos e contemporâneos produzidos sobre essa área temática. O primeiro passo foi a revisão de literatura, cujo esforço foi o de resgatar a produção na área do conhecimento de dados existentes, estudos realizados e documentos produzidos sobre o tema. Para Bittar e Peixoto (2009, p. 14), esses estudos têm como principal objetivo “[...] sistematizar a produção do conhecimento num determinado campo do saber e possibilitar a compreensão dos processos vigentes de produção do conhecimento na área, bem como a sinalização de temáticas não ou insuficientemente estudadas”. Para isso, foi necessário fazer

um levantamento e análise da categorização da produção científica que trata da democratização e do acesso à educação superior no Brasil.

Nesta tese, optei por trabalhar com o termo Afro-brasileiro porque designa o segmento populacional da sociedade brasileira que descende de africanos nascidos no Brasil, como também remete ao movimento de identificação étnica dos nascidos na diáspora africana com aqueles de outros lugares (SISS, 2001; HANCHARD, 2001). Já o termo "negro" utilizado pelo IBGE diz respeito ao preto e pardo, também utilizado por pesquisadores das relações étnico-raciais brasileiras e é aqui empregado similarmente aos Afro-brasileiros, embora, eu compreenda que com seu emprego corre-se o risco de que ele possa ser entendido como genérico, ou incorrer-se em essencialismo, como bem nos lembra Hall (2006).

Apoiei-me, também, em Bourdieu (1974; 2003; 2008) para analisar a efetiva correlação entre pobreza econômica e baixas taxas de escolaridade, entre capital econômico e capital cultural e violência simbólica, sem me esquecer de que o resultado de cuidadosas pesquisas desenvolvidas no campo educacional por pesquisadores como Antunes (2001), Barros *et all* (2002), Cortella (2001) e Henriques (2000; 2001; 2002), quando aplicadas ao binômio: educação e cidadania, permitem-me identificar como a educação se constitui em mecanismo importante de estratificação social e que exerce papel fundamental nos processos de mobilidade vertical ascendente.

O levantamento e mapeamento das fontes documentais do Projeto Negraeva consistiu-se em procedimento fundamental para a compreensão do processo de criação e implantação do projeto. Foram analisados ainda documentos relacionados à elaboração, organização e planejamento de suas ações, bem como: edital do PPCor, Minuta do Projeto Negraeva, atas, relatório de visita técnica<sup>3</sup>, relatórios narrativos, relatório do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, fichas dos egressos do projetos indicaram a esta pesquisadora os seus caminhos percorridos e a dimensão que ele mesmo tomou no estado de Mato Grosso do Sul.

O universo desta pesquisa foi constituído por egressos e egressas do "Projeto Negraeva" sendo seu recorte amostral formado por 10 (dez) desse(a)s egresso(a)s assim

---

<sup>3</sup> Este relatório de visita técnica aqui utilizado foi originariamente produzido pelo Dr. Sales Augusto dos Santos - Consultor do PPCOR no ano de 2003. Este documento foi também utilizado por Lauro Cristiano Guedes da Silva em pesquisa que deu origem à sua Dissertação de Mestrado em Educação, defendida no ano de 2008 no PPGE/UCDB, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariluce Bittar.

constituído(a)s: 5 (cinco) homens e 5 (cinco) mulheres, no qual todos se identificam como negros (Afro-brasileiros). Cabe destacar que 60% dos entrevistados são descendentes de tia Eva, fundadora da comunidade de São Benedito, local onde foi construído o projeto; 10% têm uma relação indireta de parentesco com seus descendentes e 30% são apenas colegas.

No que diz respeito ao local de residência, no momento, somente 3 (três) entrevistados residem na comunidade, os demais moram em locais distintos no município de Campo Grande/MS. Quanto ao nível educacional desses sujeitos, pode-se afirmar que para a maioria dos entrevistados a participação no Projeto Negraeva foi o início de uma vida acadêmica, uma vez que ao terminar essa graduação, fizeram cursos de especialização, qualificações constantes nas suas áreas de formação ou até mesmo tiveram a oportunidade de cursar outro curso, de acordo com informações levantadas no decorrer desta pesquisa.

A fim de demonstrar a relevância e a importância dessa pesquisa, começo por destacar que no Brasil os afro-brasileiros ocupam uma posição de subalternidade social, principalmente, no que se refere a educação superior que ainda constitui-se numa "esfera marcada por fortíssimas desigualdades no acesso e permanência dos indivíduos", uma vez que a escolaridade "é uma das formas por excelência de ascensão social e de potencialização do acesso a muitos bens produzidos pela sociedade" (IPEA, 2008, p. 5). Ou seja, enquanto as desigualdades raciais persistirem no campo educacional, também permanecem os seus mecanismos de reprodução.

Sendo assim, analisar a contribuição do Projeto Negraeva para seus participantes uma década depois da conclusão do projeto, fez-se necessário para compreender que ele foi além do protagonismo juvenil de um grupo. Dez anos depois penso que a ação do passado mudou a vida dos participantes no que tange a vida escolar e profissional, bem como a cultura escolar dos moradores da comunidade São Benedito em relação ao trabalho e ao acesso a educação, como também reforçou uma característica singular do local, o recorte de gênero, no qual as mulheres da comunidade têm logrado mais êxito em seus investimentos.

Outro ponto significativo tem haver com a efetivação das políticas de ação afirmativa, pois quando da proposição do Programa Política da Cor, o Brasil dava os primeiros passos voltados para a ação afirmativa na educação superior por meio de cotas em algumas universidades públicas (UEMS, UFRJ entre outras) com reserva de vagas para negros e índios. Passada uma década de idas e vindas, essa temática avança até a criação da Lei 12.711/2012 que torna obrigatório para as IES públicas a reserva de vagas para negros, índios e população de baixa renda. Já para as IES particulares desde 2004, o governo federal

tem criado outros dispositivos com o intuito de promover a inserção de um número maior da população de baixa renda à educação superior por meio do ProUni e FIES. Apesar de tudo isso, destaco que o Brasil de hoje ainda é um privilégio dos jovens brancos estarem cursando e frequentando em sua maioria a educação superior em IES públicas.

A escolha dos egressos do Projeto Negraeva se fez pela expectativa que o projeto gerou no estado e, principalmente, em saber se a participação nesse projeto mudou de fato a percepção dos participantes do que é ser negro e se o estudo mudou sua relação com o mercado de trabalho e a sociedade. Pois, é fato que os afro-brasileiros estão sub-representados entre os que possuem educação superior. Daí a relevância de políticas públicas que promovam o acesso, a permanência e uma bem sucedida formação universitária, em todas as carreiras acadêmicas, uma vez que a ação afirmativa na educação superior é hoje uma realidade e o número de instituições que adotam as diferentes modalidades de ação afirmativa vem crescendo paulatinamente a cada ano.

A coleta de dados, desses estudos, realizou-se por meio de entrevista semiestruturada, a qual seguiu um roteiro de questões, com perguntas abertas, relativas às suas opiniões sobre: ação afirmativa; sobre o que é ser negro no Brasil hoje; a percepção sobre o acesso e a permanência na educação superior; discriminação sofrida no período; a importância ou não de ter participado do projeto; primeira opção de curso; se a inserção no mercado de trabalho está relacionada com sua formação; e se deu continuidade aos estudos (o instrumento de coleta de dados encontra-se no Anexo B e o resultado no Anexo D e E desta pesquisa). Pois, a entrevista permite:

ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Quanto à entrevista semiestruturada, ela tinha o propósito de desencadear reflexões sobre o tema da pesquisa. A análise das entrevistas foi feita por meio da técnica de análise de conteúdo, potente instrumento para descrever e interpretar toda classe de documentos e textos.

Vale destacar que as entrevistas foram realizadas em dois momentos com os egressos. O primeiro momento ocorreu em setembro de 2013, quando mantive contato telefônico com os mesmos para fazer o convite de participação na pesquisa, por meio da entrevista e saber suas prováveis localizações no estado. O segundo momento ocorreu nos

meses de julho e agosto de 2014, no qual realizei as entrevistas com os egressos nos locais indicados por eles (casa ou trabalho) ou na minha residência por ocasião de estarem na comunidade de São Benedito. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, sendo fiel à gravação, apenas eliminando repetições e introduzindo pontuação, respeitando a fala e pausas dos entrevistados. As falas dos entrevistados aparecem no texto com nome fictício (de acordo com as informações do anexo E).

Em fim, para se entender e compreender a emergência do Projeto Negraeva, é preciso conhecer como ele foi construído e quem são seus protagonistas. O “Negraeva: projeto de apoio a afro-descendentes para o acesso e manutenção<sup>4</sup> no ensino superior”, foi organizado e proposto pela Associação Beneficente dos Descendentes da Tia Eva, ou seja, pela comunidade tradicional negra de São Benedito, localizada em Campo Grande/MS.

Em novembro de 2001, acontecia em Campo Grande a reunião estadual de organizações do movimento de negro de Mato Grosso do Sul com o propósito de constituir o Fórum Estadual das Entidades do Movimento Negro no estado. Ao final do evento foi aberto um espaço para informes gerais e o Sr. Aleixo Paraguassu, juiz aposentado e ex-Secretário de Educação do Estado pediu a palavra para comunicar a todos que havia recebido um documento da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no qual estava aberta a inscrição para o Programa Políticas da Cor, que disponibilizava recursos financeiros para Afro-brasileiros por meio de projetos para o acesso e a permanência na educação superior.

Segundo Lauro Cristiano Guedes da Silva (2008, pp. 60 - 61) foi, através dessa informação que jovens da comunidade São Benedito tomam conhecimento do edital e se organizam para viabilizar o projeto. Como os idealizadores da proposta não tinham conhecimento suficiente para elaborar o projeto, recorreram ao Sr. Edson Silva, professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e colaborador na comunidade, para orientá-los na construção da proposta do Projeto Negraeva. A princípio o projeto foi organizado e estruturado por quatro pessoas, sendo a Sandra Mara e a Vânia Lúcia moradoras da comunidade, o Ataíde (namorado de Vânia) e o referido professor da UFMS. Todas as atividades iniciais foram desenvolvidas na casa da Sandra e na UFMS, até a finalização e postagem do projeto para o PPCor.

---

<sup>4</sup> O termo manutenção no contexto do Projeto Negraeva compreende o atendimento das necessidades relativas às condições dos estudantes de se dedicarem aos seus cursos, de garantir seu deslocamento, sua alimentação, os materiais necessários aos estudos, sendo essa uma condição indispensável à sua permanência na educação superior.

Situados de como os propositores do projeto tiveram conhecimento sobre o edital, vamos entender quem foi Eva Maria de Jesus<sup>5</sup> ou Tia Eva, e a importância da comunidade para o desenvolvimento desse projeto. Tia Eva era uma ex-escravizada, que nasceu em 1848, no povoado de Vila Boa, na fazenda Ariranha, que abarcava o então município de Jataí e Mineiros, no estado de Goiás. Foi escravizada até o ano de 1888, quando foi libertada por força de diploma legal, a chamada a Lei Áurea. Tia Eva permaneceu naquele povoado até os primeiros anos do século XX, trabalhando para os Vilelas<sup>6</sup> e “benzendo os males” de todos aqueles que a procuravam. Ela era proprietária de alguns bens materiais como “alguns animais e um carro de boi” (SANTOS, 2010, p. 260).

Tia Eva<sup>7</sup>, em 1904, migra para o então estado do Mato Grosso. A viagem até a Vila Santo Antonio de Campo Grande durou alguns meses, pois “o transporte da comitiva era de carro de boi e, no caminho, as pessoas tinham que fazer roças para a alimentação da comitiva e até arrumavam serviços esporádicos” (SANTOS, 2010, p. 262). Em 1905, a comitiva de tia Eva chegou a Vila e se instalou numa área a seis quilômetros do centro da Vila, na região próxima ao córrego Segredo, a qual se tornou a comunidade negra Tia Eva (na época comunidade rural).

De acordo com Santos (2010), a igreja de São Benedito foi erguida em 1906, sendo a segunda no município. Por causa dessa igreja, o local começou a ser conhecido em Campo Grande como São Benedito. Tia Eva logo ficou bastante conhecida na região por ser excelente benzedeira, conhecedora de ervas medicinais, e por realizar partos. Na época, havia poucos médicos e enfermeiras na região, por isso, ela foi bastante solicitada por muitas mulheres brancas e negras tanto para realizar partos quanto para benzeção. A Festa de São Benedito, que ocorre anualmente nesta Vila, reúne 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 seus descendentes que mantivessem a tradição da

---

<sup>5</sup> A partir deste ponto, toda vez que aparecer no texto Tia Eva, fazemos referência a Eva Maria de Jesus que é conhecida histórica e politicamente por este nome.

<sup>6</sup> Possesores, proveniente de Minas Gerais, iniciaram a derrubada da mata em 1836 para iniciar uma roça, pois, a roça legitimava a posse. “Todas as terras banhadas por águas afluentes do Ariranha pertenciam aos Vilelas”. Os primeiros escravos dessa região foram levados de Minas Gerais por Francisco Joaquim Vilela (SANTOS, 2010, p. 250).

<sup>7</sup> Para se compreender a importância da comunidade e inserção no contexto histórico do município, destacamos o motivo que levou Tia Eva a construir a Igreja de São Benedito. 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.

novena e a festa em homenagem a São Benedito. Em torno dessa tradição cultural é que se organizou a Comunidade de São Benedito.

Contudo, tem um aspecto importante sobre essa comunidade que deve ser mencionado: é o fato de que as três primeiras gerações femininas, a contar de Tia Eva, foram responsáveis pela articulação, organização e realização da festa durante 69 anos, ou seja, as festividades e seus preparativos foram comandos por uma mulher, quebrando-se esse ciclo com a morte da neta Catarina em 1975, e a retomada do comando da festa, novamente em 2006, pela quinta geração de mulheres da família.

A Comunidade Tia Eva (hoje denominada Vila de São Benedito pela prefeitura de Campo Grande), nos dias atuais, é composta por três ruas: Eva Maria de Jesus, Ciro Nantes Silveira e Canaã. Ela está dividida em 62 lotes, possuindo casas de alvenaria em 95% dos terrenos, contando com uma pequena infraestrutura: escola (Escola Estadual Antonio Delfino<sup>8</sup>), linha de ônibus, ruas asfaltadas, rede de água e energia (SANTOS, 2010).

Em 4 de Julho de 1984, foi fundada a Associação dos Descendentes de Tia Eva, entidade sem fins lucrativos, com sede em Campo Grande/MS, tendo como objetivo manter as tradições culturais iniciadas pela sua fundadora e lutar por melhorias na Comunidade (MORAES, 2003). Ela tem a sua sede instalada na Rua Eva Maria de Jesus, s/nº, onde são desenvolvidas atividades socioculturais e esportivas. A Associação, no momento, mantém relações institucionais com o Instituto Casa África do Brasil (ICCAB); 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, 2001).

A Câmara Municipal de Campo Grande, no ano de 1996, concedeu homenagem póstuma de título de cidadã Campo-grandense a Eva de Maria de Jesus - Tia Eva, pelo Decreto Legislativo nº. 368, de 27 de junho de 1996, pelos relevantes serviços prestados à comunidade. No ano de 1998, no dia 7 de maio, a Igreja de São Benedito passou a fazer parte

---

<sup>8</sup> 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” (MATOS, 2004, p.37). Em 2014, a escola funcionava somente no período diurno, com um número reduzido de alunos e funcionando em tempo integral, tendo hoje 250 (duzentos e cinquenta) no ensino fundamental (até o 7º ano) e 40 (quarenta) crianças com idade entre 1 e 5 anos no Centro de Educação Infantil.

do Patrimônio Público Estadual e Municipal, tornando-se a primeira construção de característica religiosa a ser tombada em Mato Grosso do Sul (MATOS, 2004, p.32).

Após o reconhecimento do estado e do município da importância da Comunidade São Benedito para a história e para a cultura sul-mato-grossense, percebe-se algumas melhoras nas condições de vida dos descendentes. De acordo com Santos (2010), hoje, os descendentes exercem trabalhos assalariados ligados às atividades urbanas, as quais absorvem, quase que totalmente, a mão de obra da comunidade. Os homens continuam sendo atraídos para o setor da construção civil (pedreiros/serventes) e para as mulheres o quadro já é mais variado, pois, além do serviço de doméstica/auxiliar de limpeza, tem cabeleireira, manicure, pedicure, costureira, comerciária e professora.

O que se percebe é que a comunidade estava submetida à situação a qual Henriques (2001) denomina de miserabilidade econômica, caracterizada por ser uma minoria que não usufrui dos bens socialmente construídos. De certa forma, essa afirmação tem razão de ser, devido aos longos anos de desigualdades a que foram submetidos os Afro-brasileiros. Esse autor pontua que, em relação à pobreza econômica, ela

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 frequentam 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).

Tal desigualdade pode ser evidenciada quando o assunto é educação. Quanto ao nível educacional das famílias residentes na Comunidade de São Benedito, faz-se necessário trazer para a discussão alguns dados importantes, pois, Brito (2001) afirmava em sua pesquisa, num universo de 108 pesquisados, que o quadro educacional do residente nesse local, no início do século XXI, estava da seguinte forma:

[...] 15,74% responderam serem analfabetos, 11,11% semi-analfabetos, ensino fundamental 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 sem 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, 2001, p.131).

Nessa época, poucos membros da comunidade haviam concluído o ensino fundamental e somente uma pessoa tinha o curso de educação superior, com formação em serviço social, uma estudante de comunicação social “e cerca de 10 (dez) jovens com o 2º grau completo ou em conclusão. Os mais idosos possuem pouca escolaridade” (BRITO, 2001, p. 109) ou nenhuma formação. Passado um pequeno período da defesa do trabalho de Brito, em 2004, a pesquisa de Matos<sup>9</sup> discute também a situação educacional dos moradores da comunidade e apresenta dados com características semelhantes com as de Brito, porém, com foco direcionado para renda e profissionalização, descrevendo que havia nessa comunidade.

[...] 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).

Com base nesses dados, pode-se observar que a educação formal para a maioria dos moradores não aparentava ser uma necessidade em si, devido ao fato de estarem inseridos no mercado de trabalho. Destaco que os poucos jovens, dessa comunidade que possuíam o nível de estudos até então denominado como de segundo grau, encontravam grande dificuldade de acesso à educação superior, tanto pública quanto privada, tanto no que diz respeito à uma formação fragilizada no ensino médio quanto a ausência de recursos econômicos que lhes possibilitasse custear cursos de graduação em universidades particulares.

Dessa dificuldade, em acessar a educação superior, emerge o Projeto Negraeva como estratégia para esses jovens negros em sua maioria, oriundos de uma comunidade histórica e tradicional de Campo Grande, cursar a graduação. Mas, o que são políticas de ações afirmativas e quais as suas principais relações com os Afro-brasileiros? Por que esse segmento da população brasileira precisa dessas políticas para acessar a educação brasileira? Historicamente, como o Estado brasileiro vem se relacionando com os Afro-brasileiros no que

---

<sup>9</sup> Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Local, realizada na Universidade Católica Dom Bosco, no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Local, 2004.

diz respeito à educação superior? Esses questionamentos serão respondidos na primeira parte desta tese.

O Capítulo 1 aborda a Política de educação superior no Brasil, a partir da compreensão de como vem se desenvolvendo a concepção de Estado e a interface que esse estabelece entre a política, educação superior e o Estado. Pois, as mudanças ocorridas ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira e da própria interpretação do papel do Estado no reordenamento da função dele, possibilitou fazer a aproximação entre sociedade civil e a luta pelo direito ao acesso a educação superior que resultou na experiência do Projeto Negraeva.

O Capítulo 2 traz a discussão acerca da política de ação afirmativa no Brasil, apresenta reflexões acerca da construção da noção do que vem a ser ação afirmativa, como ela surgiu e a articulação dos movimentos negros brasileiros. Ele ainda ressalta a luta do movimento negro por educação superior, evidencia a relação entre os movimentos negros e as estratégias organizadas por este movimento para colocar na agenda do governo a discussão da situação do negro no Brasil e demonstrar as desigualdades existentes entre negros e brancos no acesso à educação superior. Considerando esses pontos elencados, eles demarcam que a luta do afro-brasileiro para ter acesso a educação é reflexo da organização da sociedade brasileira que ao abolir o sistema escravocrata não implantou políticas públicas com o intuito de inserir essa parcela da população de fato ao Estado brasileiro.

O Capítulo 3 apresenta e caracteriza o Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira – PPCor - bem como analisa o Negraeva: Projeto de apoio a Afro-descendentes para acesso e manutenção no ensino superior; apresenta como esse projeto foi gestado, seus desdobramentos e a participação dos jovens num projeto de ação afirmativa. Essa análise foi realizada à luz do referencial bibliográfico que confere suporte teórico a esta pesquisa.

As Considerações Finais apresentam os resultados encontrados nesta pesquisa, tendo os jovens afro-brasileiros como percussores no estado de Mato Grosso do Sul, na proposição de um projeto voltado para a política de ação afirmativa na educação superior, refletindo sobre como uma ação pode mudar a vida de uma comunidade e provocar mudanças na forma de agir e pensar dos participantes do movimento negro, bem como fazer a relação direta entre o fortalecimento da sua autoidentificação como afro-brasileiro, relacionado essa temática a perspectiva de classe e raça que tem um componente cultural.

## **CAPÍTULO I - ESTADO E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

O presente capítulo tem por objetivo analisar a política de educação superior e o Estado, abordando: a) a emergência da sociedade civil e a relação com o Estado, b) a construção do que vem a ser políticas públicas, a partir da compreensão de que essa política se estrutura no contexto de uma sociedade de orientação neoliberal, a partir do ano de 2001, na qual essa política tem conotação de inclusão, que busca a inserção das classes subalternas aos direitos básicos.

Sendo assim, penso que o projeto neoliberal de educação se estrutura a partir das orientações de organismos internacionais para os países periféricos do capital, caracterizando-se pela consolidação de um novo mercado educativo global. Uma vez que o Estado moderno assume diferentes formas de organização no decorrer da história para favorecer a manutenção do sistema capitalista. No que diz respeito às políticas públicas de caráter afirmativo, elas são um meio para amenizar os efeitos destrutivos do capital. Contudo, este capítulo mostra a relação entre o movimento negro enquanto sociedade civil e o Estado ao abordar a questão do acesso à educação superior de afro-brasileiros.

### **1.1 Estado e a emergência da sociedade civil**

Para a compreensão do que vem a ser Estado, parto dos pontos argumentativos de Gramsci para entender que o Estado se estrutura a partir de dois elementos: a sociedade política e a sociedade civil. À concepção de sociedade civil, Gramsci opôs a de sociedade política ou aparelho coercitivo, que correspondia à função de dominação direta ou de comando que se exprimia no Estado ou no governo jurídico. A sociedade política possuía a função de coerção, ou seja, de manutenção da ordem estabelecida, seja pelo domínio das forças militares ou pelo controle do governo jurídico (força legal).

Segundo Gramsci, a sociedade civil e a sociedade política mantinham relações permanentes, isto é, o Estado podia assegurar a ordem pela força (mas não podia manter isso indefinidamente), devendo também recorrer aos aparelhos da sociedade civil para obter o consenso em torno de seus atos. Gramsci ampliou a noção de Estado ao inserir a sociedade civil na vida estatal: “[...] deve-se notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção)” (1980, p. 149).

Para formular seu conceito de Estado ampliado, Gramsci (2000) partiu do conceito de Estado restrito de Marx, entendendo que a intensificação dos processos de socialização da participação política nos países ocidentais, no último quartel do século XIX, mostrava que o Estado se desenvolvera e ampliara. As classes subalternas, ao se organizarem e ao assumirem posições de força, antes reservadas à sociedade política limitada, mostraram que o exercício do poder pelas classes dominantes para se efetivar dependeria do consenso dos governados. Conforme Coutinho, Gramsci manteve em suas análises o caráter de classe do Estado e o seu poder repressivo, contido na teoria marxista. No entanto, defendia que a reprodução da dominação de classe não estaria restrita às funções coercitivas (sociedade política), mas envolveria o alcance do consentimento ativo e voluntário dos dominados (1985, p. 60-69).

O conceito de Estado ampliado, segundo Gramsci (1980), ocorreu quando as classes passaram a buscar aliados para os seus projetos por meio do consenso, exercendo a sua hegemonia. A noção de hegemonia, entendida aqui como a capacidade de direção intelectual e ideológica, apropriada por uma determinada classe e exercida sobre o conjunto da sociedade civil. A classe dominante articula seus interesses particulares com o interesse das demais classes, de modo que eles venham a se constituir em interesse geral, formando-se uma vontade coletiva.

A hegemonia é vista, portanto, como a capacidade de unificar um bloco social heterogêneo, marcado por profundas contradições de classe, via ideologia. Nesse sentido, para Gramsci (1980), a hegemonia permite construir um bloco histórico, ou seja, realizar uma unidade de forças sociais e políticas diferentes, e tende a conservá-las juntas mediante a concepção de mundo que a classe dominante traça e difunde.

Assim, a função hegemônica que a classe dominante exerce na sociedade civil dá ao Estado a razão de sua representação como universal e acima das classes sociais em contradição com o seu conteúdo classista. O Estado serve aos desígnios de uma classe

dominante que dele se apossa e que, por meio dele, exerce a hegemonia legitimadora da dominação.

Dessa forma, transforma-se o consenso dado pelas grandes massas da população, na orientação da vida social adotada pelo grupo dominante. Segundo Coutinho (1985, p. 64), as funções estatais de hegemonia e dominação ou de consenso e coerção, existem em qualquer forma de Estado moderno, mas, o fato de que um Estado seja menos coercitivo e mais consensual depende não apenas do grau de socialização da política alcançado pela sociedade, mas também da correlação de forças entre as classes sociais que disputam a supremacia. Esta é vista por Gramsci como o momento sintético que unifica (sem homogeneizar) a hegemonia e a dominação (GRAMSCI, 1980; COUTINHO, 1985; CURY, 2000; PORTELLI, 1990).

Para Gramsci (1980), a hegemonia tem uma função educativa, na medida em que o Estado não só luta para conquistar o consenso, mas também educa esse consenso. Nesse sentido, a educação, entendida como um processo de concretização de uma determinada concepção de mundo, ocupa um papel importante como um dos recursos para a manutenção da hegemonia, uma vez que direciona para uma maneira de se conceber as relações sociais. A educação torna-se, portanto,

[...] instrumento de uma política de acumulação, que se serve do caráter educativo propriamente dito (condução das consciências) para camuflar as relações sociais que estão na base da acumulação. Esse movimento de dar uma aparência uma ao que é diverso ganha sentido quando incorporado pelos agentes frente ao que se pretende ocultar e perenizar: o processo de acumulação sustentado por relações sociais de exploração (CURY, 2000, p. 65).

Para concretizar a concepção de mundo da classe dominante, o Estado assume uma postura de articulador/mediador do conflito entre capital e trabalho, buscando adquirir a legitimidade necessária para que ele possa exercer o seu papel pedagógico. Para Gramsci (1980), a atividade pedagógica do Estado encontra no Estado ético uma forma de governar com o consentimento organizado dos governados. Segundo esse autor,

Cada Estado é ético quando uma das suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes (GRAMSCI, 1980, p.145).

Ou seja, para esse autor, um Estado ampliado é ético quando ele busca, mediante a educação, obter o conformismo à ordem social que quer garantir. Nesse sentido, Gramsci vai distinguir duas instâncias educativas do Estado “a escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa” (GRAMSCI, 1980, p. 145). Mas, o autor reconhece que “na realidade, no fim, predominam uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho de hegemonia política e cultural das classes dominantes” (GRAMSCI, 1980, p. 145). Dessa forma, Gramsci engloba as instituições que participam da reprodução das relações sociais capitalistas, como sendo constitutivas do Estado e difusoras das concepções de mundo das classes dominantes.

Nesse sentido, Gramsci, ao formular o conceito de hegemonia, buscou mostrar que as contradições que ocorrem na sociedade civil levam-na a se organizar tanto como espaço em que se pode resistir à repressão do grupo dominante (constituindo-se como o lugar da associação dos interesses contrários à orientação governamental) quanto como espaço em que os grupos dominantes procuram vencer a resistência dos outros grupos sociais, utilizando-se da persuasão e do convencimento, ou seja, educando o consentimento dos governados em defesa do grupo social que representam (SOARES, 2000, p. 97).

Se as forças dominantes sofrem a oposição das classes subalternas num processo de luta pelo encaminhamento de uma nova ordem social, ocorre o que Gramsci (1980) chamou de crise de hegemonia. Essa crise se manifesta pelo enfraquecimento do poder de direção política da classe dominante e pela perda do consenso. “A crise de hegemonia, enquanto expressão política da crise orgânica é o tipo específico de crise revolucionária nas sociedades mais complexas, com alto grau de participação política organizada” (COUTINHO, 1981, p. 108).

Como desfecho dessa situação de crise, de um lado pode ocorrer à rearticulação da classe dominante que, por meio da coerção, procura recompor a sua hegemonia satisfazendo certos interesses das classes subalternas. Por outro lado, as classes subalternas podem ampliar o seu poder de articulação e reverter às relações hegemônicas a seu favor, ocupando espaços para se tornarem classe dominante. Tal postulado me permite inferir que o movimento negro no Brasil, por ser emergência da classe subalterna, ganha notoriedade ao se inserir nos espaços de discussão política e provocar mudanças na agenda do governo.

Entendo que a luta pela conquista da hegemonia e pela conquista de posições, que ocorre no seio da sociedade civil encerra em si um processo de disputa pela conquista da

direção político-ideológica e do consenso dos setores mais expressivos da população, como caminho para conquista e conservação do poder.

O embate pela obtenção da hegemonia no Estado ampliado é chamado na perspectiva gramsciana de guerra de posições em contraste à guerra de movimento, ou seja, ao ataque frontal ao poder, modalidade característica da ocasião em que o Estado era menos desenvolvido, que não tinha alcançado ainda uma homogeneidade entre estrutura e superestrutura.

A guerra de movimento é fruto das sociedades que Gramsci chama de “orientais, como o caso da Rússia czarista, em que o movimento revolucionário se expressava como choque frontal, pelo fato de o Estado ser restrito e a sociedade civil primitiva e gelatinosa” (GRAMSCI, 1980, p. 262). Já a guerra de posições ocorre no Ocidente, onde a sociedade civil havia se fortalecido, tornando-se uma estrutura mais complexa e resistente, além de apresentar certa autonomia na esfera política.

Nesse caso, ocorreria uma conquista processual de espaços no seio da sociedade civil e a revolução dar-se-ia, então, por meio de rupturas que se acumulariam progressivamente, uma vez que o aparato estatal se apresentava mais forte e coeso (COUTINHO, 1985, pp. 65-69; SIMIONATTO, 2011, pp. 37-41).

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se entender que o caráter de transição revolucionária nas sociedades ocidentais, ou seja, o processo de expansão da hegemonia das classes subalternas implicaria “(...) a conquista progressiva de posições através de um processo gradual de agregação de um novo bloco histórico, que inicialmente altera a correlação de forças na sociedade e termina por impor a emergência de uma nova classe ao poder do Estado” (COUTINHO, 1985, p.69). A teoria do Estado ampliado, elaborada por Gramsci, implicou também uma nova teoria da revolução.

O Estado ampliado de Gramsci não deixa de expressar o poder da classe capitalista. No entanto, ela já não pode manter sua estabilidade e se reproduzir mediante o simples recurso à coerção. Ele representa uma alteração substancial do modo pelo qual o Estado faz valer prioritariamente os interesses da classe dominante.

Essa alteração foi um produto da reação e organização das classes subalternas, fazendo surgir outra sociedade: que se associa, que multiplica os pólos de representação e organização de interesses, ou seja, que faz política, formando um novo espaço de construção da esfera pública. Foi esse novo espaço que Gramsci chamou de sociedade civil.

A sociedade civil tem incidências diretas sobre o Estado, na medida em que nelas se forjam claras relações de poder. O Estado capitalista, sem deixar de representar, prioritariamente, os interesses da classe dominante, converte-se ao mesmo tempo numa arena de luta de classes e étno-racialmente referenciadas, aonde os movimentos têm a possibilidade de intervir na agenda política, ou seja, propõem pautas para discussão com vista a implantação e implementação de políticas voltadas para seus interesses, no caso desta tese, o movimento negro articula-se para evidenciar suas demandas e provocar mudanças na forma de gerir o bem público no tocante as ações para os Afro-brasileiros por entender que esse grupo sofre de forma diferenciada a ausência de políticas, por ter um componente racial e classe no acesso aos bens quando se fala das desigualdades na sociedade brasileira.

## **1.2 O neoliberalismo e o Estado capitalista**

Conforme Anderson (1995), o neoliberalismo é um

[...] fenômeno distinto do simples liberalismo clássico do século passado. O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é o Caminho da Servidão, de Friederich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria. A mensagem de Hayek é drástica: ‘Apesar de suas boas intenções, a social-democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna’ (ANDERSON, 1995, p. 9).

Assim, o ideário neoliberal, que se origina após a Segunda Guerra Mundial e alcança o apogeu nos anos 1990, tem como proposta reagir contra as políticas de regulação estatal na economia e nas políticas de corte social, na medida em que a interferência do Estado limita a livre concorrência do mercado (GONÇALVES; LUZ; CRUZ, 1995).

Com essa medida, o Estado passa a ser mínimo para as políticas sociais e máximo para o mercado, e se consolida não só como ente regulador das relações entre Estado e mercado, como também estimulador de transações rentáveis para o capital.

Segundo Anderson (1995, p. 10), “desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo, na realidade imprescindível em si.”

O capitalismo passou então, a dar sinais de um quadro crítico, e ainda, de acordo com Anderson

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quanto todo mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno (ANDERSON, 1995, p.10).

Os possíveis elementos para a sua queda foram: a tendência decrescente da taxa de lucro decorrente do excesso de produção; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; a crise do *Welfare State* ou do “Estado de Bem-Estar Social”; a desvalorização do dólar; a intensificação das lutas sociais (com greves, manifestações de rua) e a crise do petróleo.

O sistema de produção no mundo capitalista tem uma significativa mudança, a partir da década de 1970, especialmente na Europa, quando há uma intensificação das empresas na busca e utilização de tecnologias que interferem diretamente no perfil dos trabalhadores, que devem ser melhor preparados e mais polivalentes em suas funções, bem como no número de vagas de trabalho oferecidas.

A crise do capitalismo, após 1970, em todo o mundo, afetou as relações sociais e o mundo do trabalho e, por consequência, atingiu também o Estado e as políticas públicas. Para sobreviver no mercado, as agências internacionais recomendam, principalmente, aos países de capitalismo periférico como o Brasil, mudanças na forma de produção e um redirecionamento das políticas públicas, de corte social. Contudo, nesta década, no país, é organizada a Lei n.º. 5.692<sup>10</sup> de 11 de agosto de 1971 (LDB), que introduziu no país a obrigatoriedade da profissionalização em todos os cursos de 2.º. grau, o que implicava em valorização das áreas tecnológicas com perda gradativa das áreas de ciências humanas.

Nessa década, é que a política neoliberal ganha espaço no contexto mundial, visando um estado mínimo para as políticas sociais, no sentido de minimizar seu papel nas políticas educacionais, sendo capaz de romper com o poder dos sindicatos, de modo que exercesse controle sobre a moeda e minimizasse seus gastos e investimentos. Para que isso fosse possível seria necessário ter a estabilidade monetária como meta suprema para qualquer

---

<sup>10</sup> A Lei n.º. 5.692, além de promover alterações na estrutura organizacional da educação nacional, é bastante clara quanto à determinação e ordenação dos períodos, séries, faixas ou etapas a serem vencidas pelos alunos para completar seus estudos, em todos os graus de ensino. Pois, segundo o texto da Lei, o currículo tem como pressuposto proporcionar ao aluno a formação necessária ao desenvolvimento de sua potencialidade como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

governo, um orçamento disciplinado e equilibrado. “Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com o bem-estar, e a restauração da taxa ‘natural’ de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos” (ANDERSON, 1995, p. 11). Com essa filosofia, pretendia-se equilibrar o mercado, restabelecer o crescimento econômico e pôr fim à crise do capitalismo ocidental.

Como o Estado está diretamente ligado aos meios de produção e consumo, necessita passar também por reformas, e é assim que tomam forças os ideais neoliberais de um Estado mais enxuto e com um papel mais controlador do que executor: diminuem-se as responsabilidades, e aumenta-se o controle. Mas, para isso, “o Estado deve ser forte para quebrar o poder dos sindicatos e movimentos operários, para controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia” (CHAUÍ, 2003, p.212).

Na perspectiva da teoria econômica, o neoliberalismo é considerado como uma contra revolução monetarista que propõe o desmantelamento das instituições sociais criadas pelo modelo de Estado Benfeitor e, também, procede das propostas keynesianas e neokeynesianas, ou seja, reduzir os riscos resultantes das flutuações que se produzem no funcionamento do livre mercado.

Porém, essa é uma expressão da crise estrutural do capital, ou seja, trata-se da crise desse padrão de acumulação, o fordismo/keynesianismo, no pós-guerra (1945-1973), que se acentuou no período de 1965 a 1973.

De fato, a denominada crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo. Ela eximia, em seu significado mais profundo, uma crise estrutural do capital, onde se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro, [...]. Era também a manifestação [...] tanto do sentido destrutivo da lógica do capital, presente na intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, quanto da incontrolabilidade do sistema de metabolismo social do capital. Com o desenvolvimento de sua crise estrutural, começava também a desmoronar o mecanismo de ‘regulação que vigorou, durante o pós-guerra, em vários países capitalistas avançados, especialmente da Europa (ANTUNES 1999, p. 31).

Como resposta a essa crise estrutural do capital intensificaram-se as mudanças estruturais, tecnológicas, produtivas e organizacionais caracterizadas pela reestruturação produtiva, para alavancar o processo de reprodução do capital e a reestruturação produtiva

vem através de estratégias na organização no processo produtivo e na organização do trabalho. O neoliberalismo pode ser definido como

(...) um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos na década de 1970, cuja proposta significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo [...] propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam a sociedade (BIANCHETTI, 2001, p. 21).

Para esse autor, o neoliberalismo pretende se converter no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada com base nas novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, implicando para o resto dos países em uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção.

No Brasil, um dos principais representantes da corrente neoliberal foi o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) que, embora não declarasse oficialmente, mas seguia fielmente boa parte das recomendações do Consenso de Washington, como disciplina fiscal, controle de gastos do governo, reforma tributária, abertura de mercado, privatização, entre outros.

Batista (1994) relata o que foi o Consenso de Washington:

Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo *Institute for International Economics*, sob o título (*Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*) era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de (BATISTA, 1994, p.5).

O governo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) agiu sob forte influência neoliberal, e a educação, principalmente a superior, entrou no processo de adaptação ao sistema de “qualidade total”. Segundo destaque de Chauí (1999), esse é um período em que a universidade se torna uma Universidade Operacional, ou seja, uma instituição voltada para a formação de profissionais para o mercado, tendo ela mesma que tomar uma posição empresarial e submetida às leis de mercado, o que necessariamente se afasta de seu objetivo como instituição social.

A visão neoliberal de meritocracia, onde, o indivíduo passa a ser responsabilizado por seu sucesso ou fracasso, não mais o Estado em si, também recai sobre a sociedade como

um todo, diminuindo as responsabilidades do Estado, de modo que por esse entendimento muitas empresas públicas são privatizadas, dando início a um extenso processo de particularizações em todo o país<sup>11</sup>, política essa em consonância com as políticas do Banco Mundial.

Observa-se que o Banco Mundial entende que as principais ações do Estado devem traduzir-se em ações de cunho social e/ou medidas que atendam às necessidades dos grupos mais empobrecidos. Entende ele ainda que, o Estado provedor não atende nem às necessidades dos mais pobres e nem age de acordo com os atuais parâmetros da economia mundial globalizada, “pois as mudanças tecnológicas têm ampliado as funções dos mercados e obrigado as nações a assumirem competências novas” (SIMIONATTO, 2001, p.2). Segundo essa lógica, faz-se necessário que o Estado ao diminuir seu papel e fortalecer ações destinadas ao espaço privado, haja de acordo com as orientações do Banco Mundial, as quais preconizam competências para que esse seja capaz de ter articulação para racionalizar os investimentos na área social, uma vez que o núcleo central do Relatório de 1997 faz a defesa de que “o Estado é fundamental para o processo de desenvolvimento econômico e social, porém, não enquanto agente direto do crescimento, mas sim, como um sócio - elemento catalisador e impulsionador deste processo” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 2).

Nessa medida, o Estado, ao investir em políticas públicas que fortaleçam o mercado, compartilha igualmente com toda a sociedade civil organizada a responsabilidade pela assistência aos mais necessitados e empobrecidos. As políticas públicas passam a ter um caráter compensatório e focalizado de forma que atinjam aos setores sociais fundamentais, mais carentes de sua ação, que não apresentam caráter universalista. Na lógica do Banco Mundial, há ineficiência nas políticas sociais quando incidem nos grupos de maior renda ou para a totalidade da sociedade.

É fundamental, na visão do Banco Mundial, como aponta Simionatto (2001), que a sociedade civil organizada se responsabilize tanto quanto o Estado na implementação de políticas públicas que articulem e envolvam os segmentos privados, inclusive e preferencialmente, nas atividades com a efetiva participação dos

[...] provedores privados até então reservadas ao setor público, o que tem levado os países a investir em políticas de saúde, educação e assistência aos

---

<sup>11</sup> No Brasil, é no final do segundo mandato de FHC, que no estado do Rio de Janeiro, inicia-se na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) a luta por cotas para afro-brasileiros na educação superior, após a realização da III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas em 2001, em Durban - África do Sul e, com isso a parceria com a Fundação Ford para a realização do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, que originou o Projeto Negraeva.

segmentos mais pauperizados. Invoca aqui o Banco Mundial a necessidade de buscar a participação das empresas, dos trabalhadores, das instituições e dos grupos comunitários para o desenvolvimento das ações públicas. Afirma, ainda, que muitos países em desenvolvimento, que desejam reduzir a magnitude de seu desmesurado setor estatal, devem conceder prioridade máxima à privatização (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 7)

Desse modo crescem os espaços privados e encolhe-se o espaço público, tendo maior abertura para a criação de instituições privadas, enquanto as públicas praticamente sofrem um processo de estagnação em matéria de investimentos.

As mudanças nas políticas públicas trouxeram consequências para a vida em sociedade, considerando que o Estado de bem-estar social ou *welfare state* garantidor dos direitos do cidadão fora encolhido dando lugar ao Estado “mínimo” voltado para o mercado, sob o argumento de que o Estado estaria em crise, como apregoam os neoliberais.

Isso corrobora com a afirmação de Peroni de que no ideário neoliberal “[...] o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais, pois na realidade é o Estado máximo para o capital” (PERONI, 2003, p. 153). Portanto, a justificativa apresentada pelos neoliberais para a diminuição das ações sociais do Estado é a de que ele está em crise.

[...] A estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado; assim, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (PERONI; BAZZO; PEGORARO, 2006, p. 11).

Pode-se afirmar que o Estado “tem na vida material dos indivíduos sociais a sua base”. A vida material dos indivíduos se condiciona pelo modo de produção capitalista e pelas suas formas de relação e de intercâmbio. Essas relações existem enquanto houver divisão de trabalho e propriedade privada. O Estado estará sempre submetido a elas, já que são essas relações que criam e determinam o Estado (PERONI, 2003, p. 21). Na visão de Peroni (2003), Bazzo e Pegoraro (2006, p. 12), “a crise no Estado é uma consequência da crise estrutural do capital, e não a causadora da crise como apontam os teóricos do Neoliberalismo e da Terceira Via”. Mézaros (2002) explica a crise do Estado moderno da seguinte forma:

A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno. Portanto, não é acidental que o encerramento da ascensão histórica do capital no século XX coincida com a crise do Estado moderno em todas as suas formas [...]. Compreensivelmente, a atual crise estrutural do

capital afeta em profundidade todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes. Junto com esta crise vem a crise política em geral, sob todos os aspectos, e não somente sob os diretamente preocupados com a legitimação ideológica de qualquer sistema particular de Estado (MÉSZAROS, 2002 pp. 106-107).

Assim, inicia-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, ou seja, o neoliberalismo, que de acordo com Antunes (1999), ocorre “com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal.” De fato, a denominada crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo e assim constitui-se como uma das respostas à crise.

Contudo, a globalização econômica, o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a redefinição do papel do Estado se caracterizam como partes indissociáveis de um mesmo processo em que pela sua reconfiguração o Estado não mais se constitui como garantidor dos direitos sociais, mas tem a incumbência de promover os direitos individuais por meio da competitividade. Isso vai à contra mão do que o movimento negro busca, uma vez que os direitos garantidos na Constituição Federal (1988) não tem efetividade no seu cumprimento e isso abre brechas para que ações como a do Projeto Negraeva, financiados pela Fundação Ford tenha mais visibilidade na sociedade ao pensar na coletividade e não só no indivíduo simplesmente.

É no processo de redefinição do papel do Estado, que uma das agências internacionais, o Banco Mundial, principalmente, recomenda aos países de capitalismo periférico a Reforma no Estado para enfrentar a crise. Para o Banco Mundial, a crise do capitalismo é a crise do Estado. Assim, esses organismos internacionais entendem que a máxima para governar seja que o Estado se sujeite às leis do mercado, com vistas a uma maior eficiência e produtividade.

Para as agências de cooperação internacional, principalmente para o Banco Mundial, “o papel do Estado é fundamental para o processo de desenvolvimento econômico e social, porém, não enquanto agente direto do crescimento senão como sócio, elemento catalisador e impulsionador desse processo” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 1). Uma vez que o papel dos organismos internacionais consistiria na

[...] elaboração e difusão dos valores e concepções que constituem este projeto de dominação tem sido fundamental. As políticas promovidas por

estes sujeitos políticos coletivos do capital - Grupo BM<sup>12</sup>, Unesco e, mais recentemente, a OMC - vêm orientando um conjunto de reformas econômicas e políticas realizadas nos países da periferia do capitalismo (LIMA, 2007, p.51).

E é no bojo da articulação desse grupo que tem ocorrido as reformas neoliberais e o reordenamento do papel do Estado nacional, com vista a formação de uma nova sociabilidade da classe dominante, na qual estão inseridas as reformas educacionais e, especialmente, a educação superior.

Diante dessa situação, em sua proposta de campanha, Fernando Henrique Cardoso define, explicitamente, qual é o papel do Estado nesse processo de globalização da economia e propõe mudanças ao afirmar que

Neste modelo, não caberá mais ao Estado um papel de produtor exclusivo de bens e serviços, mas normatizador e neutralizador das distorções do mercado, assim como de agente coordenador de investimentos. O aumento da competitividade é indispensável ao crescimento e dinamismo da economia para gerar muitos empregos, fortalecer e ampliar o mercado interno, possibilitando a produção de bens e serviços mais baratos e com qualidade, tanto para os brasileiros quanto para a exportação (CARDOSO, 1994, p.73).

Essas mudanças dizem respeito à necessidade de reformar o Estado, que deverá estar voltado para uma nova forma de administrar o país, não só para os brasileiros, mas para o mercado externo tornando-o competitivo.

Por intermédio do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), FHC se elege com propostas fundamentadas na social/democracia, mas principalmente, definindo o novo papel do Estado. De acordo com os pressupostos do neoliberalismo, isso implica em

(...) alterações no campo das políticas públicas, especialmente das políticas sociais, na medida em que estão em curso propostas e projetos que se configuram pela minimização do papel do Estado, marcado pela interpenetração das esferas pública e privada em detrimento da primeira (DOURADO, 2002, p. 234).

---

<sup>12</sup> O Grupo Banco Mundial compreende: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (*International Finance Corporation* - IFC), a Agência Multilateral de Garantia do Investimento (*Multilateral Investment Guarantee Agency* - MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (*International Development Association* - IDA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos (*International Centre for Settlement of Investment Disputes* - ICSID) e, mais recentemente, passou para a coordenação do banco o Fundo Global para o Meio Ambiente (*Global Environment Facility* - GEF).

Assim, mesmo que o processo de uma nova lógica de ação do Estado tenha se iniciado ainda no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), as ações de mudança continuaram, passando pelo ex-presidente Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1994), tendo em seu período de governo realizado o plebiscito sobre a forma de governo no Brasil, obtendo como resultado a permanência da República presidencialista no Brasil e, durante sua incumbência, idealizado o Plano Real, elaborado pelo Ministério da Fazenda, posteriormente sucedido pelo seu então ministro da fazenda Fernando Henrique Cardoso. No período do governo de FHC, essas ações de mudança iniciadas no governo de Collor continuaram e se intensificaram.

No primeiro mandato do governo FHC (1995-1998), “o Estado não é mais visto como provedor de serviços públicos, mas como promotor e regulador, devendo estabelecer suas funções de acordo com sua capacidade” (SIMIONATTO; PFEIFER, 2006, p. 4). Nesse sentido, o Estado precisa apresentar alto grau de eficácia e administrar com vistas à competitividade, pois, nessa medida o país também concorre com outros países ao disputar o mercado. Trata-se de buscar a qualidade com vistas à eficiência na produção de bens e serviços para o mercado.

A partir de então, presencia-se a implantação das parcerias entre a esfera pública e a iniciativa privada como uma das estratégias da Reforma do Estado no Brasil. A transferência desses serviços não-exclusivos para o setor público não-estatal se efetiva, por exemplo, pelas parcerias entre o Estado e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), que passam a assumir um papel importante nas políticas públicas educacionais. Sendo assim,

Na formulação e aplicação das leis, o Estado tem papel fundamental e está diretamente relacionado aos rumos econômicos e políticos do país e, conseqüentemente, das políticas educacionais, conforme aponta Gomes (2003) em seus estudos a respeito dos rumos das políticas de educação superior. Nessas pesquisas, nota-se a interferência internacional nas políticas desenvolvidas para a educação superior no Brasil, uma vez que é por meio destas que os objetivos traçados pelos organismos internacionais se efetivam, justificando, assim, o financiamento advindo dessas instituições internacionais (ALMEIDA, 2009, p. 107).

Dentre as principais mudanças do período do governo de FHC, destacamos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), e do Plano Nacional de Educação (PNE-2001), ambos os documentos foram formulados sob os ditames da nova configuração do Estado, ocorrido pela Reforma do aparelho estatal de 1995.

Vale destacar que no período do governo FHC emerge na sociedade a segunda fase da contra-revolução neoliberal, na qual a reconfiguração da luta de classes exigida pelo Consenso de Washington e, posteriormente, pelo “pós-Consenso de Washington”, consubstanciou as bases desse novo projeto de sociabilidade para a periferia do capitalismo e impôs a burguesia brasileira uma nova racionalidade, que continuasse respondendo a crise econômica e política deixada pelo governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), mas que ampliasse a legitimidade do neoliberalismo, como única saída possível para garantia da estabilidade econômica com justiça social, ou seja, da ampliação da lucratividade para a burguesia com a necessária coesão social (LIMA, 2007).

Observa-se que, nesse período, o tripé: Estado brasileiro, capital nacional e internacional compõem o campo de ação política do projeto nacional de desenvolvimento, por meio da associação com o capital internacional, com o fim único de tornar possíveis novas e permanentes condições de acumulação capitalista. Contudo, no que diz respeito ao papel do Estado e a política educacional, a década de 1990 é marcada pela redefinição desse papel, posto que o “Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos combinando políticas fiscais e monetárias. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente, para os setores vinculados ao crescimento da produção e o consumo de massa (PERONI, 2003, p. 149)”. Não se pode esquecer que nessa situação o Estado, para manter um clima favorável aos negócios, teve que conter a força de trabalho organizando, assim como os movimentos sociais organizados.

Nesse período, as políticas sociais deixam o Estado em parte fragilizado, e os projetos de política educacional estão baseados na premissa da crise fiscal, portanto, propõem a racionalização de recursos, sendo a descentralização parte da estratégia para atingir esse fim de acordo com Peroni (2003).

Com o fim do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito, e iniciou seu mandato em janeiro de 2003. O governo Lula tem em si um símbolo histórico de mudança para o cenário político representando uma vitória do povo. A presidência de Lula mantém modelos de governos anteriores, porém, com mudanças no âmbito social e educacional, diminuindo características de governos adeptos de políticas neoliberais.

Segundo Faria (2010, p. 4), Lula assumiu o governo em um período difícil (2003), com ameaça da volta da inflação, aumento do desemprego, desprestígio internacional. Além disso, pouco era feito para mudar as condições de vida da maioria da população, o que

agravava a situação de desigualdade social. O Estado brasileiro estava enfraquecido por anos de desmonte de suas estruturas e a privatização de boa parte de suas funções. Porém, no primeiro item de “Um novo Brasil é possível” do Plano Plurianual (PPA) 2004-2007 consta:

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o governo com o compromisso de mudar o País e melhorar a vida dos brasileiros. Sua eleição foi a da esperança de que um novo Brasil é possível. Desde o primeiro dia de mandato o novo governo se propôs a enfrentar o desafio histórico de eliminar a fome e a miséria que envergonham a Nação e atingem milhões de irmãs e irmãos. Construir uma sociedade dinâmica e moderna, tirar o país da letargia, gerar empregos e riquezas e estabelecer justiça social são objetivos que só serão alcançados com um crescimento firme e duradouro. Promover um desenvolvimento sustentado com equidade social requer grande união de esforços e a mobilização da sociedade brasileira. Cabe ao Estado utilizar todos os instrumentos e recursos disponíveis para dar o impulso indispensável à retomada do desenvolvimento (BRASIL, PPA 2004-2007, p.3).

O PPA (2004-2007), intitulado “Gestão Pública para um Brasil de todos” propõe uma orientação estratégica de Governo e de ministérios, que definem os objetivos das políticas setoriais voltadas às concretizações dos compromissos de Governo, ou seja, o Estado capitalista, sem deixar de representar, prioritariamente, os interesses da classe burguesa, converte-se ao mesmo tempo numa arena privilegiada da luta de classes.

O Estado, segundo Vieira (1992, p. 23), pode ser definido como uma relação social. Isso quer dizer que “(...) o Estado retrata uma relação de dominação dos homens sobre os homens, baseada na força. Esta força se manifesta mais comumente por meio da imperatividade da lei”. Enquanto “(...) no cotidiano das lutas políticas, o governo vai fixando a orientação da política econômica e da política social” (VIEIRA, 1992, p. 20). O que se traduz na história do capitalismo quando alguns reclames populares tornam-se direitos sociais, ou seja, é no Estado que se formaliza juridicamente, por meio dos direitos sociais, “aquilo que é aceitável pelo grupo dirigente do momento [...]” entre todas as reivindicações da sociedade civil. Da mesma forma, para o grupo dirigente, a concessão de algumas reivindicações populares também significa manter a dominação política.

Gramsci (1980), ao refletir sobre o que se passava na estrutura social, entendeu que no interior do Estado abriu-se um espaço específico para os interesses organizados da sociedade civil e da luta pela hegemonia, assim, o Estado se ampliara passando a ceder espaços aos movimentos e às ações da sociedade.

Dessa forma, o Estado não podia ser mais entendido somente como expressão da sociedade política (coerção), havendo necessidade da busca de um consenso que assegurasse a

dominação. Na busca do consenso, a classe dominante atende alguns dos interesses das classes dirigidas, mantendo as contradições de base e buscando difundir seu projeto, sua concepção de mundo como se fosse o da sociedade em geral.

Para que os interesses gerais da sociedade se coadunam com o da classe dominante, faz-se necessário que o Estado exerça uma função educativa com base na inclusão social que começou a ter destaque na segunda metade da década de 1980, de acordo com Sasaki (1999, p. 17), com o objetivo de construir "uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios", tais como: "celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanista, igual importância das minorias e cidadania de vida". Uma vez que esse pensamento pontua que a intenção do governo é construir uma "sociedade para todos", dessa forma, não somente difundir suas ideias e os valores da classe dominante, mas também, mediar as contradições entre o capital e o trabalho, assumindo o papel de provedor dos bens e serviços sociais, e acolhendo algumas demandas da sociedade civil, como o caso do movimento negro que se infiltra na estrutura do estado como um meio para reivindicar políticas específicas para os Afro-brasileiros.

### **1.3 A construção do conceito de políticas públicas**

As mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos permitem caracterizar as políticas públicas como "(...) estratégias que se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social. Em termos globais, integram essas políticas às áreas ligadas à saúde, educação, habitação e previdência social" (BIANCHETTI, 2005, p. 88-89).

As políticas públicas são compreendidas como responsabilidade do Estado no que tange à "formulação, implementação e manutenção, estabelecidas com base em um processo de tomada de decisões que envolvem organismos da sociedade política (Estado) e entidades da sociedade civil". Sendo essas políticas "formuladas num processo contraditório e complexo" que envolve "interesses de vários segmentos que desejam garantir direitos, especialmente àqueles vinculados às necessidades básicas dos cidadãos", uma vez que a concretização da política depende "da correlação de forças dos representantes desses segmentos", e "essas políticas podem intensificar seu caráter 'público', isto é, atender às necessidades de quase todos, da coletividade, acima dos interesses privados, de determinados grupos no poder" (BITTAR; MOROSINI, 2006, p. 165).

Direcionando esse conceito, mais especificamente, para a área de interesse desse estudo, a educação superior, pode-se afirmar que a política pública se divide em dois eixos:

(...) tanto a política econômica quanto a política social podem expressar mudanças nas relações entre as classes sociais ou nas relações entre distintos grupos sociais existentes no interior de uma só classe. Através destas políticas, é possível evidenciar-se a ação do Estado no sentido de incentivar e ampliar o capitalismo em determinado país (VIEIRA, 1992, p. 21).

Sendo o campo econômico que se constitui no parâmetro maior de orientação das políticas públicas, em torno do qual se articula o social, é importante que se remeta ao sistema econômico, social e político denominado capitalismo. Com o desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo, as relações de exploração se intensificaram, o processo expropria o homem dos meios de produção, segrega-o, destrói sua identidade, além de aprofundar as diferenças de classe, criando espaços desiguais e contraditórios, mas coerentes com as suas leis máximas.

A sociedade, nas últimas décadas, presenciou fortes transformações na produção econômica em que a mudança de paradigma é evidente, com a substituição progressiva na ordem capitalista do modelo Taylorista e Fordista pela acumulação flexível. A implantação das ideias neoliberais e a reestruturação produtiva do capital da era da acumulação flexível apresentam consequências como o desemprego, precarização do trabalho, políticas de desregulação financeira, relação predatória homem-natureza e a abertura comercial que fragilizaram os Estados e criaram uma camisa de força que dificulta uma mudança de rumo.

O neoliberalismo é uma doutrina político-econômica, veemente contra o Estado intervencionista, caracterizado com seus tortuosos caminhos de dependência internacional do grande capital, dita o ideário e os programas a serem implementados pelos países capitalistas, contemplando a reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento e desmontagem do Estado, das políticas públicas, da racionalização de recursos, o que leva às regressões sociais, arrocho salarial e do fomento da miséria de amplos setores sociais, e da intranquilidade social junto aos organismos mundiais de hegemonia do capital.

É regressivo em termos da institucionalização de direitos, fortalecendo muito mais como uma contrarreforma social, já que em termos de crescimento e eliminação da pobreza, as reformas neoliberais não conseguiram quase nada, afirma Edwards, citado por Therborn (2001), acrescentando que o discurso modernizante do neoliberalismo é um discurso de

exclusão implícita e explícita, no qual não se apresentam alternativas para todos aqueles que são definitivamente excluídos.

É possível, então, dizer que políticas públicas são diretrizes que devem estar alicerçadas em princípios, tendo por finalidade subsidiar a ação do poder público. Contudo, há autores que afirmam que tais políticas

(...) podem ser conceituadas como instrumentos de execução de programas políticos baseados na intervenção estatal na sociedade com a finalidade de assegurar igualdade de oportunidades aos cidadãos, tendo por escopo assegurar as condições materiais de uma existência digna a todos os cidadãos (APPIO, 2006, p. 136).

Dessa forma, as políticas públicas podem ser compreendidas como um instrumento de execução dos planos e programas que orientarão a ação do poder executivo, por meio do qual os governantes intervirão na sociedade, buscando, principalmente, concretizar os objetivos e os direitos previstos na Constituição, seja ela federal, estadual e/ou municipal.

Tendo evidenciado, portanto, que as políticas públicas são instrumentos de execução de programas políticos, cabe fazer uma distinção entre políticas públicas e políticas de Estado, já que a elaboração e implementação de uma política pública não necessariamente fazem dela uma política de Estado. No Brasil, a cada eleição pode haver mudança de seus representantes e, conseqüentemente, de partidos políticos, principalmente, no poder executivo. É comum a prática de suspensão das políticas públicas em andamento para substituí-las por outras. Essa prática só é possível quando uma política pública não é transformada em uma política de Estado; por conseguinte, a política de Estado é aquela que vai além dos mandatos políticos.

Um pressuposto importante para que uma política pública converta-se em política de Estado é estar de acordo com os marcos legais e se transformar em lei, tendo em vista que, apesar da distância ainda existente entre a lei e a realidade, esta ainda é a principal garantia para que uma política pública importante seja caracterizada como uma política de Estado.

Deve-se destacar que quando uma política pública é incorporada à legislação, esta será contemplada com recursos orçamentários quando da elaboração e aprovação do Orçamento Público. Exemplos de políticas públicas recentes que se transformaram em Lei e que se tem como exemplo o Ensino de História, Cultura da África e Afro-brasileira (Lei nº. 10.639/2003); o Programa Universidade para Todos (Lei nº. 11.096/2005), que também contribui para o acesso e permanência de jovens negros na educação superior; a política de

cotas para a população afro-brasileira nas Universidades públicas por meio da Lei nº 12.711/2012 (Lei das Cotas).

Outra questão a ser analisada é a forma de elaboração da política pública. Ela demonstra de que maneira os governantes exercem seu poder político: por meio de uma administração centralizadora e autoritária; descentralizada e democrática ou de uma gestão participativa. Demonstra ainda como compreendem a elaboração da política pública, se é exclusivamente no aspecto técnico ou apenas em seu contexto político. Esta, por sinal, é uma falsa discussão. A elaboração de uma política pública deve ser entendida e concebida tanto no seu aspecto técnico/administrativo como no político. Nesse sentido,

[...] costuma-se pensar o campo das políticas públicas, unicamente caracterizado como administrativo ou técnico, e assim livre, portanto do aspecto 'político' propriamente dito, que é mais evidenciado na atividade partidária eleitoral. Este é uma meia verdade, dado que apesar de se tratar de uma área técnico-administrativa, a esfera das políticas públicas também possui uma dimensão política uma vez que está relacionado ao processo decisório (FERNANDES, 2007, p. 203).

Outro aspecto a ser ressaltado é a importância da participação popular por meio de mecanismos que viabilizem essa participação, tais como: os Conselhos de Direitos, Conselhos de Gestão e demais Fóruns sociais. Quanto mais os anseios sociais forem contemplados nas políticas públicas, maiores e melhores serão os resultados, o que certamente contribuirá para a transformação de uma dada realidade e proporcionará uma condição de vida mais digna.

Ressalte-se ainda que, ao se pensar na elaboração de uma política pública, além de se ter consciência de sua necessidade, provisionar recursos financeiros para sua efetivação e de se contar com a participação da sociedade civil, deve-se demonstrar que sua finalidade possui, juntamente aos embasamentos técnicos e políticos, respaldo jurídico, ou seja, está amparada nas leis, normas, acordos e tratados internacionais, entre outros. Isso aumentará a possibilidade de que esta ação torne-se uma política de Estado. Pensando nesta perspectiva, o movimento negro se articula com o intuito de buscar novos caminhos por meio de políticas públicas para acessar a educação superior.

Se por um lado defini-se a política pública por esse ângulo, por outro, a política social é uma política própria das formações econômico-sociais capitalistas contemporâneas de ação e controle sobre as necessidades sociais básicas das pessoas não satisfeitas pelo modo capitalista de produção. É uma política de mediação entre as necessidades de valorização e acumulação do capital e as necessidades de manutenção da força de trabalho disponíveis para

o mesmo. Nessa perspectiva, as políticas sociais são “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, a redistribuição dos benefícios sociais” (BITTAR; MOROSINI, 2006, p.165).

Isso porque as concepções de política social supõem sempre uma perspectiva teórico-metodológica, o que por seu turno tem relações com perspectivas políticas e visões sociais de mundo (LÖWY, 1987). Caminhando nessa direção, as políticas sociais podem ser compreendidas como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, recusam a utilização de enfoques restritos ou unilaterais, comumente presentes para explicar sua emergência, funções ou implicações.

As mudanças sociais, que ocorreram ao longo da estruturação da sociedade brasileira, nos mostram que o processo de formulação e implementação de políticas sociais no Brasil passou por momentos de lutas, mobilizações e mudanças. Conforme Rodrigues (2010 p. 10), “(...) pode-se enfatizar que as políticas sociais constituem um subconjunto de um conjunto maior que denominamos de políticas públicas, assim, toda política social é uma política pública, mas, nem toda política pública é uma política social”. Sendo que para o bom funcionamento de uma política social, ela depende da eficácia das políticas públicas mais abrangentes e ao encarar os problemas sociais como algo coletivo, visto que são problemas públicos, abri-se uma janela de oportunidade para que as políticas públicas façam diferença para a sociedade.

É importante destacar o entendimento de que a política pública representa uma ação do Estado pautada pela correlação de forças dos diferentes grupos que compõem o contexto do qual esta política emerge e no qual será aplicada.

Entretanto, ressaltamos que a definição de uma política pública não implica apenas na imposição dos interesses de grupos com maior influência. Ainda que estes prevaleçam, o Estado tende a agir de forma a administrar os conflitos e, para isso, é preciso também ações no sentido de diminuir as pressões de grupos opostos. Nessa perspectiva, a política pública propõe uma ação pela qual o Estado administra os conflitos entre diferentes grupos sociais, buscando um equilíbrio formal entre suas demandas, procurando manter e reproduzir o modelo hegemônico de sociedade.

Segundo Azevedo (1997), esse é um elemento chave para compreender o sentido que cada política pública assume na solução de determinado problema. Para a autora, as políticas

públicas emergem de uma necessidade, problema social ou de uma questão socialmente problematizada.

Nesse sentido, as políticas de caráter social apresentam uma importância fundamental para o Estado capitalista, uma vez que contribuem para efetivar os mecanismos de controle social, assegurando iniciativas e estratégias que administrem os conflitos sociais e que garantam os interesses do capital (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2000). Essas autoras destacam que compreender o sentido de uma política pública requer ir além de sua esfera específica, pois, é preciso compreender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em que essa política se apresenta.

Para Azevedo (1997), as políticas sociais representam a materialidade da intervenção do Estado no projeto dominante de sociedade que se pretende implantar ou reproduzir. Segundo a autora, por assumir essa característica, a política educacional é considerada uma política social. Por sua vez, Shiroma, Moraes e Evangelista afirmam que

[...] as políticas educacionais, mesmo sobre semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra-referidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2000, p.10).

Azevedo (1997) ainda destaca que as políticas públicas refletem não apenas as relações de poder e os conflitos que operam na sua definição como, também, a própria representação que a sociedade apresenta de si no momento histórico em que essas emergem.

De acordo com essa perspectiva, a análise de uma política pública precisa ir além da denúncia das relações entre Estado e Sociedade, que orientam sua proposição articulando-a a um projeto mais amplo de sociedade. Compreendendo a política pública enquanto resultado de prática social, destaca-se a necessidade de investigar as especificidades históricas e o sistema de significações que permeiam as relações sociais e caracterizam sua implementação em determinado contexto. Sendo assim,

A política educacional definida como *policy* – programa de ação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasma as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. A questão, pois, é ter o sábio equilíbrio: manter uma postura objetiva que dote o conhecimento produzido de um coeficiente científico, sem

abdicar de um nível analítico que contemple as condições de possibilidade da adoção de estratégias que venham a permitir a implementação de uma política de transformação (...) (AZEVEDO, 1997, p. 9).

As políticas educacionais visam reconstruir o projeto educacional do Estado, e os possíveis diálogos/confrontos que elas estabelecem com a sociedade civil no desempenho das tarefas educacionais. Ao investigar as relações entre política e educação no Brasil, observa-se que a dinâmica histórica, a análise de conjuntura, prioriza os dilemas que envolvem a centralização e descentralização dessas políticas, as condições da escola pública e da escola privada, até, se possível, as condições para a emergência de uma educação politicamente orientada no contexto da democratização do acesso à educação.

Martins (1994) afirma que a política educacional é sequencial, criteriosa e intencional no que diz respeito aos conteúdos, que devem ser transmitidos nas instituições, buscando formar o indivíduo que a sociedade precisa em cada momento histórico, econômico e cultural.

Ainda segundo Martins (1994), a relação da política educacional com a cultura ocorre na escola, embora seja definida fora dela por processos de formações sociais como, por exemplo, família, trabalho e festas. E é dessas diferentes formas sociais de aquisição e produção de cultura que depende a realidade da política educacional.

É comum ver que o mundo cultural dicotomiza a política da educação, afirmando que a política educacional atua como reprodutora da cultura das classes dominantes. No entanto, isso não deve ser percebido como uma verdade absoluta, já que é possível contradizer afirmando que a cultura pode sim contribuir para não reforçar a dicotomia que há entre a cultura popular e cultura de elite. Portanto, a política educacional sempre refletirá as próprias contradições sociais e, por isso, ela deve ter por objetivo primordial contribuir para a transformação da cultura trazida pelo senso comum em um conhecimento científico, estimulando sempre a relação entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, é possível compreender se as políticas de ações afirmativas, enquanto políticas públicas devido ao seu advento, sob o controle do Estado, marcaram uma mudança paradigmática nos estudos dedicados aos chamados “novos movimentos sociais” ou movimentos identitários. No começo dos anos de 1980, postulados teóricos consagrados prescreviam que os/as novos/as atores/atrizes sociais reivindicariam apenas o reconhecimento identitário (raça, gênero, orientação sexual, política ou religiosa), como se as necessidades

básicas para a realização plena da cidadania prescindissem de uma base material de sobrevivência.

Diante dos indicadores, apontando a insuficiência das políticas públicas universalistas para a correção das desigualdades, os movimentos sociais passaram a discutir com o Estado uma mudança no desenho dessas políticas. A pressão dos movimentos sociais explicitou que a gestão das desigualdades e as exclusões sociais requeriam um mecanismo que desse conta tanto do reconhecimento quanto dos aspectos redistributivos, na medida em que historicamente foi com base nas condições de pertença racial e étnica, de gênero, orientação sexual, política ou religiosa que as desigualdades e as exclusões se assentaram.

Esse movimento contínuo de exposição das contradições ideológicas básicas da modernidade seria encampado por vários movimentos sociais, em escala global, na busca pela igualdade, por meio das reivindicações de ações mais efetivas do governo, no tocante a minimizar as desigualdades.

#### **1.4 Contexto histórico da educação superior no Brasil**

Ao abordar a relação entre educação e políticas públicas no Brasil, deve-se considerar diferentes enfoques da mesma, presentes em pesquisas desenvolvidas por autores, como: Oliven (1989), Cunha (1986), Bittar (2002) e Saviani (2004), dentre outros que analisam os elementos contraditórios do sistema educacional brasileiro, ao apresentar pesquisas ligadas a política educacional e, mais especificamente, à educação superior.

Para Oliven (1989, p. 73), “o Brasil não possui uma tradição universitária”. Os estudos dessa autora afirmam que enquanto no Brasil, nas primeiras décadas de colonização, a educação ficou sob responsabilidade, quase que exclusivamente, dos jesuítas<sup>13</sup>, os quais se encarregavam desde a catequização dos índios e da formação do clero até a preparação dos filhos da elite nacional para frequentar cursos superiores em Portugal na Universidade de Coimbra, nos países latino-americanos de colônia espanhola, desde o século XVI, as ordens religiosas e a monarquia já implantavam suas universidades.

---

<sup>13</sup> A história da Companhia de Jesus no Brasil inicia com a chegada dos jesuítas em 1549 na Bahia. Então fundaram um colégio e iniciaram a catequese dos índios. Posteriormente, já na segunda metade do século XVIII, foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal em 1760. Contudo, em 1814 a ordem jesuítas volta a atuar em parceria com a Igreja Católica por meio das graças do Papa Pio VII. Retornam suas atividades no Brasil em 1842. Disponível em: <<http://jesuitasbrasil.com/jst/principal/lo12.php?pag=:portaljesuitas;paginas:index>>. Acesso em: 25 maio 2015.

Naquela época, a elite brasileira era formada por uma pequena minoria branca ou quase branca, de colonos europeus, senhores de terras que aqui vieram se estabelecer, ao passo que a grande massa da população, escravizada, em sua maioria, era formada por trabalhadores fornecedores da mão de obra necessária à exploração e à exportação das nossas riquezas, não ocupando qualquer outra função social.

Tanto a educação fundamental como as iniciativas para a criação de universidades no Brasil remonta ao período colonial. Oliven (1989, p. 59) afirma que “o Brasil colonial não dispôs de um sistema de ensino superior. Os estudantes daqui tinham que se deslocar até a metrópole, para se graduarem”. Esse tema voltaria à cena com a fuga da família real portuguesa para o Brasil em 1808.

Após a abdicação ao trono por Dom Pedro I e no período do Governo de Regência de Dom Pedro II, foram criadas as primeiras faculdades brasileiras de Medicina, Direito e Politécnica,

[...] localizadas em cidades importantes, possuíam uma orientação profissional bastante elitista. Seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias (OLIVEN, 2002, pp. 24-26).

No período imperial, apesar das várias propostas apresentadas, não foi criada uma universidade no Brasil: “assim sendo, os novos cursos superiores de orientação profissional que se foram estabelecendo no território brasileiro eram vistos como substitutos à universidade” (OLIVEN, 2002, p. 26).

Com a Proclamação da República, em 1889, assim como o Estado, a educação superior no Brasil tomou novos rumos. Políticos e elite nacional, influenciados pelo movimento positivista, vislumbravam um modelo de ensino laico e com formação técnico-profissionalizante em detrimento ao modelo europeu de universidade, contribuindo, sobremaneira para o surgimento de faculdades e também de “universidades passageiras<sup>14</sup>” (CUNHA, 1986, p. 3).

Dando um salto histórico-temporal em nosso relato, chegamos ao governo Getúlio Vargas. Destacamos as reformas sociais e econômicas implantadas no Brasil no período

---

<sup>14</sup> A expressão universidades passageiras foi criada por Cunha para justificar a criação rápida de algumas instituições de educação superior que funcionaram por um tempo como universidade e posteriormente voltou a ser faculdade, pois no país as universidades só foram regulamentadas em 1931, com o Decreto nº. 19.851, de 11 de abril, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras.

conhecido como a República Nova (1930-1964). No campo educacional, uma importante ação do governo Vargas foi a criação do Ministério de Educação e Saúde, em 1931, tendo Francisco Campos como seu primeiro titular, em cuja gestão publicou-se o que podemos considerar como primeiro marco regulatório da educação superior no Brasil: o Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, vigente até 1961, o qual instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras. Na mesma data, também, foram baixados outros dois Decretos-leis: Decreto nº. 19.850 que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), e Decreto nº. 19.852 que tratava da Organização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ).

No período subsequente à publicação do Estatuto das Universidades Brasileiras, diferentes projetos para a universidade brasileira despontaram nos campos de debate entre educadores, políticos e líderes religiosos, envolvendo posicionamentos e clivagens ideológicas autoritárias ou liberais. Destacamos, dada à relevância histórica e as diferenças que marcaram sua implantação, a criação, em 1934, da Universidade de São Paulo (USP), instituída por meio do Decreto nº. 6.283, que teve como mentor Fernando de Azevedo, e, em 1935, a implantação da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira, por meio do Decreto Municipal nº. 5.513/35, extinta, em 1939, por meio do Decreto nº. 1.063, de 20 de janeiro.

O surgimento de novos empregos urbanos, tanto no setor público, quanto no privado, a crescente entrada do universo feminino no mercado de trabalho assalariado, a expansão da rede de ensino de nível médio, com a publicação da Lei nº. 1.821, de 12 de março de 1953, Lei da equivalência, e a consolidação da sociedade urbano-industrial brasileira também foram fatores que contribuíram para o aumento da demanda e para a oferta de novos cursos superiores.

No entanto, a expansão não ocorreu apenas nas instituições universitárias, mas também nas Faculdades de ensino, instituições privadas que ofertavam cursos de formação específica, de curta duração, voltados aos interesses do mercado de trabalho, cujo público não estava na elite, que continuava a ser formada nas grandes universidades, mas na parcela economicamente desfavorecida da população, ou seja, na maioria.

Em 20 de dezembro de 1961, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 4.024, cujo texto foi aprovado após 14 anos de tramitação no Congresso Nacional.

Com a transferência da capital do Rio de Janeiro para Brasília, foi criada, em 15 de dezembro de 1961, a Universidade de Brasília (UnB), a

[...] primeira universidade brasileira que não foi criada a partir da aglutinação de faculdades pré-existentes; sua estrutura era integrada, flexível e moderna e contrapunha-se à universidade segmentada em cursos profissionalizantes. Seguindo o modelo norte-americano, organizou-se na forma de fundação e os departamentos substituíram as cátedras (OLIVEN, 2002, p. 32-33).

Em 1964, com o golpe de estado, as universidades brasileiras sofreram grandes impactos,

[...] um número expressivo de professores foi afastado, principalmente na UnB além de serem criadas nas instituições federais de ensino superior Assessorias de Informação – AI's com a intenção de coibir atividades de caráter “subversivo” tanto de professores quanto de alunos, e de instalar um novo modo de encaminhar os problemas universitários. As universidades passaram a ser objeto da ingerência do governo federal e houve um processo crescente de internacionalização da economia brasileira, o que se fez sentir diretamente na formulação da política educacional (OLIVEN, 1989, p.70-71).

O ano de 1968, mundialmente marcado pela ação dos movimentos sociais, sobretudo, na França e na Checoslováquia, e pelos assassinatos, nos Estados Unidos, do pastor Martin Luther King (4 de abril), e do então candidato à presidência senador Robert Kennedy (6 de junho), encontrou o Brasil em conflito sob a égide do regime militar (instaurado em 31 de março de 1964, que culminaria, em 1968, em ditadura). No Brasil, esse período foi fortemente marcado pela repressão ao movimento estudantil, que, com o apoio de artistas, intelectuais e até de religiosos, reivindicava a autonomia universitária, a participação estudantil nos órgãos colegiados, a extinção da cátedra, o fim da censura, da repressão e a redemocratização do país.

Em 28 de novembro de 1968, foi publicada a Lei nº. 5.540, de 28 de novembro, referente a primeira reforma universitária brasileira. Vieira (2009, p.102) afirma que a Lei nº. 5.540/68 foi aprovada praticamente sem vetos. Segundo Fávero (2006, p. 34), entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de “aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação”.

Ainda segundo esse autor, essas medidas contribuíram também para a expansão do ensino superior público, bem como para o crescimento desordenado do ensino superior privado, o qual permanece em forte expansão nos dias atuais. Contudo, essas medidas

ocorridas no período, em momento algum, fizeram menção à condição do Afro-brasileiro no acesso à educação superior.

Em 1985, a eleição de um presidente civil, embora de forma indireta, marca o fim do regime militar vigente até então. A retomada da democracia e a restituição dos direitos civis confiscados pelo regime autoritário militar marcaram o início de um novo período histórico para a sociedade brasileira e também para a educação. Inicia-se uma progressiva desresponsabilização do Estado para com as questões sociais, reflexo das crises e das transformações econômicas ocorridas na maioria dos países em todos os continentes, as quais sinalizavam para o fim do chamado “Estado de bem-estar social” e apontavam para a “Reforma do Estado”, para o chamado “Estado gestor”.

#### 1.4.1 A Educação Superior no Brasil pós-LDB/1996

Nos anos de 1980, a educação superior foi marcada, de forma mais incisiva, pela implementação de políticas neoliberais excludentes. Mais precisamente no final dessa década, o Brasil começa a adaptar-se ao modelo neoliberal e foi nesse contexto, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº. 9.394/1996) foi sancionada, especificamente, no dia 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, e ministro da Educação Paulo Renato Souza.

Nos anos de 1990, sobretudo, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), as políticas públicas são alteradas por meio da Reforma do Estado, que causou modificações significativas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e educacionais.

A LDBEN, Lei nº. 9.394/1996, recebe essa mesma influência, pois foi aprovada no contexto neoliberal que favorece à mercantilização do ensino e a privatização da educação superior, influenciada também pelas agências internacionais, das quais se destacam o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Segundo Minto (2006, p.150), “a LDB é o instrumento legal que melhor expressa os parâmetros e a lógica de reestruturação da educação superior nos anos 1990.” De acordo com Dourado e Oliveira (2003), a reconfiguração da educação superior acelerou o processo de privatização e mercantilização desse nível de ensino. É importante saber que o que consta a

respeito do dever do Estado com a educação na LDB, no art. nº. 4º, é o mesmo que consta na nossa atual Constituição Federal em seu artigo nº. 208,

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;  
VI – oferta de ensino noturno regular, adequando às condições do educando (BRASIL, 1988, p. 118).

A educação superior, de 1997 a 2003, principalmente, nas instituições de ensino privado, viveu um período de crescimento exponencial. As regras para abertura de instituições tornam-se mais flexíveis a partir de 1995 e, em 1999, foi regulamentada a lei que permitiu a abertura de faculdades com fins lucrativos:

Art. 7º As pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, previstas no inciso II do art. 19 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial e, quando constituídas como fundações, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro. Parágrafo único. Quaisquer alterações estatutárias na entidade mantenedora, devidamente averbadas pelos órgãos competentes, deverão ser comunicados ao Ministério da Educação, para devidas providências (BRASIL, 1999, s/p).

De acordo com Saviani (2004, p.12-13), “amparada na própria legislação, a iniciativa privada logrou um grande crescimento quantitativo, que se intensificou com a aprovação da LDB, quando houve maior abertura das instituições educacionais com fins lucrativos”. Diante de uma demanda reprimida de alunos que disputavam as vagas em vestibulares concorridos, muitos empresários investiram na abertura de instituições de educação superior com maior número de vagas no período noturno que se reflete nos dias de hoje. E na contra mão desse processo, deve-se observar que a política educacional não cabe num conceito fechado, mas é um processo que envolve outros processos. “A política educacional é um dos instrumentos para se projetar a formação do tipo de pessoas de que uma sociedade necessita [...] canalizando a força criadora da educação para fins específicos” (MARTINS, 1994, p. 9-10).

Para a autora, a educação é parte de qualquer agrupamento humano, independente de etnia, sexo, cor e classe social, que é tratado no âmbito da política educacional. A educação acontece entre as pessoas para tornar comum o saber, o conhecimento cultural historicamente acumulado, os costumes e usos de um grupo ou da sociedade. Mas, são as instituições e os seus representantes pela via da política pública que organizam e direcionam o que será ensinado e a quem será ensinado.

Martins (1994) enfatiza que a política educacional atua sobre a educação, mas sem obter o domínio sobre ela, enquanto a educação atua e pode interferir na política educacional. Compreende-se que as políticas educacionais não se atêm ao sistema escolar, estando além de seus muros, como afirma a autora:

[...] ela se processa onde há pessoas imbuídas da intenção de aos poucos conduzir a criança a ser modelo social de adolescente e posteriormente de jovem e ser adulto idealizado pelo grupo social em que ela ocorre [...] ela não tem um lugar fixo e determinado, e o seu surgimento depende de um momento histórico, de uma conjuntura [...] pode ser clara e visível, ou então obscura e camuflada (MARTINS 1994, p. 17).

Na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), e seu modelo de desenvolvimento influenciado pelas propostas oriundas do Consenso de Washington, foram produzidas mudanças importantes na estrutura econômica e política do país. A diminuição do papel do Estado com a liberalização da economia e da onda de privatizações, associado a um profundo endividamento externo, aprofundaram as graves distorções sociais e educacionais até então existentes, ainda que tenha propiciado maior acesso ao ensino fundamental, etapa privilegiada da política educacional da “era FHC”.

Em função dos longos períodos de ajuste fiscal e das políticas de privatização de empresas públicas como forma de diminuir a máquina do Estado e a transferência de muitas funções para a sociedade, o ensino superior sofreu com um retrocesso nos investimentos públicos, decorrente das políticas neoliberais das últimas décadas.

Com a diminuição dos investimentos na instituição pública, e um afrouxamento na legislação, criou-se um clima favorável ao crescimento de instituições privadas nos últimos 15 (quinze) anos como já se viu anteriormente, mas, a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições presidenciais de 2002 gerou expectativas, por parte da sociedade civil, em torno de mudanças no âmbito das políticas sociais no Brasil, no sentido de romper com as limitações de gasto com a educação do governo anterior, especialmente, a educação superior.

A eleição de Lula da Silva, numa coalizão de centro-esquerda, levantou expectativa de uma brusca mudança na política econômica e social, o que acabou não acontecendo. Mas, por outro lado, introduziu importantes alterações na política social. De acordo com Otranto,

A Reforma da Educação Superior do governo Lula da Silva iniciou oficialmente o seu curso, com o Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições

Federais de Ensino Superior (IFES). O GTI foi composto por 12 membros, sendo dois representantes de cada um dos órgãos que se seguem: Ministério da Educação; Casa Civil; Secretaria Geral da Presidência da República; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério da Fazenda (OTRANTO, 2006, p.43).

No final de dezembro de 2003, o GTI, tendo como principal função a apresentação de propostas e planos para reestruturar o ensino superior no país, apresentou seu relatório final e o intitulou de Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades brasileiras e Roteiro para a Reforma da Universidade Brasileira (OTRANTO, 2006).

O texto reconhece a situação de crise da educação superior brasileira, em especial das universidades federais, devido à crise fiscal do Estado nos últimos anos. Em seguida, procura demonstrar que a crise está atingindo também as instituições privadas, que viveram uma expansão recorde nos últimos anos, sem o devido preenchimento das vagas, encontrando-se ameaçadas pelo risco da inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação aos seus diplomas. Após esse preâmbulo, ainda de acordo com Otranto (2006), soluções são apontadas:

a) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais; b) uma reforma universitária mais profunda com atenção aos quadros defasados de professores, mais vagas para estudantes, Educação a Distância (EAD), autonomia das universidades e sistema de financiamento (OTRANTO, 2006, p. 44).

Não é demais ressaltar a importância de um país possuir uma população educada e preparada para fazer face aos desafios do desenvolvimento. Além disso, a educação é vista como promotora de desenvolvimento econômico e indutora da redução das desigualdades sociais e regionais do país.

A partir da década de 1990, foram intensificados os debates no Brasil sobre a democratização do acesso ao ensino superior, destacando-se as discussões sobre a política de cotas nas universidades públicas. E o debate acerca da democratização do acesso ao ensino superior, no âmbito das universidades públicas, está apenas se iniciando e deverá ser estendido aos diversos segmentos da sociedade. A questão das cotas raciais torna-se um tema posto na agenda nacional, objeto de debate no judiciário, nas universidades e nas conversas mais cotidianas. Esses debates vêm mostrando que não há como pensar no tema da democratização do acesso ao ensino superior no Brasil sem colocar a questão das cotas e ações afirmativas.

A importância de políticas públicas que tratem dos alunos que já estudam e não possuem condições para sua permanência é de suma importância. O Plano Nacional de Educação (PNE), lançado em junho de 2014, estabelece 20 (vinte) metas a serem alcançadas pelo país até 2024, a meta 12 (doze) diz respeito a elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população entre 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos, assegurando a qualidade da oferta, como uma das estratégias aí apontadas, como se segue:

12.5 - Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiárias do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, PNE 2014-2024, p. 73).

Apesar de no Brasil haver, no ano de 2014, várias experiências em torno da ação afirmativa voltadas para educação superior, que resulta em programas criados pelas IES, ainda pode ser considerado como recente no país incluir iniciativas, como: cursinhos pré-vestibulares, oferta de bolsas de estudos, sistema de vagas nos vestibulares e "financiamento estudantil" pelo governo, a partir de critérios socioeconômicos e étnico-raciais que estão presentes em programas como o PROUNI e FIES, atingindo uma parcela significativa da sociedade brasileira.

Sendo assim, penso ser fundamental para essa tese de doutoramento apresentar de forma objetiva a participação do movimento negro, no que tange as ações afirmativas para educação superior, e observar que as questões, referentes à atuação do Programa Ação Afirmativa, estão diretamente relacionadas ao debate sobre a democratização do acesso à educação superior, e a forma como são organizadas a permanência desses jovens no *campus* universitário, por meio da articulação da sociedade civil, que no caso do afro-brasileiro é o movimento negro que tem provocado o debate para a construção e implantação de políticas públicas para efetiva igualdade de acesso aos bens fundamentais, como educação, mais especificamente, a educação superior.

## **CAPÍTULO II - AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

A intenção deste capítulo é mostrar o caminho percorrido pelo afro-brasileiro na luta em acessar à educação superior, uma vez que essa temática passou a integrar a agenda política do movimento negro com mais contundência, a partir de 1980. Mas, antes de falarmos abertamente sobre os caminhos percorridos para se chegar aos primeiros resultados obtidos nessas lutas, deve-se ter a compreensão de como se estruturou o movimento social, pois, dele deriva o movimento negro, por ser um movimento identitário, como também a percepção de como surge a ação afirmativa. Qual sua definição e de que forma a experiência norte-americana influenciará as reivindicações no Brasil? Uma vez que a articulação do movimento negro provocara mudanças efetivas na agenda do governo no que concerne a adoção de políticas públicas específicas.

### **2.1. O Movimento Social**

Um aspecto considerado extremamente relevante para a consolidação de uma agenda política é a ação dos sujeitos da sociedade civil. Sabemos que os movimentos sociais, da atualidade, criam, recriam e garantem a construção de uma ideia e uma prática cidadã em prol de um bem comum. Mas como definir e compreender os movimentos sociais?

Para Maria da Glória Gohn (2007), a teoria dos movimentos sociais, no universo das ações coletivas, é uma área clássica da sociologia, existindo desde os primórdios dessa ciência. Nas décadas de 1950, os movimentos sociais eram vistos como fontes de conflito e tensões, fomentadores de revoluções e revoltas. Por isso, Alexander (1998) afirma que havia uma definição clássica para os movimentos sociais, que eram identificados com os movimentos revolucionários associados diretamente às grandes revoluções e à tomada do poder. Esses movimentos sociais, considerados “os velhos movimentos sociais” ou “clássicos” tiveram suas raízes vinculadas à ocupação da Bastilha (Revolução Francesa) e à

ocupação do Palácio de Inverno (Revolução Russa), com o uso da violência e o controle do Estado. Em resumo, eram marcados, em suas origens, pela busca do poder, pela violência e pelo controle.

Para tanto, a abordagem clássica dos movimentos sociais foi mantida como referência tanto para a ação de alguns movimentos quanto para as análises feitas pelos/as sociólogos/as e pelos/as cientistas sociais acerca do que deveriam ser considerados movimentos sociais, suas missões e forma de ação.

Melucci (1980) é um dos autores que organiza essa nova orientação teórica. Para Melucci (1980), há outros fatores, além da exploração da força de trabalho, que devem ser considerados na compreensão da acumulação e da produção de desigualdades. É necessário investigar os complexos sistemas organizacionais, o controle da informação e os processos e as instituições formadoras de símbolos, ao lado da interferência nas relações pessoais. Esses fatores passaram a ganhar destaque nas décadas de 1960 e 1970, como novas formas de dominação que levam o controle e a manipulação em níveis cada vez mais profundos na vida cotidiana dos indivíduos, demandando novas ações dos movimentos sociais, que devem considerar a urgência na defesa e nas reivindicações em torno das identidades.

O que corrobora com a afirmação de Gohn, de que o movimento negro se insere na construção de uma corrente teórica, a cultural identitária<sup>15</sup>, que corresponde a base para os chamados “novos movimentos sociais”, “ao destacar que as novas ações abriam espaços sociais e culturais, e eram compostas por sujeitos que não estavam na cena pública ou não tinham visibilidade, como mulheres, jovens, índios, negros etc” (GOHN, 2007, p. 29).

Gohn (2007) atribui aos movimentos sociais a criação dos conselhos, embora faça distinção entre aqueles gerados pela iniciativa popular (como os conselhos comunitários) e aqueles que tiveram origem a partir de determinações legais (Constituição, estatutos etc.). De acordo com a autora, com o fim da ditadura e a nova Constituição (1988), criam-se as condições legais para a efetivação desse legítimo espaço para a sociedade civil organizada para cumprir sua função de controle social das distintas políticas públicas. São exemplos os Conselhos de Educação, os Conselhos da Mulher, os Fóruns e os Conselhos de Promoção da Igualdade Social.

---

<sup>15</sup> Essa teoria se apoia nas identidades culturais de grupos sociais e se inspirou em autores como Kant, Rousseau, Hegel, Weber, Habermas, Foucault, Bourdieu, entre outros. A teoria e a realidade das identidades culturais remetem ao aprofundamento do tema dos direitos culturais, especialmente no contexto da globalização, com suas poderosas dinâmicas de interligação, comunicação, intercâmbio. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, propõe uma globalização alternativa que reconheça e valorize o multiculturalismo emancipatório.

Na busca pela criação de novos modelos interpretativos para as formas de ação social, Scherer-Warren (1996) considera que a sociedade civil é a representação de vários níveis de interesse que podem ser englobados das seguintes formas:

1. Associativismo local que são: associações civis, movimentos comunitários, núcleos dos movimentos de sem-terra, sem teto, associações de bairro, por exemplo;
2. Articulações interorganizacionais: fóruns da sociedade civil, associações nacionais de ONGs, redes de redes;
3. Mobilizações na esfera pública: “fruto da articulação de atores dos movimentos sociais localizados, das ONGs, dos fóruns e das redes de redes, mas buscam transcendê-los por meio de grandes manifestações na praça pública (...) (SCHARER-WARREN, 1996, p. 112).

Podem ser exemplos, o Fórum Social Mundial e as Marchas que marcam datas históricas, mobilizam os sujeitos sociais e ganham visibilidade por meio da mídia: Marcha Zumbi, Marcha Mundial das Mulheres, Marcha das Margaridas, entre outras. É importante destacar que os novos movimentos sociais se articulam em redes, aproximam diversos sujeitos sociais em suas agendas e atuam em nível local e global.

Scherer-Warren (1996) considera que há um grande trabalho para a preparação dos sujeitos para aumentar o empoderamento dos movimentos sociais, ampliar suas formas de participação e representação. É necessário que os sujeitos sejam habilitados a participar em mobilizações de base local na esfera pública, fóruns e redes da sociedade civil, conselhos paritários e conferências nacionais e globais de iniciativa governamental em parceria com a sociedade civil organizada.

Quanto mais os sujeitos sociais e os movimentos construírem formas de ação, em rede, que possam influenciar a proposição de políticas públicas, mais essas políticas considerarão os direitos de cidadãos/cidadãs, e serão mais democráticas e solidárias. É nesse contexto que se consolida a emergência do movimento negro na luta pela educação em todos os níveis, mas especificamente, na educação superior, que é o foco desta tese de doutoramento.

### 2.1.1 Movimento Negro

A partir das reflexões de Scherer-Warren (1996, p. 13), pode-se caracterizar movimento social como um “grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuindo programa, objetivos ou plano comum; baseando-se numa

mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando um fim específico ou uma mudança social”. Mas, nesse cenário, como pode ser definido o movimento negro? Movimento negro é “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (DOMINGUÊS, 2007, p. 101).

Para o movimento negro, a “raça<sup>16</sup>”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. O qual pode ser entendido de forma abrangente a partir da estruturação da sociedade brasileira. Contudo, o trataremos aqui como um movimento político de mobilização racial (negra), mesmo que esse movimento assumia em muitos momentos uma face fundamentalmente cultural.

#### ➤ Primeira fase do Movimento Negro organizado de 1889-1937

Um ano após a abolição da escravatura, foi proclamada a República no Brasil, em 1889. O novo sistema político, entretanto, não assegurou ganhos materiais ou simbólicos para a população negra. Ao contrário, esta, segundo Andrews, foi marginalizada:

[...] seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e as outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da “teoria do branqueamento”; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus (1991, p. 32).

Para reverter o quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando, inicialmente, dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação.

---

<sup>16</sup> O conceito de raça é definido como uma construção social, com pouca ou nenhuma base biológica. A raça é importante porque as pessoas classificam e tratam o “outro” de acordo com as ideias socialmente aceitas. Referenda-se, aqui, a posição de Edward Telles: “o uso do termo raça fortalece distinções sociais que não possuem qualquer valor biológico, mas a raça continua a ser imensamente importante nas interações sociológicas e, portanto, deve ser levada em conta nas análises sociológicas [e históricas]”. (Cf. TELLES, Edward, **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica, Rio de Janeiro, Relume Dumará-Fundação Ford, 2003, p. 38).

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RS, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram: o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente.

Desse período, a mobilização coletiva mais expressiva dos negros brasileiros é a Liga Humanitária dos Homens de Cor, criada em 1914, em Campinas/SP, sendo uma das primeiras organizações negras do século passado que buscou apoiar e defender os direitos dos trabalhadores negros. Em 1929, José Correia Leite e outros jornalistas fundam o primeiro jornal negro, “O Clarim”. Nesse período, nasceram também diversas entidades que lutavam pela valorização do negro. Dois anos após a fundação do “Clarim”, nascia em 1931 a Frente Negra Brasileira<sup>17</sup>, reunindo 600 mil filiados. A Frente Negra foi, sem dúvida, uma das maiores experiências políticas do Movimento Negro.

Quando, em 1937, propunha a tornar-se um partido político, a Frente Negra, ao lado do Partido Comunista Brasileiro, foi colocada na ilegalidade e se extinguiu, com o golpe de Estado Novo (Getúlio Vargas). Porém, divergências internas já vinham dividindo a entidade. Correia Leite havia formado a Frente Negra Socialista, contra as tendências monarquistas de Arlindo da Veiga Santos que, dispersa, originou várias entidades negras que hoje chegam a mais de 500, espalhadas por todos os Estados. O Movimento Negro, durante um longo período, viverá por meio de suas organizações religiosas, associações culturais e recreativas, escolas de samba, entre outros.

#### ➤ Segunda fase do Movimento Negro organizado de 1945-1964

Os anos de vigência do Estado Novo (1937-1945) foram caracterizados por violenta repressão política, inviabilizando qualquer movimento contestatório. Mas, com a queda da ditadura “Varguista”, ressurgiu, na cena política do país, o movimento negro organizado que,

---

<sup>17</sup> Informações e interpretações sobre a Frente Negra Brasileira encontram-se, principalmente, em Bastide e Fernandes (1955) e Leite (1992). Ver também Bacelar (1996).

por sinal, ampliou seu raio de ação. Na concepção de Guimarães, o protesto negro aumentou por diversas razões:

Primeiro, porque a discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados e a competição, também se tornava mais problemática; segundo, porque os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros; terceiro, porque grande parte da população “de cor” continuava marginalizada em favelas, mocambos, alagados e na agricultura de subsistência (GUIMARÃES, 2002, p. 88).

Essa fase do movimento negro, entretanto, não teria o mesmo poder de aglutinação da anterior.

Dessa época, um dos principais agrupamentos foi a União dos Homens de Cor. Também intitulada Uagacê ou simplesmente UHC, foi fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre, em janeiro de 1943. Já no primeiro artigo do estatuto, a entidade declarava que sua finalidade central era “elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades”. A UHC era constituída de uma complexa estrutura organizativa. A diretoria nacional era formada pelos fundadores e dividia-se nos cargos de presidente, secretário-geral, inspetor geral, tesoureiro, chefe dos departamentos (de saúde e educação), consultor jurídico e conselheiros (ou diretores).

Outro agrupamento importante foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944, e que tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança. Ele nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. O TEN publicou o jornal *Quilombo* (1948-1950), que apresentava em todos os números a declaração do “Nosso Programa”. Como também passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro; o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública (NASCIMENTO, 1968, p. 193-211). Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país.

Em 1946, o senador Hamilton Nogueira (União Democrática Nacional - UDN) apresentou à Assembleia Nacional Constituinte um projeto de lei antidiscriminatória, formulado originalmente na Convenção Nacional do Negro, um ano antes, em 1945. Colocado em votação, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) se opôs ao projeto, alegando que a lei iria “restringir o conceito amplo de democracia” (NASCIMENTO, 1978). Para o PCB, as reivindicações específicas dos negros eram um equívoco, pois, dividiam a luta dos trabalhadores e, por conseguinte, represavam a marcha da revolução socialista no país. Como resultado, o movimento negro ficou praticamente abandonado por décadas, inclusive pelos setores políticos mais progressistas. A primeira lei antidiscriminatória do país, batizada de Afonso Arinos, só foi aprovada no Congresso Nacional em 1951, após o escândalo de racismo que envolveu a bailarina negra norte-americana Katherine Dunham, impedida de se hospedar num hotel em São Paulo (NASCIMENTO, 1982, p. 39).

➤ Terceira fase do Movimento Negro organizado de 1978-2000

O golpe de estado de 1964 representou uma derrota, ainda que temporária, para a luta política dos negros. Ele desarticulou uma coalizão de forças que palmilhava no enfrentamento do “preconceito de cor” no país. Como consequência, o Movimento Negro organizado entrou em refluxo. Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil (SKIDMORE, 1994). De acordo com Gonzalez, a repressão “desmobilizou as lideranças negras, lançando-as numa espécie de semiclandestinidad” (GONZALEZ, 1982, p. 30). A discussão pública da questão racial foi praticamente banida. Cunha Jr. aponta as dificuldades que havia para superar o desmantelamento do movimento negro, naquela época,

[...] tínhamos três tipos de problemas, o isolamento político, ditadura militar e o esvaziamento dos movimentos passados. Posso dizer que em 1970 era difícil reunir mais que meia dúzia de militantes do movimento negro (1996, p. 65).

A reorganização política da pugna antirracista apenas aconteceu no final da década de 1970, no bojo do ascenso dos movimentos populares, sindical e estudantil. Isso não significa que – no interregno de recrudescimento da ditadura – os negros não tenham realizado algumas ações. Em São Paulo/SP, por exemplo, em 1972, um grupo de estudantes e artistas formou o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN); a imprensa negra, por sua vez,

timidamente deu sinais de vida, com os jornais *Árvore das Palavras* (1974); *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP; e *Nagô* (1975), em São Carlos/SP. Em Porto Alegre/RS, nasceu o Grupo Palmares (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do dia 13 de Maio para 20 de Novembro. No Rio de Janeiro/RJ, explodiu, no interior da juventude negra, o movimento *Soul*, depois batizado de *Black Rio*. Nesse mesmo estado, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976 (MONTEIRO, 1991). Entretanto, tais iniciativas, além de fragmentadas, não tinham um sentido político de enfrentamento com o regime. Só em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), tem-se a volta à cena política do país do movimento negro organizado.

A partir do final dos anos de 1970, com o início do ciclo de transição do regime político no Brasil, a sociedade civil começa a se reorganizar, surgindo diversos movimentos sociais, dentre os quais o Movimento Negro, com suas lideranças sendo formadas dentro da contestação ao regime militar, associadas às organizações de esquerda, ao grupo de negros do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), aos sindicatos e à comunidade de base da Igreja Católica. É criado o Movimento Negro Unificado contra a discriminação racial, quando da realização de um Ato Público, em protesto pela arbitrariedade e atos discriminatórios que atingiam alguns negros. Em novembro de 1978, sob o nome de Movimento Negro Unificado, reuniram-se diversos grupos e entidades, definindo como objetivos do Movimento: combater o racismo; lutar contra a discriminação racial; o preconceito; e contra toda forma de opressão existente na sociedade brasileira, bem como mobilizar e organizar a população negra para que esta pudesse lutar por sua emancipação política, econômica, social e cultural (Cf. PINTO, 1993, p. 367). Mas, afinal, como ocorreu esse processo?

No plano externo, o protesto negro contemporâneo se inspirou, de um lado, na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, e de outro, nos movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo, de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola. Tais influências externas contribuíram para o Movimento Negro Unificado ter assumido um discurso radicalizado contra a discriminação racial.

No plano interno, o embrião do Movimento Negro Unificado foi a organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista. Ela foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro.

Havia, na Convergência Socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta antirracista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a consequente construção de uma sociedade igualitária seria possível superar o racismo.

Em 1977, realiza-se em Cáli, na Colômbia, o I Congresso de Cultura Negra das Américas, para o qual a comitiva brasileira é impedida de viajar por proibição do Ministério da Educação e Cultura (MEC), pois, para o MEC “não havia relevância para a cultura brasileira o ‘nosso’ comparecimento”. Assim, apenas o teatrólogo Abdias do Nascimento, então exilado nos Estados Unidos, participou do Congresso, denunciando publicamente a atitude oficial e o racismo no Brasil.

A discriminação racial sofrida por quatro garotos negros nas dependências do Clube Regatas Tietê e o assassinio por torturas de Robson Silveira da Luz, em uma delegacia de polícia, também em São Paulo, reúnem no CECAN todos os grupos negros. Desde os muçulmanos negros, passando por presidentes de escolas de samba até os “*black soul*”, todos protestam indignados. No dia 7 de julho de 1978, essa indignação transforma-se num ato público, nascedouro do Movimento Negro Unificado (MNU), e o dia 7 de julho passa a ser o Dia Nacional de Luta Contra o Racismo. Com o apoio de importantes segmentos da sociedade brasileira, o MNU foi uma resposta que demarcou o fim de 41 anos de estagnação na luta contra o racismo desde o fechamento da Frente Negra Brasileira (DOMINGUES, 2004).

Na década de 1980, em Mato Grosso do Sul, surge a primeira mobilização coletiva dos negros sul-mato-grossenses. Em 18 de março de 1985, é fundado o Grupo de Trabalho e Estudos Zumbi - TEZ. Esse grupo se firmou pela postura filosófica antirracista, atendendo a todos os cidadãos da sociedade sul-mato-grossense, cujos direitos adquiridos na constituição venham a ser feridos ou ameaçados. O grupo direciona seus trabalhos para situações de negação do preconceito<sup>18</sup> e da discriminação, acima de tudo, para a afirmação de qualidades de seus atores históricos, tentando mostrar que só por meio da organização social, das discussões, da leitura e da reivindicação, uma realidade de desprestígio social pode ser superada.

Na década seguinte, é criado o Instituto Casa da Cultura Afro-Brasileira (ICCAB), entidade criada a partir da realização do Fórum sobre a África, fundado em 8 de Abril de

---

<sup>18</sup> Preconceito é entendido aqui como um conceito ou opinião formada antecipadamente sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. Tende a desconsiderar a individualidade, atribuindo a priori aos membros de um determinado grupo características estigmatizantes com as quais o grupo, e não o indivíduo, é caracterizado.

## 1994. O ICCAB,

Como entidade civil, suprapartidária, democrática e autônoma, tem como objetivos estudar e levantar a problemática dos afro-brasileiros no campo socioeconômico-educacional e cultural, buscando a sua consolidação, promovendo o desenvolvimento educacional e cultural das comunidades negras, proporcionam-lhes condições adequadas para o seu desenvolvimento, além de promover intercâmbio com entidades governamentais ou de direito privado, nacionais e internacionais, principalmente com os países africanos e organizações da diáspora e defesa dos direitos dos negros (REGULAMENTO INTERNO DO ICCAB, 1994, s/p).

O ICCAB também promoveu ações conforme diretrizes do Programa Nacional dos Direitos Humanos, que orientam no sentido de incentivar a criação de estruturas para o desenvolvimento de programas socioeducativos para jovens afro-brasileiros, ou não, e desenvolveu ações afirmativas como a prestação de serviço por meio do Programa SOS Racismo, visando à total integração do negro à sociedade brasileira e à plena cidadania. Nesse sentido, o ICCAB desenvolveu trabalho em conjunto com outras instituições na luta pelos direitos humanos, movimentos negros, de mulheres, sindicatos, órgãos governamentais e não governamentais, nacionais e internacionais, podendo celebrar acordos e convênios com essas entidades, desde que sejam coincidentes com os seus objetivos.

Em 1999, é criado o Coletivo de Mulheres Negras do MS “Raimunda Luzia de Brito”, que se destina a desenvolver atividades voltadas para a mulher. Em parceria com a “Themis<sup>19</sup>”, promoveu o curso “Agente Popular Legal”, com o objetivo de instrumentalizar os cursistas para o acesso à justiça. Sendo assim, essas três entidades propõem promover e articular mecanismos de combate à discriminação, como também contribuir para a implantação e implementação de políticas de ação afirmativa no estado de Mato Grosso do Sul.

Isso aponta para a afirmação de Bento (1999), Nascimento (2000) e Guimarães (2002). Segundo eles, o Movimento Negro teve uma participação importante na desconstrução do mito da democracia racial e na aprovação de leis sobre o racismo. Sua contribuição, ao longo dos anos, nos debates sobre o tratamento dado ao negro na sociedade brasileira aguçou a sensibilidade pública com relação à discriminação que não era tratada

---

<sup>19</sup> Themis, Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero, ONG que presta assistência e orientação legal em casos de violência doméstica, sexual e discriminação à mulher. A entidade forma promotoras legais, líderes comunitárias que freqüentam um curso sobre a estrutura do Direito e as principais leis ligadas às questões de gênero, família e direitos humanos.

como tal, devido ao histórico de direitos sociais violados.

A ação do Movimento Negro assume uma perspectiva distinta e crítica, reivindicando a ‘confissão’ da existência do racismo, discriminação e preconceito e a introdução de uma vertente racial nas políticas. Entretanto, esta ação não é unitária e sofre influência das tendências do discurso intelectual e político, dificultando a busca de estratégias específicas pelo Movimento (Cf. MUNANGA, 1996).

Atualmente, vários pesquisadores e militantes do Movimento Negro identificam mudanças no discurso oficial do Poder Público no que se refere à questão racial. Os próprios ideais de embranquecimento e de democracia racial são abordados de maneira diversa (GUIMARÃES, 1997, 1999; MUNANGA, 1996). De certa forma, há um reconhecimento e publicização da existência, historicamente negada, de problemas raciais no Brasil.

Diante desse contexto, surge no século XXI, em Campo Grande/MS, o Instituto Luther King - Ensino, Pesquisa e Ação Afirmativa (ILK<sup>20</sup>). Foi constituído, em 15 de fevereiro de 2003, sob forma de associação como pessoa jurídica, de Direito Privado, de beneficência e de assistência social, sem fins lucrativos e com duração de tempo indeterminado, tendo sede na comarca de Campo Grande/MS, podendo ser representado no território nacional (ILK, Estatuto, p. 1).

A instituição nasceu com o propósito de constituir-se em mais um instrumento de superação da desigualdade injusta a que estão submetidos amplas camadas da população brasileira (Ata nº. 1, 2033, p.1), por meio do oferecimento de cursos preparatórios para o vestibular aos jovens de baixa renda, oriundos de escolas públicas. Cabe destacar que o ILK se organiza e começa operar um ano após as ações de o Negraeva estarem em pleno desenvolvimento, posto que, tanto o Projeto Negraeva como o ILK tem a mesma perspectiva em promover o acesso à educação superior.

Toda essa articulação possibilitou ao Movimento Negro provocar mudanças na agenda do governo, no sentido de promover políticas públicas com o intuito de diminuir as desigualdades entre negros e brancos no acesso à educação.

Que de acordo com Silva (2003) existe uma profusão de estudos que comprova, exemplifica e clama por políticas corretivas das desigualdades raciais na educação brasileira. Posto que os dados levantados pelo IPEA, ilustra essa necessidade.

---

<sup>20</sup> O instituto foi pensado, organizado e fundado pelo Juiz de Direito aposentado, militante do movimento negro de MS, ex-secretário de Estado de Justiça e de Estado de Educação de MS, o Sr. Aleixo Paraguassú Netto.

Ao analisarmos os níveis de escolaridade a partir do recorte racial, constatamos que a escolaridade de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos de estudo. A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos da escolaridade formal dos jovens adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo se lembrarmos que se trata de 2,3 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos é em torno de seis anos. Embora a diferença entre nossos jovens brancos e negros de uma mesma coorte (faixa geracional) seja intensa, não é somente a magnitude dessa diferença que representa um elemento perturbador da discriminação observada. [...] Em termos do projeto que o país está construindo, o mais inquietante é a evolução histórica e a tendência de longo prazo dessa discriminação. Apesar da escolaridade média de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século XX, a diferença de 2,3 anos de estudo entre os jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,2 anos de estudo é a intensidade da diferença entre os avós desses jovens (HENRIQUES, 2002, pp. 39-41).

Diante da análise do IPEA, acaba por se tornar consenso que, nos dias de hoje, há a necessidade de uma política abrangente e coordenada visando a inclusão dos setores populacionais de renda mais baixa no ensino universitário, por meio de um sistema eficaz de financiamento voltado para o estudante, de forma a garantir sua permanência e bom aproveitamento. Nessa circunstância, compreende-se a necessidade e validade ou não da implementação pelo Estado das políticas de ação afirmativa para a educação superior, para além da perspectiva pura das cotas ao acesso à graduação.

## **2.2. Ações afirmativas**

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 (WEDDERBURN, 2005, p.315).

Em 1919, Ambedkar<sup>21</sup> 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 (WEDDERBURN, 2005). 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 nº. 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 assembléias 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 (IDEM, p. 316).

Em 2003, as ações afirmativas foram retiradas da Constituição da Índia pelo partido de ultra-direita Bharativa Janata Party (BJP), que reclama por cotas favoráveis as “castas superiores”. Com isso o avanço social da “casta inferior”, 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 1958. Com o nome de política de “indigenização” ou “nativização”, essas ações afirmativas instituíam cotas e outras medidas que objetivavam

---

<sup>21</sup> Bhimrao Ramji Amhedkar, jurista e membro da casta dos intocáveis.

garantir o acesso dos nativos aos postos de trabalho que eram monopólio dos europeus, principalmente, os postos de comando e de auto-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.

Já na América Latina, nas décadas de 1960 e 1970, foram marcadas pela imposição brutal de regimes militares de recorte fascista e da reabilitação da velha tradição totalitária e antidemocrática incubada ao longo do período de escravidão; fantasma que nenhum país latino-americano chegou a exorcizar. O desmantelamento do Estado de direito pelos regimes militares, a imposição de leis de exceção e a universalização, em pleno século XX, de algumas práticas comuns no período escravista (execução sumária, torturas, desaparecimentos, repressão generalizada, abafamento e censura dos meios de informação, entre outros) deram origem a uma luta multiforme que, pela primeira vez desde as guerras pela independência, suscitou um amplo movimento pró-democracia em todos os setores da sociedade. No contexto geral aludido, deu-se o auge das lutas de segmentos historicamente oprimidos e discriminados (WEDDERBURN, 2005).

Nos EUA, o termo ação afirmativa aparece pela primeira vez 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).

Aparecendo, posteriormente, num decreto presidencial, *Executive Order* nº. 10.9257, de 6 de março de 1961, por meio do qual cria a Comissão para a Igualdade no Emprego (EEOC), assinado pelo presidente John F. Kennedy; dessa forma podemos concluir que o termo é originário do contexto estadunidense. No entanto, não foi 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 de ações afirmativas em foco.

O marco inaugural das ações afirmativas nos Estados Unidos, em âmbito governamental, ocorre logo após a Guerra Civil (1861-1865), período que ficou conhecido como “Período da Reconstrução (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 na Constituição Federal, leis, atos e programas de direitos civis aprovados pelo Congresso Nacional, visando integrar o negro na sociedade americana como cidadãos.

Além disso, a Proclamação, a Emancipação dos escravos rebeldes no ano de 1863, marca oficialmente a oposição do norte em relação à escravidão. Porém, não pôs fim à escravidão, pois, os estados de fronteira 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.

Entre 1865 e 1870, houve várias ações por parte do governo que contribuíram fortemente para a mudança na relação entre negros e não-negros nos EUA. Haja vista que a Décima Quinta Emenda, de 1870, estabelecia definitivamente o direito de votar a população negra, podendo votar todos os cidadãos com 21 (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*), que a luz de nosso entendimento foi a primeira ação afirmativa que se tem notícia em âmbito governamental. A Secretaria dos Libertos estendeu seus trabalhos até 1872.

A Secretaria dos Refugiados trabalhou com o objetivo de convencer os negros a aceitar trabalhar nas plantações com contratos de trabalho remunerados. “Na verdade, a organização tornou-se uma enorme agência de empregos” (DU BOIS, 1999). Esse autor 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. Segundo aquele pesquisador,

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 universidade, principalmente para estudantes negros. A Universidade Fisk, no Tennessee, o Instituto Hampton, na Virgínia, a Universidade de Atlanta, na Geórgia, o Morehouse College Washington, foram todas iniciadas mediante auxílio do Departamento (MORSBACH, 1969 p. 114).

Apesar dessa significativa articulação voltada para a área educacional, penso que a Secretaria dos Libertos não foi capaz de implementar o começo da boa vontade entre ex-senhores e libertos, o que de certa forma amplia as discussões e a luta do movimento negros por seus direitos e igualdade de acesso a eles.

Conforme Ronald Walters (1997, p. 106-117), a expressão ação afirmativa foi utilizada pela primeira vez nos Estados Unidos da América, em 1961, por um oficial afroamericano do governo Kennedy, no momento em que esse presidente buscava atacar as discriminações raciais sofridas pelos negros no emprego. Posteriormente, esse conceito ampliou-se, passando a incluir o ataque às discriminações na área educacional, entre outras, bem como incluiu as mulheres e outras minorias entre os seus beneficiários (ANDREWS, 1997; CASHMORE, 2000; GOMES, 2002; SKIDMORE, 1997; WALTERS, 1995; 1997).

As ações afirmativas, nos últimos anos, lograram espaço de destaque na agenda do governo brasileiro, devido aos constantes embates promovidos pelo movimento negro. Embora as discussões sobre a necessidade, validade e viabilidade ou não da aplicação das políticas de ações afirmativas no Brasil datem das últimas décadas do século XX, elas vem ocorrendo sempre no âmbito das organizações públicas por meio da articulação do movimento negro. Porém, aqueles que as defendem, as criticam ou fazem objeções às ações afirmativas, nem sempre respaldam suas argumentações o que torna 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).

O que é evidenciado em debates, nos quais há argumentações com pouco aprofundamento teórico, por parte daqueles que são contrários a essas políticas, faz com que o debate não adquira profundidade, mostrando o desconhecimento e a incompreensão de seus

opositores. 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).

Ainda hoje os debates sobre ação afirmativa têm sido associados, 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. Sendo comuns as reduções aligeiradas e grosseiras, o que leva, em alguns casos, esses termos a 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.

Para tanto, vamos utilizar a palavra “discriminação” que, em nossa sociedade é algo bastante laborioso devido ao seu uso e costume. Para evitarmos equívocos ao longo desse trabalho, algumas explicações se fazem necessárias. A palavra discriminação é originária do latim - *discrimino, as, ávi, átu, 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, p. 360) “[...] a palavra discriminação é um termo descritivo, não uma avaliação moral”. 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 injusta ou injuriosa.

Ou seja, numa sociedade como a brasileira, não discriminar pode ser tão prejudicial a uma pessoa ou grupo como discriminar, podemos tanto incluir discriminando, como excluir não discriminando. É diante disso, que nesta tese, a palavra ‘discriminação’, quando utilizada sozinha, estará se referindo às 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.

A partir desse ponto, vamos mostrar 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, sobretudo, 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 etc.

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, dentre outros. Essas ações se destinam a proteger minorias e grupos (segmentos) populacionais fragilizados, excluídos socialmente, e vítimas em decorrência da discriminação, podendo ser ela racial, de classe, castas, gênero, idade, confissão religiosa, origem nacional, e deficiência física. Morsbach (1969, p. 17) define minoria como sendo “[...] um grupo de pessoas que difere da maioria dos cidadãos tanto em aparência física quanto na cultura. Inúmeros grupos minoritários da América identificam-se por sua raça, país de origem ou religião.”

Henriques (2001), ao caracterizar um grupo como minoritário, avança em relação ao conceito de minoria de Morsbach (1969), 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 ou em relação a sua cultura. Essa é a perspectiva que devemos entender, quando falamos que o povo negro é uma minoria racial. Em relação ao afro-brasileiro, segundo dados da PNAD de 2011, a população negra é de 51,3% do total da população, ou seja, numericamente o afro-brasileiro não é minoritário, mas passa a ser uma população minoritária a medida que não usufrui dos bens socialmente construídos, como podemos verificar nas afirmações de Henriques (2001) de que a pobreza não está distribuída de forma equitativa entre os brasileiros. Uma vez que "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, 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 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 são desenvolvidas. O conjunto dessas condições irá determinar o *ethos* de atuação das ações afirmativas. 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 ao conceito de ação afirmativa, aqui discutida, os princípios em que toda e qualquer ação afirmativa deve decorrer.

Wedderburn (2005) 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” (WEDDERBURN, 2005, p. 313). Outros autores também nos apresentam essas experiências como sendo ações afirmativas, embora esse posicionamento não seja consensual. Wedderburn (2005) afirma que esses mecanismos surgiram na Índia logo após a Primeira Guerra mundial.

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.

### **2.3. Trajetória de resistência do afro-brasileiro e 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. Posto que, os mesmos não eram considerados um ser humano, segundo Santos, “não topo essa gente, porque ela está mais perto dos animais do

que de nós, humanos" (1984, p. 21). De acordo com Santos (1984), essa colocação delimita o espaço do negro na sociedade brasileira, mesmo porque após a abolição da escravidão a dificuldade de inserção na sociedade de classe foi demasiadamente discriminatória e esse posicionamento teve efeito em todas as áreas da vida social.

O Brasil foi o último país a abolir a escravidão. 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 explicações, 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.

A abolição da escravidão, no caso do brasileiro, veio a realizar-se não por uma tomada de consciência da sociedade escravocrata do horror que era a escravidão, senão devido à 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 tornasse insustentável do ponto de vista econômico e social.

Nos anos que antecederam a abolição da escravidão, as grandes questões em pauta nas esferas de discussão não eram nem de longe questões relacionadas às 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 foi inaugurado com a assinatura da abolição; esse novo momento foi 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, posto de fora do processo de integração social pelo qual o país passou com a Proclamação da República, como nos relata 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).

Como São Paulo/SP é o grande centro da estruturação da sociedade brasileira do ponto de vista financeiro, nessa cidade, ocorrem as articulações de como, quando e de que forma se deveriam estruturar as relações sociais, ou seja,

[...] 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 (IDEM, p. 55).

A situação constatada por 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 pelos danos causados ao afro-brasileiro por mais de três séculos de escravidão, além da negação sistemática da sua contribuição na construção e formação do Estado.

Hasenbalg, explica que essa 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 (HASENBALB, 1979, p.167).

Dentro desse mesmo pensamento, Skidmore (1976) 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. Esse mesmo autor explica que essa

teoria acreditava que a população negra diminuiria paulatinamente por ser menos fecunda, ser mais suscetível às 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 procuravam parceiros mais claros do que elas. A imigração reforçaria a resultante predominância branca” (SKIDMORE, 1976, p.81). Munanga (1999), ao falar desse período, conclui, nesse mesmo sentido, que a elite brasileira, durante o fim do século XIX e início do século XX, estava preocupada 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 se ocupar do povo negro para o desempenho de funções antes ocupadas por eles, 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 escravizado, agora perambulava pelas cidades a mercê da própria sorte, excluído da sociedade de classe.

A resistência do povo negro nesse período tinha como objetivo denunciar os atos discriminatórios e reivindicar direitos negados a população afro-brasileira, estando no centro de suas reivindicações o acesso à 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,

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, com o primeiro canal construído para veiculações, denúncias e reivindicações. Os principais jornais foram: O “Menelinke”, fundado em 1916; “Bandeirantes”, fundado em 1918; o “Alfinete”, fundado em 1918; “Liberdade”, fundado em 1919; o “Kosmos”, o “Elite”, e o “Getulino”, fundados em 1924.

Apesar da articulação do movimento negro, ao longo da primeira metade do século XX, ter sido forte e contribuído imensamente com a luta; na segunda metade, é marcado pelo 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 considerada uma ameaça à segurança nacional. Heringer ao analisar os Movimentos Negros afirma que eles 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 (SILVA, 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 à questão racial brasileira. Isso se deve às pesquisas, que a partir da década de 1970, colocaram em xeque a “Democracia Racial Brasileira”. Essa apresentação inofismável 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 ao flagrante e colossal abismo que separa brancos e negros nesse país, condenando milhões de afro-brasileiros à exclusão social, política,

cultural e existencial. Essa ação governamental se deve, sobretudo, à 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.

No entanto, em pleno século XXI, o que vemos no Brasil é a luta entre classes e raças/etnias pela sobrevivência, que até certo limite não permite a mobilidade social dos afro-brasileiros. Cabe ressaltar, que ainda muitos afro-brasileiros permanecem marginalizados, sofrem com o racismo e a discriminação e não encontram condições igualitárias de educação e desenvolvimento profissional.

Mas, na contra mão desse processo, há de se destacar a atuação da Fundação Ford no Brasil com relação à educação, por ser uma instituição internacional que apóia governos e instituições não governamentais, na promoção de ações que favoreçam o acesso à educação superior.

#### **2.4. A Fundação FORD como disseminadora das ações que envolvem a política de ação afirmativa na educação superior**

Em outubro de 1962, a Fundação Ford abriu ao público seu escritório no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro/RJ. Nesse período, a Fundação fez seus contatos iniciais e, logo em seguida, embora não dispusesse de uma sede ou um corpo administrativo permanente, concedia suas primeiras doações às universidades públicas e instituições do governo brasileiro.

A decisão do escritório central de Nova York, em trabalhar fora dos Estados Unidos, remonta à década anterior, mais precisamente a de 1951, com a abertura, ao longo dos dois anos seguintes, dos primeiros escritórios na Ásia, Índia, Paquistão, Indonésia e Burna (atual Mianmá). Já na América Latina, os primeiros países escolhidos foram: Argentina, Colômbia, Chile, Brasil e México, nos quais somente os três últimos continuam hoje em funcionamento.

Para a abertura do Escritório no Brasil, a Fundação contratou o primeiro representante assistente, como eram chamados na época os assessores de programa, e os primeiros membros permanentes do *staff* local.

Cabe um destaque importante para 1960, quando iniciaram as doações, pois, a tendência no país foi apoiar projetos de longo prazo, em que as doações eram feitas em períodos longos de tempo. Um exemplo é a “doação de 6,3 milhões de dólares, feita em 1962, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) para um

programa de bolsas e formação para professores universitários de ciência, que foi desenvolvido até 1970” (BROOKE, 2002, p. 21).

A partir dessa época muda o perfil do donatário, com as variações no número de doações e no volume de desembolsos ao longo do tempo é apenas uma maneira de apresentar a história da Fundação. Igualmente importantes são “as mudanças no perfil das instituições parceiras, que se refletem na classificação dos donatários de cada programa em termos de tipo organizacional” (BROOKE, 2002, p. 22).

Para expressar essas mudanças, as instituições donatárias foram classificadas em três tipos de organização: acadêmica, governamental, não-governamental e, pela localização: com sede nos Estados Unidos ou no Brasil. Foi mantido também o Projeto Administrado pela Fundação ou FAP (*Foundation Administered Project*), por ter sido um instrumento fundamental para o desenvolvimento dos programas da Fundação, especialmente, na década de 1970. Foi por meio desses FAPs que o Escritório contratou os especialistas de projeto, que se mostraram decisivos na consolidação de novos cursos de pós-graduação nas universidades de Minas Gerais, Paraná, Viçosa, Ceará e Pernambuco, e em outras instituições, como o Instituto de Pesquisa de Economia Aplicada (IPEA) e o Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (IUPERJ) (BROOKE, 2002).

A década seguinte revela uma importante mudança de estratégia e, com a nova ênfase na política de desenvolvimento social e na consolidação das instituições democráticas, mostra que começa a mudar o diagnóstico das causas do subdesenvolvimento brasileiro. No entanto, o alvo principal do trabalho do Escritório na década de 1970 continuava sendo a promoção de programas de pesquisa e de formação pessoal num pequeno grupo de centros de excelência nas universidades. A mudança de estratégia torna-se evidente no aumento significativo dos desembolsos para os FAPs, graças à contratação de especialistas para fornecer assistência técnica permanente às instituições de ensino superior, na criação de novos programas de pós-graduação e pesquisa em ciências sociais.

A década de 1970 mostra também um aumento significativo do volume de recursos doados às ONGs. Enquanto essas tinham representado, nos anos de “1960, apenas 4% do total de doações, esses números sobem para 13% na década seguinte, à medida que o Escritório diversificou suas carteiras de trabalho, a fim de incorporar projetos na área de estudos populacionais e de planejamento familiar” (BROOKE, 2002, p. 24). Paradoxalmente, o aumento de doações para ONGs reflete um comprometimento maior da Fundação com o desenvolvimento do ensino superior.

Isso se deve à criação e apoio de associações acadêmicas durante a década de 1970, entre elas a Associação de Centros Brasileiros para o Ensino e Pesquisa em Economia, a Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP) e, no final da década, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), criadas para servirem de fóruns acadêmicos independentes, no intuito de aprimorar a qualidade do ensino e da pesquisa fora do alcance repressivo das autoridades universitárias e de recurso estratégico para divulgar a boa prática na gestão dos cursos de pós-graduação, o apoio a essas associações representou um componente adicional no compromisso da Fundação com o desenvolvimento da universidade.

A década de 1980 foi um período de menores desembolsos. O Escritório reagiu à diminuição dos recursos, mediante a redução de sua dependência em relação aos especialistas financiados pelas FAPs. Ao mesmo tempo, o financiamento para as universidades e outras instituições acadêmicas caiu violentamente, passando de 44,9 milhões de dólares para 18,6 milhões no curso da década. No entanto, a verdadeira modificação, que confirma a ênfase iniciada no final da década de 1970, é a triplicação na proporção de recursos canalizados para as ONGs.

A tendência, evidente nos anos de 1980, de um crescente interesse pelas ONGs e de apoio aos setores excluídos da sociedade brasileira, é confirmada na década seguinte. Na verdade, nos anos de 1990, houve uma inversão de prioridades: a Universidade deixou de ser o principal alvo das doações da Fundação, sendo ultrapassada pelo setor de ONGs.

Ao longo dos anos de 1990, e continuando nos dois anos seguintes, houve uma grande retomada dos parceiros dos EUA no desenvolvimento dos programas da Fundação no Brasil, ou seja, a volta dos donatários norte-americanos, na década de 1990, significa uma retomada de parcerias com as instituições do Norte (América do Norte) num conjunto de temas, como: a proteção ambiental e a gestão dos recursos naturais.

Ainda nesta década, houve um equilíbrio de desembolsos entre os dois campos, com ligeira predominância na educação superior. Mas, em 2000 e 2001, a área de reforma educacional inverte a relação histórica, recebendo um pouco mais do que as outras áreas da educação. Sendo assim, o número de projetos financiados para o ensino superior na área da educação alcançou uma porcentagem semelhante à de 20 (vinte) anos antes. A porcentagem de doações, na categoria raça, aumentou de maneira considerável, e o total de todas as dotações classificadas em ciências sociais aplicadas e em humanas caiu de 80%, na década de 1970, para 50% em 1990 (CAMPOS, 2002).

De acordo com Campos (2002), a mesma base de dados permite um exame sobre o tipo de instituições apoiadas ao longo do tempo, nos campos da reforma educacional e da educação superior. Percebe-se claramente, no campo reforma educacional, a inversão ocorrida na década de 1980, quando as ONGs ganham a dianteira sobre as instituições acadêmicas. Essa relação volta a equilibrar-se a partir dos anos de 1990, mas sem repetir o padrão inicial.

A partir desse processo, pode-se compreender as ressignificações das ações do movimento negro ao compreender a consolidação de suas lutas para o enfrentamento das desigualdades. A seguir, apresentamos a participação ativa do movimento negro na luta por educação superior no Brasil, por meio de ações afirmativas.

## **2.5 Movimento Negro e Educação superior**

Ao analisar o passado recente das denúncias concernentes ao estado de precariedade da escolarização dos afro-brasileiros, encontramos os seguintes tipos de registro: a) produções acadêmicas voltadas exclusivamente para os problemas atuais da educação dos negros; b) relatórios resultantes de encontros regionais do movimento negro, dando atenção especial aos problemas da educação; e c) depoimentos de antigos militantes que combateram a discriminação racial em nossa sociedade, nos anos de 1920, 1930, e 1950, falando do significado da educação para si e para a população negra em geral.

Embora cada um desses registros expresse épocas diferentes e, neles, os sujeitos falem de lugares sociais diversos, o objeto de que tratam é a educação dos negros e seus múltiplos significados. Analisam o *status quo*, e essa crítica tem contribuído para denunciar a falácia da igualdade de oportunidades para todos, que se supunha existir em nossa pujante civilização tropical. Em outros termos, o forte apelo ao presente que podemos encontrar nesses registros tem representado, tanto no meio acadêmico quanto no interior dos movimentos negros (do presente e do passado), uma reação aberta contra o mito da democracia racial.

À atual situação educacional dos afro-brasileiros, demonstra dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto um quanto o outro têm origem longínqua em nossa história.

No século XIX, a educação é marcada pelo período escravocrata vigente no país e com a exclusão do negro na educação, em especial, a educação superior. Na continuidade da

história persiste a desigualdade e o não oferecimento de iguais condições para o acesso à educação, em especial à educação superior.

Já no início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra.

Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes:

[...] ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 337).

A herança do passado escravista, no início do século XX, marca profundamente as experiências da população negra no que se refere à educação.

Segundo alguns autores (DOMINGUES, 2008; HORTA, 1998; GONÇALVES, 2000), naquele momento as crianças negras estavam afastadas dos bancos escolares. Desde a tenra idade eram levadas a atividades remuneradas para auxiliar na manutenção da família. Sua formação para o trabalho era feita sob a orientação dos patrões, no desempenho das mais variadas tarefas (SILVA, 1987).

A escolarização, entre os homens negros nascidos no início do século XX, quando ocorreu, foi, em sua maioria, na idade adulta (SILVA, 1987, p. 12). Já as mulheres eram encaminhadas a orfanatos, onde recebiam preparo para trabalhar como empregada doméstica ou como costureira. Famílias abastadas as adotavam, quando adolescentes como filhas de criação, o que de fato significava empregadas domésticas não remuneradas (*idem*). Este fato acabou, de certa forma, estigmatizando o lugar da mulher negra no mercado de trabalho.

Em seu denso estudo sobre as lutas dos movimentos negros paulistas, na primeira metade do século XX, Regina Pahim Pinto (1994) dedica uma seção ao exame de como o movimento acentuava a educação como instrumento de ascensão social. Iniciativas educacionais surgiram dos próprios movimentos. No dizer da autora, os negros desenvolviam, por meio de suas organizações de luta, uma “percepção bastante crítica e negativa sobre a

política educacional ou melhor, sobre a ausência de qualquer providência [...] por parte das autoridades constituídas” (*idem*, p. 238).

Foram os movimentos negros que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas, visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras. Entretanto, outro estudioso das lutas contra o racismo no Brasil, Clóvis Moura, entendeu esse movimento como algo que se realizava exclusivamente na esfera privada. Para ele, os negros não tinham a dimensão pública da educação, uma vez que, quando a ela se referiam, viam-na como uma questão da família e não do Estado (MOURA, s/d.).

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 1920 ao final de 1930, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas às entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola, e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo, os de alfabetização. O ato de saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos.

Ao focar a questão da educação, na segunda metade do século XX, um olhar deve se direcionar para o enfoque principal que recairá sobre as ações do movimento negro que emerge no contexto dos chamados novos movimentos sociais, que entram em cena no Brasil, no final de 1970. Ao compará-lo com outros movimentos sociais que surgem no mesmo período, Cardoso (2002) destaca a sua especificidade: a construção de outra interpretação histórica para se compreender a realidade da população negra e sua relação com a diáspora africana.

É oportuno destacar ainda dois outros aspectos: a centralidade dada pelo movimento negro à raça como construção social, acompanhada da sua resignificação e politização, e a explicitação da complexa imbricação entre as desigualdades sociais e raciais. A partir do final de 1970, o movimento negro, juntamente com alguns intelectuais negros e não negros, alertou a sociedade e o Estado para o fato de que a desigualdade que atinge o afro-brasileiro não é somente herança de um passado escravista, mas, sim, um fenômeno mais complexo e multicausal, um produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural (SILVERIO, 2002).

Nessa perspectiva, pode-se entender que o movimento negro é, portanto, um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos, como: o resgate de um herói negro, a fixação de uma data nacional, a necessidade de criminalização do racismo e o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo (SILVA JUNIOR, 2007).

A educação tem merecida atenção nos movimentos negros ao longo de sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por àqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

As ações do movimento negro são consideradas constituintes da experiência social. Por isso, parto da premissa de que o movimento negro, assim como outros movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, resignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social.

A atuação do movimento negro na educação também se deu nos fóruns decisivos da política educacional. Reivindicada pelas organizações negras desde o início do século XX, a inclusão dos negros na escola pública aparecia como recurso argumentativo nos debates educacionais dos anos de 1940 e 1960. Dias (2005) analisa a presença da discussão sobre a raça no processo de tramitação da Lei nº. 4024/61. Segundo a autora, o termo chegou até mesmo a constar de forma genérica no texto legal.

No entanto, apesar de ter feito parte das polêmicas e debates em torno da aprovação da referida Lei, a raça operou mais como recurso discursivo na defesa dos ideais universalistas de uma educação para todos vigente na época. Uma análise mais detida dos diferentes documentos sobre a tramitação do texto legal permite inferir que, naquele momento, a dimensão da raça era considerada, juntamente com a classe, um fator de diferenciação no processo de escolaridade. Porém, não se falava de forma explícita se o afro-brasileiro seria ou não o principal destinatário da escola pública e gratuita (DIAS, 2005).

Ainda segundo Dias (2005), após a instauração da ditadura militar em 1964 e a promulgação da Lei nº. 5.692/71, a questão racial perdeu lugar nos princípios que regiam a educação nacional. Sua centralidade só foi retomada na Lei nº. 9.394/96, com a alteração dos artigos 26-A e 79-B pela Lei nº. 10.639/03.

Foi também no final de 1970 que, devido à confluência de determinados fatores de discriminação racial e de racismo ocorridos durante a ditadura militar, várias entidades do movimento negro se articularam de forma inédita e fundaram uma organização de caráter nacional, o Movimento Negro Unificado (MNU), que elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo. O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil (PINTO, 1993).

A partir de 1980, com o processo de reabertura política e redemocratização do país (Assembleia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal de 1988), outro perfil de movimento negro passou a se configurar, com ênfase especial na educação. Alguns ativistas conseguiram concluir a graduação e, com a expansão paulatina da pós-graduação em educação, cursaram o mestrado e, posteriormente, o doutorado. Alguns deles iniciaram uma trajetória acadêmica política como intelectuais engajados e focaram suas pesquisas na análise do negro no mercado de trabalho (GONZALEZ; HASENBALG, 1981); do racismo presente nas práticas e rituais escolares (GONÇALVES, 1985); analisaram estereótipos raciais nos livros didáticos (SILVA, 1995); desenvolveram pedagogias e currículos específicos, com enfoque multirracial e popular (LIMA, 2010); e discutiram a importância do estudo da história da África nos currículos escolares (CUNHA JUNIOR, 1997).

É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que esse movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa de afro-brasileiros, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente, a modalidade de cotas.

O que está presente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assegurando elementos imprescindíveis para o ser humano e os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. No artigo nº. 208, estabelece que é dever do Estado prover a educação dos cidadãos em todos os níveis, da educação infantil à superior, mas, segundo a capacidade de cada um, deixando claro que as oportunidades estão dadas pela sociedade. Alcançá-las, porém, vai depender do mérito e da vontade dos que a almejam. No entanto, o oferecimento desses diferentes níveis de ensino que deveria ser igual a todos os brasileiros e providos pelo

Estado não atinge a todos, tendo como consequência uma desigualdade que se estende por séculos.

Os anos de 1990 foram palco de efervescência social, política e econômica nacional e internacional. A América Latina passou, nesse momento, por ampla reforma constitucional. Em meio às pressões das políticas neoliberais, os movimentos negros buscavam a reconstrução do Estado democrático de direito, depois de duas décadas de autoritarismo, de meados da década de 1960 a meados da de 1980. As reformas constitucionais de alguns países, a época, trouxeram como novidade a concepção de sociedades e nações pluriétnicas e multiculturais (GUIMARÃES, 2003).

A partir da segunda metade de 1990, a raça ganha outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. A sua releitura e resignificação emancipatória construída pelo movimento negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema. Dentre as diversas ações do movimento negro nesse período, destaca-se, em 1995, a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, no dia 20 de novembro. Como resultado, foi entregue ao presidente FHC o “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial”. Neste, a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho.

Contudo, na década de 1990, a educação superior no Brasil sofreu mudanças significativas, conduzidas segundo as exigências do mercado, prevalecendo às regras da política neoliberal.

Os cursos oferecidos nas universidades pouco têm a ver com os interesses das grandes massas. Os cursos de Economia buscam maneiras de aumentar a riqueza e, em raros casos, estudam a superação da pobreza. Os cursos de Medicina estão mais interessados em não deixar que os ricos morram ou envelheçam do que em evitar a mortalidade infantil. Os arquitetos se preocupam em construir mansões e edifícios para os ricos, e quase nunca pensam em soluções para os problemas habitacionais dos pobres. Os cursos de Nutrição dão mais ênfase a emagrecer os ricos do que a engordar os pobres (BUARQUE, 2003, p. 34).

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº. 9.394/96 no seu artigo nº. 43, inciso II, estabelece as finalidades da Educação Superior. Destacam-se, entre essas, formar diplomados para atuarem profissionalmente em diferentes áreas e participar no desenvolvimento da sociedade. O inciso VI ressalta o objetivo de estimular o conhecimento dos problemas que permeiam o mundo e particularmente os

nacionais e regionais, além da prestação de serviços à comunidade. Porém, essas devolutivas dos cursos universitários à sociedade apontadas na LDB não contemplam as suas necessidades, sobretudo, daqueles que vivenciam a exclusão social e racial.

O Brasil possui um contingente de 8,5 milhões de jovens no ensino médio e outros 7 milhões que já o concluíram e têm esperanças de ingressar na educação superior. “O mais alarmante é que 25% desses candidatos à educação superior, 2,1 milhões de estudantes são carentes e não teriam condições de frequentar uma universidade, mesmo que esta fosse inteiramente gratuita” (PACHECO; RISTOFF, 2004, p. 9).

A culminância do processo de inflexão na trajetória do movimento negro brasileiro aconteceu nos anos 2000, momento esse que pode ser compreendido como de confluência de várias reivindicações desse movimento social, acumuladas ao longo dos anos. Como é consenso entre os pesquisadores, um fato marcante foi a participação do movimento negro na preparação e durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, África do Sul. Ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho.

Neste mesmo ano, o LPP lança o concurso Cor no Ensino Superior com o intuito de promover no Brasil ações voltadas para o acesso e permanência de afro-brasileiros na educação superior. E neste novo milênio, o movimento negro intensificou ainda mais o processo de resignificação e a politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. Além disso, várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, as cotas raciais. Como já foi dito, as políticas de ações afirmativas fazem parte das discussões internas do movimento negro desde os anos de 1980 e, paulatinamente, passaram a ocupar um lugar de destaque na sua pauta de reivindicações. Isso provocou discordâncias e dissensos entre setores políticos e intelectuais que divergiam dessa orientação (FRY *et al.*, 2007).

Essas mudanças atingem inclusive o plano acadêmico. Em 2000, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), o qual se encontra em sua 8ª edição. A ABPN surgiu para congregar pesquisadores negros que estudam as relações raciais

e demais temas de interesse dos afro-brasileiros, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do movimento negro como conhecimentos válidos.

Em 2004, foi criada, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Com avanços, limites e tensões, a reivindicação histórica de articulação entre direito à educação e diversidade oriunda dos movimentos sociais e, particularmente, o movimento negro ganha visibilidade na estrutura organizacional desse Ministério.

Foi no início do terceiro milênio, que uma demanda educacional do movimento negro, desde os anos de 1980, foi finalmente contemplada. Em 2003, foi sancionada a Lei nº. 10.639, alterando os artigos 26-A e 79-B da LDB, e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº. 03/2004, e pela Resolução CNE/CP nº. 01/2004, esta Lei foi novamente alterada pela de nº. 11.645/08, com a inclusão da temática indígena.

No entanto, a discussão não pára aqui, pois, em 2012, após um longo período de debates entre juristas, docentes, movimento negro e parlamentares é promulgada a Lei nº. 12.711 que “Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”. Essa é conhecida como a Lei de Cotas, que visa à democratização de acesso e de permanência de grupos étnico-raciais historicamente subalternizados à educação superior e técnicas nos institutos e universidades federais.

Atualmente, no plano educacional, algumas das reivindicações históricas do movimento negro para a educação têm sido transformadas em políticas do MEC, leis federais, decisões do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal.

Além disso, destacamos que o Brasil subsidia o acesso à educação superior por meio do vestibular e de outros processos seletivos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e avaliações seriadas realizadas ao longo do ensino médio, 5.191.760 (cinco milhões, cento e noventa e um mil, setecentos e sessenta) candidatos concorreram a uma das 2.823.942 (dois milhões, oitocentos e vinte e três mil, novecentos e quarenta e duas) vagas oferecidas pelas universidades públicas e privadas do país. Desse contingente, apenas 1.481.955 (um milhão, quatrocentos e oitenta um mil, novecentos e cinquenta e cinco) ingressaram na educação superior (BRASIL/MEC/INEP, 2009).

O acesso à educação superior no Brasil é pautado num processo seletivo que exclui grande parte dos jovens por meio da renda, antes mesmo de se aferir desempenho intelectual. Mas, a história tem mostrado que pouco se tem feito ou tentado fazer para reverter o problema da exclusão do negro, especialmente, no que diz respeito à sua formação escolar. Desde a época do Brasil Império, o acesso à educação superior no Brasil foi excludente, na ótica que expõe Carvalho,

Os filhos de famílias de recursos, que podiam aspirar a uma educação superior, iniciavam a formação com tutores particulares, passavam depois por algum liceu, seminário ou, preferencialmente, pelo D. Pedro II, e no final iam para a Europa ou escolhiam entre as quatro escolas de Direito e Medicina. [...] Outra alternativa para os ricos era a Escola Naval, sucessora da Real Academia em 1808, onde, apesar da gratuidade do ensino, era mantido um recrutamento seletivo baseado em mecanismo discriminatório, o mais importante dos quais era a exigência de custosos enxovais. [...] Muitos para garantirem a admissão, faziam cursos preparatórios ou pagavam repetidores particulares. Eram obstáculos sérios para alunos pobres, embora alguns deles conseguissem passar pelo peneiramento. Menciona-se, por exemplo, a presença de estudantes de cor já nos primeiros anos da Escola de São Paulo, aos quais por sinal, um dos professores recusava cumprimentar (CARVALHO, 1980, p. 61).

O histórico de dificuldades pelas quais os afro-brasileiros passaram, mostra um cenário excludente que aos poucos tem mudado com a atuação do movimento negro. Aliás, os dados do Atlas Racial Brasileiro, de 2004, demonstram que “[...] 65% dos pobres e 70% dos indigentes são negros”. Portanto, pode-se estabelecer a existência de uma educação diferenciada, segundo o poder econômico de cada classe social. Fica impossível competir em igualdade de condições na disputa por uma vaga na educação superior, especialmente nas universidades públicas.

Guimarães (2003) aponta as causas da baixa proporção de negros nas Instituições de Educação Superior (IES) públicas, destacam-se duas: a pobreza e baixa qualidade dos cursos preparatórios. Acresce-se a incipiente qualidade da escola pública de nível médio oferecida às populações mais pobres. Na afirmação do autor,

As causas da pequena absorção dos ‘negros’ tem a ver com: a) a pobreza, b) a qualidade da escola pública, c) preparação insuficiente, pouca persistência (pouco apoio familiar comunitário) e) e com a forma do exame de seleção (o exame de vestibular não deixa espaço para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas) (GUIMARÃES, 2003, p. 206).

O fato é que as provas de exame vestibular para o ingresso nas universidades públicas retratam a imensa discriminação sofrida pelos negros. Tal situação impele muito

desses jovens a buscarem uma vaga nas IES privadas, como única alternativa para ingresso na educação superior. Os poucos que conseguem transpor essa barreira enfrentam ainda grandes dificuldades.

Chegar às portas da universidade numa condição de enorme desvantagem, para competir com estudantes de outros segmentos raciais, com uma história bastante diferenciada. Aqueles que conseguem driblar os obstáculos interpostos no seu trajeto escolar e logram ultrapassar a barreira representada pelo vestibular seguem ainda prisioneiros deste destino, que lhe reserva uma vaga de menor importância dentro das opções oferecidas pelo ensino superior (QUEIROZ, 2004, p. 15).

Conforme Santos (1985, p. 287) [...] “os jovens negros, para titularem-se, tinham de recorrer à rede particular de ensino superior, obtendo diplomas desvalorizados no mercado de trabalho, que acentuavam ainda mais a discriminação racial de que eram vítimas”. Pois, estes alunos cursavam áreas que não eram tão valorizadas no mercado e muitas vezes também a instituição não pertencia ao quadro das instituições renomadas no país. Apesar da dificuldade em acessar a educação superior pelos afro-brasileiros, não corroboro com esse posicionamento de Santos de que os diplomas sejam desvalorizados no mercado. O censo demográfico de 2000 mostra que os afro-brasileiros cursavam cursos oferecidos no período noturno e com mais possibilidades de inserção no mercado de trabalho durante a graduação ou tão logo o concluísse os Cursos de História, Pedagogia, Serviço Social, Enfermagem, Filosofia entre outros. Como também, para os que o detém, ele é significativo e muito importante na sua estrutura familiar e social.

O que fica evidenciado nas dificuldades enfrentadas pelos afro-brasileiros para acessar à educação superior, verifica-se o menor número deles nos cursos considerados de elite, com maior demanda e prestígio econômico na sociedade - Medicina, Odontologia, Bioquímica e Arquitetura. Contudo, o século XXI marca a história da sociedade brasileira na luta por direitos dos afro-brasileiros e, principalmente, ao acesso à educação superior por meio de leis e da promulgação do Estatuto da Igualdade Racial, que será nosso próximo tema.

## **2.6. A Consolidação do Estatuto da Igualdade Racial**

A consolidação do Estatuto da Igualdade Racial se concretiza por meio da articulação do movimento negro. Tal visibilidade se dá ao publicizar as questões que demonstravam claramente que o afro-brasileiro vivia e vive em situação de desigualdade na

sociedade brasileira, com base nos próprios dados do governo federal e de estudos desenvolvidos na área da sociologia, antropologia, história, educação entre outras. Se tem o “despertar” de grupos focais por todo o país, fomentando a participação de forma concreto do governo no sentido de reconhecer as desigualdades presentes e promover meios para mudar essa realidade.

Contudo, Guimarães (1996) demarca o Seminário Internacional realizado em julho de 1996, organizado pelo então Departamento dos Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça, como “a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas, especificamente, voltadas para a ascensão dos negros no Brasil” (GUIMARÃES, 1996, p. 235).

A discussão ganha espaço no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), no momento em que as reformas neoliberais foram implementadas pelo governo. A implantação do estatuto começa com as mobilizações do movimento negro na década de 1990, com realizações de marcha, congresso e a aproximação do movimento ao poder legislativo por meio de representantes nas três esferas de governo. O que demonstra a organização e o planejamento das ações em prol de conquistas coletivas, no que tange a inserção do afro-brasileiro ao gozo de seus plenos direitos como cidadão.

Ao abordar essa questão de forma cronológica, pode-se afirmar que o primeiro dispositivo acionado (no intuito de formalizar o estatuto) foi a preposição de um Projeto de Lei (PL) nº. 3.198, de 2000, apresentado pelo então Deputado Federal Paulo Paim, como fruto do debate do movimento negro, o qual reunia 36 (trinta e seis) artigos, com propostas nas áreas da saúde, educação, trabalho, cultura, esporte, lazer, acesso à terra e à justiça. Esse projeto foi inovador ao apresentar a proposta de implantação de sistema de cotas em vários campos da vida social, ao estabelecer cota de 20% de vagas para os afro-brasileiros nos concursos públicos em nível federal, estadual e municipal, nas empresas com mais de 20 (vinte) empregados, nas universidades, além de reserva de vagas de 30% para candidaturas de cargos eletivos, a serem observados pelos partidos políticos e coligações.

No entanto, todos os pontos suscitados pelo PL provocaram debates públicos sobre a temática racial e o contínuo questionamento do mito da democracia racial no país. Apesar de toda discussão, somente em 2001 foi constituída uma comissão especial para apreciar o PL e, paralelo a esse processo o governo brasileiro e o movimento negro organizaram e realizaram as conferências preparatórias para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Porém, entre o ano

de 2000 e 2001, houve vários momentos de entraves entre o governo e o movimento negro, no que diz respeito à situação do país na promoção de políticas e ações concretas voltadas para atender o afro-brasileiro como um cidadão de fato e de direito.

À medida que as discussões se acirravam no campo político, destacava-se um aspecto importante para a consolidação dessa lei, o fato de que ela tinha como objetivo promover a igualdade de oportunidade e a inclusão social dos afro-brasileiros, por meio do desembolso estatal direcionado especificamente à população negra, na forma de uma indenização pecuniária. Como não houve um consenso, essa proposta foi retirada do PL, sob o argumento de que a reparação aos afro-brasileiros deveria ser feita de forma sistemática, por meio de políticas públicas para a população negra:

A promoção da inclusão dos afro-brasileiros, revertendo o processo histórico de exclusão ainda em curso, é uma ação voltada para o conjunto da população negra do País e não pode ser resolvido (sic) por meio de indenizações individuais. A reparação pretendida deve ter como alvo adotar sistematicamente, durante anos e anos, políticas afirmativas e contra a discriminação de forma a atingir a totalidade da população negra. Esse é, aliás, a posição que tem merecido o apoio do próprio deputado Paulo Paim ao longo dos trabalhos da Comissão (GERMANO, 2002, p. 16).

Ao longo da tramitação do projeto, foi apensado ao PL nº. 6.912/2002, que igualmente tratava da implementação de ações afirmativas, inclusive com propostas distintas, que foram incorporadas no substitutivo: estabelecimento de cotas de 20% em contratos do Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES) e alteração na Lei nº. 8.666/1993 para estimular inclusão de trabalhadores afro-brasileiros. Ao longo da primeira década do século XXI, o PL passa por reformulações. Vale destacar que em 2003, Paulo Paim, já no cargo de Senador apresenta novo PL, com texto substitutivo ao elaborado na Câmara dos Deputados. O PL nº. 213/2003 foi encaminhado as Comissões de Assuntos Econômicos (CAE), de Educação, Cultura e Esporte (CE), de Assuntos Sociais (CAS); de Constituição, Cidadania e Justiça (CCJ). Nestas comissões, o documento sofreu mudanças significativas.

O quadro 1 apresenta uma síntese das propostas alteradas ao longo da tramitação do PL no que concerne a educação no Estatuto da Igualdade Racial.

**Quadro 1 – Propostas para educação**

Projeto de Lei nº. 3.198/2000	Projeto de Lei nº. 213/2003	Projeto de Lei nº. 12.288/2010
<p>Art. 11 O poder público e a iniciativa privada devem criar oportunidades de educação para os discriminados por raça e/ou cor através de um sistema de cotas.</p> <p>§1<sup>o</sup> Os discriminados por raça e/ou cor tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer, adequadas a seus interesses e condições, garantindo a sua contribuição para o patrimônio cultural de sua comunidade.</p> <p>§4<sup>o</sup> Nas datas comemorativas de caráter cívico, as instituições de ensino poderão convidar os discriminados por raça e/ou cor para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.</p> <p>Art. 12 Para o perfeito cumprimento do artigo anterior faz-se necessário que o poder público desenvolva campanhas educativas, inclusiva nas escolas, para que a solidariedade aos discriminados por raça e/ou cor faça parte da cultura de toda a sociedade.</p> <p>Art. 13 A matéria “Historia Geral da África e do Negro no Brasil” passa a integrar obrigatoriamente o currículo do ensino público e privado.</p>	<p>Art. 20. A disciplina “História Geral da África e do Negro no Brasil” integrara obrigatoriamente o currículo do ensino fundamental e médio, público e privado.</p> <p>Parágrafo único. O Ministério da Educação elaborara o programa para a disciplina, considerando os diversos níveis escolares, a fim de orientar a classe docente e as escolas para as adaptações de currículo que se tornarem necessárias.</p>	<p>Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p> <p>§1<sup>o</sup> Os conteúdos referentes a história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.</p> <p>§2<sup>o</sup> O órgão competente do Poder Executivo fomentara a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo.</p> <p>Art. 14. O poder público estimulará e apoiará ações socioeducacionais realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos.</p>

(Fonte: Elaboração própria, a partir dos PLs, 2014).

As progressivas mudanças no PL ressaltam a dificuldade na aprovação do texto, no que diz respeito à redução das desigualdades raciais na educação, aliadas a efervescência do debate sobre a questão racial no país. Esse aspecto vem reforçar a afirmação de Gomes (2012) de que a educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como posta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

E na mesma direção dessa discussão, pode-se compreender que a democratização do país, a partir de 1985, implicou na eleição de uma Assembleia Nacional Constituinte, um novo Parlamento que promoveu a nova Carta Magna, colocando de lado a “Constituição imposta ao Brasil, e tantas vezes emendada autoritariamente de modo a servir aos interesses momentâneos, pelos generais presidentes” (GHIRALDELLI JR, 2006, p. 169). Em 1988, o país ganha uma nova Constituição, que amplia significativamente os direitos sociais se comparada com as anteriores. Porém, isso não significou que os debates, pressões, movimentos populares, movimentos de bastidores das elites e grupos corporativos entre outros foram ponderados em relação aos interesses ali presentes, uma vez que a educação foi também um ponto forte na disputa de interesses variados.

Contudo, ao voltarmos ao passado, o documento de 1932 (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova) tomou como ponto de partida a premissa de que a “educação varia sempre em função de uma ‘concepção de vida’, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, ao seu turno, pela estrutura da sociedade”. Lembrando que cada classe tem suas opiniões particulares sobre a educação, afirma que “um longo olhar para o passado” nos permite perceber que o ideal a ser alcançado pela educação varia segundo cada época, sempre “de acordo com a estrutura e as tendências sociais”, extraindo sua vitalidade da “própria natureza da realidade social” (GHIRALDELLI JR, 2006, p. 43).

A partir dessa realidade social, pode-se pensar uma educação nova que coloque suas finalidades para além dos limites das classes e interesses pessoais. Nessa perspectiva, a própria conjuntura demonstra que ainda a educação perpassa ao interesse de classe, sendo o seu foco a mudança que ela pode trazer para a estrutura social. Ao dialogar com as premissas do PL, no que se refere à educação fundamental para todos, apresenta a prerrogativa da inserção do estudo da “História Geral da África e do Negro no Brasil” que conta a formação

do Brasil, e que a mesma leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

No que refere à temática de entorno da educação superior, a discussão é mais recente. Ao comparar as orientações quanto a esse nível de ensino, as proposições são as propostas elencadas no Quadro 2.

**Quadro 2** - Propostas para educação superior

Projeto de Lei nº. 3.198/2000	Projeto de Lei nº. 213/2003	Projeto de Lei nº. 12.288/2010
Não tem proposta para a educação superior.	<p>Art. 21. Os órgãos federais e estaduais de fomento a pesquisa e a pós-graduação criarão linhas de pesquisa e programas de estudo voltados para temas referentes as relações raciais e questões pertinentes a população afro-brasileira.</p> <p>Art. 22. O Ministério da Educação incentivara as universidades a:</p> <p>I – apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação, que desenvolvam temáticas de interesse da população afro-brasileira;</p> <p>II – incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores respeitantes a pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;</p> <p>III – desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens afro-brasileiros de tecnologias avançadas;</p>	<p>Art. 12. Os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra.</p> <p>Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:</p> <p>I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;</p> <p>II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;</p> <p>III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade</p>

		<p>de gênero entre os beneficiários;</p> <p>IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.</p> <p>Art. 15. O poder público adjotará programas de ação afirmativa.</p>
--	--	--

(Fonte: Elaboração própria, a partir dos PLs, 2014).

No tocante ao acesso à educação superior, o Estatuto reafirma a importância da adoção de programas de inclusão de jovens negros, a exemplo do Programa Universidade para Todos (ProUni) e das medidas adotadas em dezenas de universidades e faculdades brasileiras. Como também, afirma que está previsto ainda o apoio a ações educacionais desenvolvidas por entidades da sociedade civil, bem como a participação de pesquisadores e representantes do Movimento Negro nos fóruns de deliberação da política educacional e à educação igualitária.

Entretanto, os atuais indicadores sociais de renda, taxa de analfabetismo, saúde, IDH, entre outros produzidos tanto por órgãos oficiais de governo, como o IBGE, quanto por pesquisas acadêmicas, alertam para a disparidade entre negros e brancos no sistema de ensino, revelando, assim, que as mudanças ocorridas na sociedade brasileira nas últimas décadas, provocadas pela urbanização e industrialização aceleradas, não surtiram efeitos positivos para a população negra de forma significativa. Desde o enfraquecimento da ditadura militar, no cenário político brasileiro, na década de 1980, o Brasil vem fortalecendo sua autonomia, a partir de movimentos que buscaram ampliar a democratização no país, entre os quais, citamos a aprovação da Constituição Brasileira de 1988.

Mas, os avanços políticos e sociais advindos dessa Constituição contrastavam com a situação econômica existente no Brasil, assim como em todo o mundo, caracterizada pela redução da presença do Estado em todas as áreas sociais, e, principalmente, na educação básica e na educação superior, ao longo da referida década, até nossos dias.

As estratégias adotadas pela configuração do capitalismo, durante esses anos, foram fundamentais para instaurar uma lógica que se traduziu como democratização do acesso, principalmente, na educação superior, sobre a qual Souza (2004, p. 1-2) observa como “[...] uma ‘lógica do instrumento’ que identifica as inovações tecnológicas como as grandes vias de ‘democratização’ das informações e do conhecimento [...]”. De fato, o processo de democratização que se consolidou na década de 1990, e primeira década do século XXI, nas quais se desenham as políticas de alívio da pobreza, segundo Souza (2004, p.4), atingiram todos os setores de atuação do Estado brasileiro e no que tange a educação superior.

E ao abordar a questão da educação superior com base no PL, fica evidente a articulação do movimento negro, do afro-brasileiro, instituições públicas, fundações e poder legislativo para as mudanças de comportamento do Estado, para com as ações voltadas a esse nível de formação. O debate deve contribuir para a formação de cidadãos que valorizem positivamente a diversidade humana e assumam a igualdade racial como um ideário ético e social, no acesso à educação. Nesse sentido, pôde-se percorrer o caminho para entender a preposição do Projeto Negraeva no acesso e permanência de jovens negros na educação superior em Mato Grosso do sul, como será abordado no próximo Capítulo.

## **CAPÍTULO III - PROJETO NEGRAEVA: HISTÓRIA E RESULTADOS**

Este Capítulo delinea o que seja o Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira e bem como analisa o Negraeva: Projeto de apoio a Afro-brasileiros para acesso e manutenção no ensino superior além de caracteriza-lo como uma importante política de ação afirmativa para afro-brasileiros no estado de Mato Grosso do Sul e sua contribuição política e social no que tange ao acesso e a permanência na educação superior por descendentes da ex-escravizada Eva Maria de Jesus.

### **3.1. O Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira**

O Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira foi gestado em uma instituição pública, fundada em 1950, com o nome de Universidade do Distrito Federal. Em 1958 ela tem seu nome alterado para Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Em 1961, com a criação do Estado da Guanabara, a universidade tem seu nome mudado para Universidade do Estado da Guanabara (UEG). Com a fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro no ano de 1975, a universidade passa a se denominar Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), nome que mentem até os dias atuais. Ao longo desses anos, a UERJ cresceu e firmou-se como uma das principais universidades do país.

Com relação à temática das relações raciais, a UERJ desenvolve diversos programas e projetos de pesquisa que abordam diferentes dimensões deste assunto. Lobato (2005) identificou os seguintes grupos, além do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira,

- Programa de Estudos de Gênero, Geração e Etnia – Ligado à Faculdade de Serviço Social;
- Programa de Estudos e Debates dos Povos Africanos e Afro-americanos – PROAFRO – ligado à Faculdade de Serviço Social da UERJ;
- Núcleo de Gênero, Geração, Raça/Etnia e Educação - Ligado à Faculdade de Educação;
- Núcleo Sempre Negro – ligado à Faculdade de Educação;

- A Permanência Simbólica dos/as Alunos/as Afro-descendentes na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo.

Com relação ao Laboratório de Políticas Públicas (LPP) que surgiu a partir da iniciativa da Reitoria da Universidade do Rio de Janeiro, em março de 2000, tem como objetivo, de acordo com o documento da universidade

Desenvolver atividades de pesquisa, análise e apoio às políticas públicas de caráter democrático. Suas atividades principais associam-se à discussão, balanço, monitoramento e formulação de estratégias governamentais que fortaleçam a constituição do espaço público como esfera de realização efetiva dos direitos cidadãos. Neste sentido, o LPP desenvolve um programa de pesquisas multidisciplinares, bem como seminários e cursos de formação na gestão e avaliação de políticas públicas. Seu quadro de pesquisadores desenvolve projetos em diversos campos do conhecimento: reforma democrática do Estado, programas sociais, financiamento das políticas públicas, além de temas setoriais nas áreas de educação, segurança, saúde, energia e desenvolvimento sustentável, entre outros (DataUERJ, 2006, s/p).

Ainda de acordo com as informações fornecidas pelo DataUERJ (2006), o Laboratório de Políticas Públicas desenvolve os seguintes Projetos/Programas:

- Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR) – financiado pela Fundação Ford;
- Observatório Social de América Latina – OSAL – Programa de pesquisas, documentação e monitoramento de conflitos sociais na América Latina. O OSAL é promovido em parceria com o Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), sendo o LPP responsável pelo capítulo Brasil;
- Observatório Latino-americano de Políticas Públicas Educacionais – OLPED – Programa multidisciplinar de pesquisa, análise, difusão e documentação sobre políticas educacionais na América Latina – financiado pela FAPERJ.
- Programa de Formação em Políticas Públicas e Gestão Democrática – programa de formação destinado a quadros e dirigentes da administração pública, movimentos sociais, ONGs e sindicatos. (DataUERJ, 2006, s/p)

O Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCor) foi criado em 2001, pelo LPP da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e se fortaleceu como uma referência nacional na luta pela promoção das políticas de ação afirmativa no campo educacional brasileiro. Sua primeira iniciativa foi o Concurso Cor no Ensino Superior que é resultado da parceria com a Fundação Ford.

O folheto de apresentação do PPCor apresenta, assim, o programa:

É um núcleo de estudos e intervenção social, voltado para o desenvolvimento de pesquisas e para o apoio a iniciativas destinadas ao acesso e à permanência de populações sub-representadas nas universidades, em especial os afro-brasileiros (PPCOR, s/d, s/p).

O PPCor foi o maior programa de ações afirmativas desenvolvido nas universidades brasileiras com financiamento internacional. Que tinha como objetivos:

- 1) Desenvolver projetos de pesquisa e extensão sobre desigualdades raciais na educação, em especial no ensino superior brasileiro”;
- 2) realizar debates e eventos acadêmicos sobre educação, relações raciais e políticas de ação afirmativa;
- 3) organizar um acervo documental e virtual que se constitua como uma referência nacional sobre os temas citados;
- 4) apoiar campanhas de sensibilização social e iniciativas que combatam os mecanismos históricos de exclusão social, baseados no racismo (PPCOR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2001- 2004, p. 7)

O Concurso Cor no Ensino Superior definiu a atuação do PPCor durante sua primeira etapa de funcionamento, entre 2001 e 2004. Configurado como uma rede de iniciativas destinadas à ampliação das oportunidades de acesso e/ou permanência de afro-brasileiros na educação superior, o Programa se concentrou na avaliação, monitoramento, divulgação e documentação de uma pluralidade de projetos pioneiros no desenvolvimento de ações afirmativas no campo universitário. Como podemos considerar os objetivos do concurso, são:

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 (PPCOR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2001-2004, p. 9)

PPCor teve papel fundamental no debate sobre os processos de democratização do educação superior. As diversas leis de cotas e reservas de vagas por critérios raciais e sociais, foram implementadas pela UERJ. Esta ainda colocou o Programa no centro da polêmica pública e permitiu, não apenas uma grande divulgação de suas ações, como também um destacado reconhecimento da riqueza e pluralidade de estratégias desenvolvidas pela rede de projetos que o constituem.

Ao encerrar o período de envio de proposta, o concurso Cor no Ensino Superior em 2001, constatou o recebimento de 287 (duzentos e oitenta e sete) projetos 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 Programa selecionou 27 (vinte e sete) iniciativas de ações afirmativas divididas em 16 (dezesesseis) 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 (vinte e sete) propostas, 11 (onze) desenvolveram ações que possibilitam o acesso, 9 (nove) a permanência, 7 (sete) com ações de acesso/permanência, nas quais se insere o Projeto Negraeva (PPCOR, 2004)

No primeiro ciclo do Programa, as ações estiveram concentradas no fortalecimento dos projetos em curso, na sua avaliação e monitoramento, bem como no estímulo ao desenvolvimento de novas ações orientadas a diminuir os efeitos excludentes e segregacionistas que operam por critérios sociorraciais no acesso ao ensino superior.

Quanto à estruturação, o Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira está organizado a partir de 3 (três) componentes ou linhas de ação, são eles: Formação, Comunicação e Fortalecimento da Rede PPCor.

A linha de ação desenvolve atividades de Formação, e está estruturada de forma a ser um espaço de promoção de um conjunto de ações que capacitem diversos atores político-educacionais a intervir de forma qualificada nas instâncias de planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas destinadas a democratizar o acesso e a permanência dos setores socialmente excluídos do ensino superior.

As atividades de formação foram estruturadas a partir de cursos de qualificação sob a responsabilidade de uma equipe docente interdisciplinar. Estas ações se concentraram no conhecimento do problema da discriminação racial direta e estrutural na universidade brasileira, na sua reflexão, bem como na criação de subsídios para implementação e aprimoramento de políticas anti-discriminatórias.

A área de Comunicação teve como objetivo desenvolver ações orientadas a acompanhar, documentar, monitorar e avaliar a implementação de políticas de ação afirmativas no ensino superior brasileiro, permitindo uma comunicação efetiva com outros projetos institucionais, ampliando vínculos de intercâmbio e estratégias de comunicação e trabalho conjunto no campo das políticas públicas de ações afirmativas no ensino universitário.

A principal atividade do PPCor foi a divulgação dos projetos contemplados no concurso, acompanhando e avaliando a atuação dos mesmos a partir de instrumentos (visitas técnicas, relatórios narrativos e entrevistas com alunos e professores) que revelaram o papel de destaque dessas iniciativas, não só na promoção do acesso e permanência de estudantes afro-brasileiros nas universidades brasileiras, como também na ampliação do debate sobre o tema ou na transformação institucional no sentido da implementação efetiva de ações afirmativas voltadas para afro-brasileiros. Nesse contexto surge o Projeto Negraeva.

### **3.2. A concretização do Projeto Negraeva**

E as ações afirmativas pretendem “[...] corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado [...]” (GOMES, 20003, p 27), garantindo a esses grupos sociais igualdade de oportunidade e de tratamento, conforme afirma Guimarães (1997 e 1999). Com vista à mudança dessa realidade, percebe-se uma mudança estrutural iminente na sociedade brasileira devido às atitudes e comportamento do governo, por meio de ações do movimento. Porém, os pontos levantados com relação à educação, que é nosso foco de pesquisa, demonstram que os moradores da Comunidade São Benedito têm baixo nível de escolaridade. No entanto, os dados de Santos (2010) apresentam a comunidade vivenciando uma nova realidade, a partir de mudanças na relação com o mercado de trabalho, as condições de moradia e a própria infraestrutura da região.

Como já foi apresentada a comunidade, e já temos o entendimento de quem foi Tia Eva, e o que representa a Comunidade da Vila de São Benedito, podemos discutir a trajetória do Projeto Negraeva, por meio de seus idealizadores. Cabe destacar que essa comunidade é um quilombo urbano<sup>22</sup> que mantém a tradição cultural.

Então, em 2001, o Projeto Negraeva se insere no contexto das políticas de ação afirmativa, uma vez que a instituição donatária da proposta já tinha no Brasil um longo ciclo de ações realizadas com esse fim, voltadas para a área da educação. Ao analisar a trajetória da Fundação Ford no Brasil, constata-se que ela participou ativamente do processo de democratização da educação superior no país, pois, cultivava-se um elitismo que expressa,

---

<sup>22</sup> O quilombo urbano busca o reconhecimento de sua identidade e a segurança jurídica de seu direito à propriedade para romper o ciclo da segregação espacial, prática naturalizada que nega aos setores socialmente diferenciados como negros, índios e pobres, o direito de viver em determinados espaços urbanos. (Boletim Quilombol@, 2007). O Decreto nº. 4.887/2003, do governo federal, sistematiza as atribuições dos órgãos estatais na concretização do direito à propriedade das comunidades quilombolas urbanas e rurais. Com base neste decreto, o presidente da Fundação Palmares certificou, em 2008, por meio do Registro nº. 1016/2008, que a Comunidade Eva Maria de Jesus/Tia Eva (Vila São Benedito) é remanescente de quilombo.

segundo Silva (2003), um total desprezo por tudo que possa implicar revisão de pressupostos e crenças que tem fundamentado a formação acadêmico-científica. Em outras palavras, há recusa em avaliar as bases ideológicas e teóricas, fortemente enraizadas no século das luzes, com que se construíram saberes sobre os outros e o mundo. Tal atitude não permite aceitação de novas e diversas possibilidades de olhar os outros e o mundo, mas impede de vislumbrar a importância e a necessidade, tanto da reconstrução de conhecimento como da elaboração de novos sobre grupos e pessoas, construídos científica e socialmente como diferentes (SILVA; SILVERIO, 2003)

Ao tocar na estrutura das desigualdades, objetivando promover equidade entre negros, índios, brancos e amarelos nos bancos universitários, reescreve-se a maneira de pensar, de produzir conhecimento, de ser universidade no Brasil. Já não cabem, pois, meras medidas visando mover os ditos inferiores para uma pretensa situação melhor, tendo como modelo os que se classificam como superiores (SILVA, 2003).

Desta dificuldade em acessar a educação superior, emerge o Projeto Negraeva, como um meio para jovens negros, em sua maioria de uma comunidade histórica e tradicional de Campo Grande/MS, cursar a graduação. Com base nos registros das ações desenvolvidas pelos membros da equipe proponente do projeto, vamos compreender como ele foi gestado e, posteriormente, colocado em prática.

Com base na fala dos elaboradores da proposta, alcançamos a dimensão que o projeto ganhou no meio do movimento negro e para os jovens a possibilidade de ingressar na educação superior.

[...] 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.

[...] 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 (SANTOS, 2003, RELATÓRIO DE VISITAS TÉCNICAS, p. 4).

Foram os idealizadores do Projeto: Sandra Mara Martins dos Santos, Vânia Lúcia Baptista Duarte, Ataíde Simão Pedro Lumuenamioco. Sendo as duas meninas descendentes diretas de Tia Eva, fundadora da Comunidade de São Benedito, e de certa forma naquele

período, já exerciam lideranças na Comunidade de São Benedito e militavam no Movimento Negro. De imediato perceberam que o Concurso Nacional Cor no Ensino Superior seria relevante e importante para a Comunidade. Outro idealizador do Projeto, Ataíde, era de nacionalidade Angolana.

O primeiro encontro dos idealizadores do Projeto foi para pensar os primeiros passos e buscar ajuda para desenvolvê-lo. Posteriormente, buscaram, entre outros moradores da comunidade, alunos que já estavam na universidade e que se interessassem em participar de sua elaboração e, caso fosse aprovado, serem favorecidos por ele. De acordo com Silva (2008), foram agregados mais 3 (três) moradores da comunidade que já estavam na universidade com o objetivo de montar o Projeto. Em uma reunião na casa da Sandra Mara Martins dos Santos, os jovens perceberam que sozinhos seria quase impossível lograr êxito no Concurso, e resolveram pedir ajuda a um professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que há mais de 20 (vinte) anos desenvolve projetos de extensão na comunidade e de certa forma tem uma relação afetiva com os moradores do local, para juntos construírem o Projeto.

O Professor Dr. Edson Silva, afro-brasileiro, docente do curso de Jornalismo da UFMS, foi colocado a par da intenção do grupo, e com base nas informações referentes ao Concurso, dos anseios do grupo e das dificuldades que tiveram no processo de formulação do Projeto, ele aderiu a proposta e passou a fazer parte da equipe de elaboração do Projeto.

A partir desse momento a proposta criou corpo, entretanto, o grupo evidenciou que, devido algumas experiências já desenvolvidas na comunidade que

[...] 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 (SANTOS, 2003, RELATÓRIO DE VISITAS TÉCNICAS p. 5)

A base de construção do projeto começa a partir desse momento, com a prerrogativa de que os jovens não queriam algo pronto, para eles era imperioso participar de todo o processo de elaboração da proposta. Esse foi o ponto de partida do Projeto Negraeva, na fase de criação. A partir desse momento o projeto tomou um norte e quando estava pronto foi apresentado ao Fórum Estadual do Movimento Negro de Mato Grosso do Sul, para ser debatido e, posteriormente, endossado e aprovado pelos pares ali presentes antes de ser encaminhado para o LPP.

Dentre os 27 (vinte e sete) projetos aprovados no concurso, o Negraeva tem uma singularidade, devido ao fato de como ele foi gestado e, principalmente, ao destacar o protagonismo juvenil desses afro-brasileiros, ao demonstrar que pessoas com poucos recursos intelectuais podem fazer a diferença nas relações sociais quando o assunto é a educação. Para Silva (2008, p. 62), "[...] 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", o que comprova a singularidade na elaboração e execução do Projeto.

Ao destacar que a Associação dos Descendentes de Tia Eva foi proponente e executora do Projeto e teve como parceiros iniciais o Departamento de Comunicação Social – Jornalismo – Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CCHS/UFMS) e o Coletivo de Mulheres Negras – Mato Grosso do Sul "Raimunda Luzia de Brito", ressalta-se a importância da sociedade civil no movimento negro, atuando em rede para lograr êxito em seu empreendimento. Com a confirmação da aprovação no Concurso, o Projeto firmou parcerias com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que cedeu equipamentos de informática, como: telefone, fax, computador, impressora e scanner e a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), que remunerou os professores do Curso Popular Pré-Vestibular e o secretário responsável pelo Projeto, bem como doou o material didático e as instalações da Escola Estadual Antônio Delfino Pereira (SILVA, 2008).

O Projeto também firmou parceria com a Universidade Anhanguera-Uniderp, na época Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), após a apresentação do Projeto Negraeva e proposta de parceria a Instituição fez a concessão de um auxílio de 10% de desconto para os alunos do Projeto, além do que ela já disponibilizava para todos os seus alunos que faziam o pagamento até o quinto dia útil do mês. Sendo assim, os participantes do projeto tinham 20% de desconto no valor da mensalidade. Porém, as demais Instituições de Educação Superior particulares (IES), nas quais o Projeto tinha alunos, foram procuradas pela coordenação do Projeto com o objetivo de consolidar parcerias, mas não obtiveram êxito.

Essa situação pode ser explicada por meio do que Silva (2008, p. 63) destaca em sua pesquisa ao afirmar que "[...] ‘esse tipo de política não é a nossa, nós fazemos políticas para índios e isso ai é injusto’, (fazendo referência ao Projeto Negraeva)", ou seja, a política de ação afirmativa para a educação superior no estado de Mato Grosso do Sul para afro-brasileiros não fazia parte do planejamento das IES particulares deste estado. Contudo, cabe

destacar que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) foi pioneira no estado ao implantar o sistema de cotas para negros e índios, por iniciativa a própria e, posteriormente, as federais com base na Lei nº. 17.211/2012.

Diante da negativa das demais IES em firmar parcerias, o Projeto deu sequência as ações propostas e as entidades proponentes e executoras desempenhariam papéis diferenciados na execução do Projeto Negraeva, com base na seguinte divisão de trabalhos:

[...] 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, 2001, pp.4-8)

Como o papel de cada instituição foi definido já no projeto, a Escola Estadual Antonio Delfino Pereira passou a ser sede do projeto, disponibilizando uma sala com toda infraestrutura para o funcionamento da Secretaria do Projeto, onde passaram ocorrer as reuniões da coordenação, e outras atividades. Neste local, também, foram desenvolvidas as atividades do grupo de acesso (curso preparatório para o vestibular), ao fazerem 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 dos Descendentes de Tia Eva.

A minuta do projeto apresentava como objetivos os seguintes pontos:

- 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 candidatas 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 (RELATÓRIO NARRATIVO FINAL DO PROJETO Nº. III, 2003, pp. 1-2)

Entre 2002 e 2004, foram desenvolvidas as atividades do projeto que, inicialmente, ofereceram bolsa auxílio a 14 (quatorze) afro-brasileiros matriculados na educação superior de baixa renda, em instituições públicas ou privadas. Quanto ao curso preparatório pré-vestibular 55 (cinquenta e cinco) candidatos foram atendidos, como explicitados nos objetivos do Projeto. Entretanto, após a sua aprovação, o Projeto recebeu alterações, com o consentimento da coordenação do PPCor, ao ampliar o número de participantes no grupo de permanência<sup>23</sup> de 14 (quatorze) para 16 (dezesesseis) bolsas. O que se estendeu ao grupo de acesso também, pois passou de 55 (cinquenta e cinco) alunos que seriam contemplados com o cursinho preparatório pré-vestibular, no primeiro semestre, para 70 (setenta) alunos em consonância com a SED/MS.

### **3.3. Os bolsistas do Projeto Negraeva**

Fazemos, neste tópico, um breve recorte histórico ao período de escravidão, pois, na chegada ao Brasil, os africanos tinham provas do processo de descaracterização a que se viram sujeitos, não só no batismo rápido que recebiam, mas, nos termos a eles destinados e na verificação de sua nova condição. Posto que já, naquele período, no seio dos escravos, a rebeldia explodia nos atos mais individuais – como nos suicídios, banzos<sup>24</sup> e assassinatos – ou em rebeliões coletivas, mais episódicas, mas, igualmente relevantes. Ao passar o período da escravidão, e vivendo em condição de pessoas livres (os africanos e os afro-brasileiros) - parte significativa da população - estiveram fora da “sanção da lei: os escravos, que como ‘coisas’ estavam impedidos formalmente de usufruir as benesses do Estado” (SCHWARCZ, 2001, p.40).

<sup>23</sup> O Projeto Negraeva atuou em duas frentes durante sua vigência, ou seja, o grupo de permanência correspondia ao grupo de alunos que cursava a educação superior nas IES privadas e públicas, e o grupo de acesso que atendia os participantes do cursinho Pré-vestibular.

<sup>24</sup> A prática do banzo era uma forma de protesto caracterizado como uma greve de fome. Também eram comuns, como forma de resistência na época, a prática do suicídio, do aborto, do infanticídio, das fugas individuais e coletivas e a formação de quilombo. Disponível em: <[www.dicio.com.br/banzo](http://www.dicio.com.br/banzo)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Isso representou e representa uma divisão fundamental entre negros e não-negros e/ou pobres e ricos, pois, a abolição oficial da escravidão no Brasil deveria ser pacífica e gradual, dado que indica o caráter basicamente conservador desse movimento. Com efeito, a libertação nunca foi entendida, pelo abolicionismo legal, como questão revolucionária<sup>25</sup>. Para esses políticos, tratava-se de por fim ao cativeiro, e a tarefa resumia-se a um ato. Não se previam projetos de incorporação da mão de obra e nem ao menos ressarcimentos, na medida em que esses senhores, apoiados no “benefício da lei”, acreditavam que a escravidão era o mal da nação e que sua extinção retiraria o mal pela raiz.

O que representa esses dois parágrafos introdutórios da discussão, que as políticas destinadas as ‘minorias’, na sociedade brasileira precisam ser revistas para se compreender o enfoque que elas devem alcançar. O processo da abolição demonstra de forma contundente os caminhos percorridos para a construção da nação brasileira. Após a abolição, qual foi o papel delegado a essa parcela da população? No que diz respeito ao acesso ao trabalho, boa parte dos libertos continuaram, de acordo com Santos (2010), a exercer funções ligadas às atividades do tempo da escravidão, por não ter outro meio de subsistência. Mas, a vida fora das senzalas era igual e/ou pior, por não haver uma política de inserção desse grupo na sociedade brasileira. De acordo com Fernandes,

[..] refletindo-se no padrão de crescimento econômico e de organização do trabalho, existiram reais possibilidades de criar um autentico mercado de trabalho; aí, os ex-escravos tinham de concorrer com os chamados “trabalhadores nacionais”, que constituíam um verdadeiro exército de reserva (mantido fora de atividades produtivas, em regiões prósperas, em virtude da degradação do trabalho-escravo) e, principalmente, com mão-de-obra importada da Europa, com freqüência constituída por trabalhadores mais afeitos ao novo regime de trabalho e às suas implicações econômicas ou sociais (FERNANDES, 1965, p. 17).

Acredito que isso reflita a forma despreparada com que o negro foi inserido na sociedade brasileira e, por conseguinte, o acesso tardio ao sistema educacional, que vem a ser o foco desta tese. Uma vez que no sistema educacional do país os afro-brasileiros estão sub-representados em todos os níveis de ensino, essa situação é ainda mais visível no topo da escolaridade – graduação e pós-graduação. Entretanto, deve-se observar que mesmo o afro-brasileiro estando em situação desfavorável entres eles (homens e mulheres), ainda se encontra uma lacuna no que diz respeito ao acesso a bens materiais e a sua mobilidade social.

<sup>25</sup> No Brasil, o abolicionismo não foi exclusivamente legal. Existiram grupos como os “Caifazes”, que, liderados por Antônio Bento, promoviam e incentivavam a fuga direta de cativos. Esse grupo ficou famoso por ter organizado um quilombo (chamado Jabaquara) nas imediações do Porto de Santos (SCHWARCZ, 2001).

Sendo assim, ao pensar o Projeto Negraeva, observa-se que há uma diferença substancial no que diz respeito à identidade social de seus participantes. Contudo, as informações a seguir são oriundas de pesquisa que realizei no arquivo e documentos fornecidos pela senhora Sandra Mara que naquela época ocupava o cargo de coordenadora geral do Projeto Negraeva, a qual ficou com todos os registros do projeto, no que tange a permanência as entrevistas foram realizadas com os ex-bolsistas desse grupo.

**Tabela 1** – Grupo de permanência por escolha do curso *versus* sexo

Curso	Sexo		Percentual
	Feminino	Masculino	
Administração	2	1	13.63
Ciências Econômicas	2	-	9.09
Ciências Sociais	-	1	4.5
Direito	-	1	4.5
Geografia	1	-	4.5
Gestão em Representações Comerciais	1	-	4.5
História	1	-	4.5
Comunicação Social /Jornalismo	1	3	18.18
Letras	1	-	4.5
Normal Superior	1	-	4.5
Pedagogia	3	1	18.18
Serviço Social	1	-	4.5
Turismo	-	1	4.5
Total geral	14	8	100
	22		

(Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2014).

Os dados da Tabela 1 nos mostram que a maioria dos alunos do grupo de permanência é do sexo feminino, sendo 63,63% dos alunos do Projeto. Essa presença majoritária das mulheres no Projeto não é um fenômeno isolado; pesquisas demonstram que a presença de mulheres nos bancos das universidades tem aumentado significativamente nas últimas décadas. O censo de 2000 destaca que em 1998, quando a variável matrícula entra em discussão, 55% dos matriculados são do sexo feminino na educação superior. Contudo, quando a discussão versa sobre a questão racial, as diferenças se acentuam. Em 2000, o número de mulheres negras na educação superior era de 3,54% e de homens 2,59%. Já o censo de 2010 apresenta uma mudança considerável nessa relação, em que o número de

mulheres sobe para 8,25% e de homens 5,67%, da junção dos dados do IBGE, entre negros e parda (IBGE, 2010).

Os censos de 2002 e 2010 apresentam essas informações de forma contundente. Em 2002, o número de matrículas do sexo masculino correspondia a 43,1% nas universidades, enquanto, o feminino era de 56,9%, mas o percentual de concluinte masculino apresenta uma sensível queda em relação à matrícula, pois, nesse mesmo ano o número de concluintes masculino era de 37,0% contra 63,0% feminino. Passado um período de 8 (oito) anos, o censo de 2010 revela que essa situação não mudou quanto ao percentual de matrícula masculina que ficou em 43,0% contra 57,0% feminino. Porém, a relação de concluinte apresenta uma pequena elevação do sexo masculino que chega, em 2010, a 39,1% contra 60,9% do sexo feminino, que teve uma pequena queda. Vale destacar que o censo de 2013 mostra que 55,5% dos matriculados na educação superior são mulheres e dos concluintes corresponde a 59,2%.

Não se pode negar que a presença das mulheres nos bancos universitários é uma realidade, porém, faz-se necessário destacar que há uma grande popularidade no campo da literatura socioeconômica a respeito da teoria do capital humano na explicação da distribuição de renda, a partir da inserção plena da mulher no mercado de trabalho. Esta teoria focaliza notadamente características das pessoas para explicar os diferenciais de rendimentos dessas e das famílias, devido ao grau de instrução.

Destaco aqui que, quando, a questão da educação superior se refere ao afro-brasileiro, sua inserção ocorre, de acordo com Beltrão e Teixeira (2004), em cursos que estão ligados a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ou seja, cursos de pouco prestígio e *status* por não terem tanta visibilidade na estrutura social, não agregar "valor", prestígio social. Além disso, o censo demográfico de 2000 mostrou que há uma maior participação de afro-brasileiros nos Cursos de Pedagogia, Serviço Social, História, Filosofia e Enfermagem, respectivamente. Se por um lado os estudos de Bourdieu (1999) destacam a participação da mulher em carreiras ligadas ao ensino, cuidado e serviço. Por outro, destaco a escolha do participante do Projeto que não segue essa linha:

- Bem, eu sempre quis fazer o curso de comunicação social/jornalismo. Essa foi minha primeira opção para o vestibular. E o fato do curso ser em uma universidade pública ajudou. Mas isso não quer dizer que o período da graduação foi fácil, porque a questão não é só estar na universidade e saber também como vou me manter lá (André, 2014).

De certa forma, pode-se observar que a escolha dos cursos pelos participantes do Projeto está de modo geral relacionada à área de Ciências Humanas e Sociais. Contudo, os alunos participantes do Negraeva, confirmam as constatações feitas por Beltrão e Teixeira (2004), sendo 63,63% dos alunos do grupo de permanência do Projeto do sexo feminino e todos se declaram afro-brasileiros. O estudo realizado por Queiroz (2004) afirma que, o censo de estudantes universitários na Universidade Federal da Bahia mostra 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. Concordo com Carvalho (2002), quando este pesquisador destaca o papel da universidade nesse processo, senão vejamos:

A classe universitária ainda não parou para pensar a sua condição branca e excludente. Porque a academia se espelha na Europa e nos Estados Unidos, a imagem que faz-se de um acadêmico não inclui um negro e não temos nenhuma imagem da academia na África. A imagem de uma sala onde existe alguém pensando, seja em Biologia, História ou Física, era até uma geração atrás, a de um homem branco. Incluímos agora a imagem de uma mulher no lugar do cientista e continuamos com a imagem de uma platéia formada por pessoas brancas que escutam esses brancos. Basicamente, esta é a imagem, assimilada e reproduzida acriticamente, do que é o mundo universitário no Brasil (CARVALHO, 2002, pp. 83-84).

Pacheco e Ristoff (2004, p.11) também afirmam que a universidade “[...] precisará repensar as suas atitudes muitas vezes elitistas e excludentes”. É de essencial importância rever e desconstruir a visão de homogeneidade imposta nas universidades, especialmente a pública. Na tabela a seguir, pode-se observar o perfil das IES frequentadas pelos participantes do Projeto.

**Tabela 2** – Instituições de Educação Superior frequentadas pelos participantes do Projeto entre 2000 e 2007

<b>Instituições de Educação superior</b>	<b>Número de alunos</b>
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	3
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

(Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2014).

A Tabela 2 demonstra que 12 (doze), 54,54% dos beneficiados pelo Projeto frequentaram a Universidade Católica Dom Bosco por estar relacionada à sua proximidade com a Comunidade de São Benedito e ao rol de cursos oferecidos na área das ciências humanas e sociais. O Projeto Negraeva não se restringiu aos moradores da comunidade, mas em sua maioria os participantes do Projeto eram provenientes dessa região. Por um lado, devemos observar que, o número de matriculados em instituições privadas é maior devido a forma de ingresso, mas não significa a permanência deles nas instituições. Assim, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE (2005), revela, que a partir de 2002, com a implantação de políticas de ação afirmativa como as cotas em diferentes universidades e a implementação do PROUNI, em 2004, que houve um aumento do percentual de negros na universidade (negro/preto, 3,1% + pardo ou mulato 18%), de 21,1%, em 2002, para 30% em 2005. O crescimento deve-se principalmente às matrículas em instituições privadas, via PROUNI. Mas, nenhum participante do Projeto Negraeva concorreu a essa modalidade de fomento para a inserção na educação superior, pois, em 2004, quando foi criado, os participantes do Projeto já estavam próximos de concluírem a graduação.

Apesar disso, tem-se que analisar outros aspectos no que se refere à inserção em maior número de alunos nas IES particulares. Segundo Peixoto (2011), ao analisar a perspectiva de acesso à educação superior pelo viés da equidade (proclamada nos governos FHC) e da inclusão social (governo Lula), a reforma da educação superior permite perceber que, embora no discurso essa temática seja vista como necessária, na prática das políticas que foram propostas, elas não se concretizam, pois, o Plano de Desenvolvimento da Educação tem buscado, mas não consegue colocar em prática o que ficou acordado para a educação superior de forma efetiva, na perspectiva de Peixoto (2010).

Nessa expansão foi priorizada a criação e a ampliação da oferta de vagas em instituições privadas, em detrimento da extensão da participação do sistema público na educação superior. Prioridade que, evidentemente, “promoveu restrições no acesso a esse nível de ensino de estudantes oriundos de famílias pobres, os quais, além de enfrentarem dificuldades financeiras e sociais para esse acesso, receberam, muitas vezes, um ensino de qualidade inferior na educação básica” (PEIXOTO, 2011, p. 220). Dessa maneira, são bastante desiguais as condições que eles enfrentam para competir nos processos seletivos de ingresso à educação superior, e para nela permanecer e demonstrar o desempenho necessário.

### 3.4 Ações afirmativas *versus* acesso à educação superior

Desde que começaram os esforços governamentais para a criação de políticas públicas reparadoras, as discussões mais candentes concentraram-se na esfera educacional, tema sensível para toda a sociedade. Além da imprescindível função formativa, a educação, como geradora de oportunidades, constitui-se uma porta de entrada privilegiada ao mercado de trabalho e representa instrumento poderoso de ascensão social (CARVALHO, 2003).

As iniciativas empreendidas nos últimos anos com o objetivo de promover um maior acesso de negros à educação superior foram bastante distintas. Uma vez que a emergência da adoção de políticas afirmativas para reduzir as desigualdades raciais, que surgem como recomendação da Conferência de Durban, ou seja, o governo brasileiro dá seus primeiros passos com a criação na segunda metade de 2002, do Programa Diversidade na Universidade<sup>26</sup>, que previa a concessão de bolsas de estudos para alunos que cursassem os denominados Projetos Inovadores de Curso (PIC). Destaco, que de certa forma, o programa é uma forma de ação afirmativa, em que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) foi pioneira na execução do projeto.

Observamos que, entre 2001 a 2002, o estado de Mato Grosso do Sul se destacou no cenário nacional diante da possibilidade de implantação da política de ação afirmativa na educação superior, sendo isso fundamental para compreender a proposição do Projeto Negraeva quanto ao acesso. Apresentaremos algumas experiências relacionadas ao acesso com o intuito de fazer a transposição da proposta presente no projeto, no que concerne ao acesso à educação superior.

Para Carvalho (2003), a temática do acesso ganha visibilidade em 2002, quando da realização do Encontro Nacional sobre Ações Afirmativas nas Universidades Públicas, ocorrido na sala dos Conselhos da Universidade de Brasília. Esse encontro histórico formou parte do I Fórum “Diversidade na Universidade”, realizado em Brasília e organizado pelo Programa de idêntico nome, ligado à Secretaria de Ensino Médio do Ministério de Educação. O Encontro contou com a participação de 19 (dezenove) professores responsáveis pelos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), de 14 (quatorze) universidades públicas e de 2 (duas) universidades particulares. O Encontro encerrou as atividades com formulações de propostas voltadas para o processo de integração racial, étnica e social na educação superior brasileira, a partir dos seguintes objetivos definidos:

---

<sup>26</sup> Esse programa foi executado pelo MEC e financiado pelo BID, vigorou no período de novembro de 2002 a 2007.

- a) Reunir os representantes dos NEABs das universidades para cadastrar, mapear e sistematizar programas e experiências para promoção de acesso e permanência da população afro-brasileira no ensino superior;
- b) Discutir estratégias de formulação de políticas específicas de ação afirmativas nos vários contextos universitários nacionais;
- c) Consolidar uma rede nacional dos NEABs que contribuam para a formação de políticas de inclusão social para afro-descendentes no ensino superior (CARVALHO, 2003, p. 192).

Ressalto que todos os professores participantes desse encontro foram ou são lideranças em suas universidades, na discussão fundamentada em suas pesquisas, na área de educação e ciências sociais, sobre a dificuldade de inserção dos negros no sistema universitário e a discriminação racial crônica nesse ambiente. Ainda de acordo com Carvalho (2003, p. 193), existe um “mascaramento do racismo que tem sido construído ideologicamente no interior das universidades, daí a importância de se debater a situação racial no próprio espaço acadêmico.”

Outro ponto relevante desse encontro foram as propostas direcionadas para estudantes afro-brasileiros nas universidades, que recaiu sobre as cotas. Pois, o coletivo de professores dos NEABs é unânime em considerar que as cotas devem formar uma parte central das políticas de ação afirmativa, tão discutidas atualmente, entendendo que elas não se esgotam na política de cotas para entrada na universidade. Sendo que, cada universidade deverá definir a porcentagem de cotas reservadas para negros de acordo com sua realidade racial local, após discussão do assunto nos seus respectivos conselhos universitário. Mas, essa perspectiva das cotas para educação superior só ocorrerá, em 2012, com a obrigatoriedade imposta pelo governo federal por meio da Lei nº. 12.711, para as universidades federais, pois, desde 2000, têm-se experiências desenvolvidas por IES estaduais.

Contudo, destacamos que nas últimas décadas que precederam a virada do milênio, a sociedade brasileira foi marcada por profundas mudanças nos cenários: político, cultural e econômico. Demonstrou uma sociedade na qual seu regime de acumulação é baseado numa base social pobre, num cenário de globalização capitalista da economia, da crise e imposição de uma revisão dos regimes e utopias socialistas, e da difusão massificada da informação que associa tais processos globais ao fim das ideologias que darão lugar a novas formas de ação social e consubstanciação da política (SANTOS, 2003).

A ideia da crise do Estado legitimou o desencantamento das sociedades com a política moderna, com a utopia da possibilidade de dissociação da política em relação às outras esferas da existência do ser social, e seu isolamento em uma esfera institucional e um restrito conjunto de arenas das quais o Estado é o centro. Ou seja, o fracasso de tal arranjo na

superação das injustiças e desigualdades históricas da sociedade, confrontado “ao premente esgarçamento do tecido social e ao agravamento do quadro de pauperização fortalece no imaginário social o desejo de criação de formas alternativas de ação e intervenção” (SANTOS, 2003, p. 127).

A situação de crise e desmobilização das tradicionais esferas de consubstanciação do político – Estado, partidos, sindicatos, movimentos sociais “tradicionais”, multiplicam-se as formas de ação social, seus atos e significações atribuídas. Mais que criar situações e arranjos institucionais, no novo contexto simbolizam-se velhas e novas formas e significações de ação social, fazendo emergir hibridações que, ao configurarem novos movimentos de múltiplas dimensões, pouco tem definidas as contradições e conflitos presentes em sua origem.

De acordo com Santos (2003, p. 128), tais “movimentos (con)fundem múltiplas contradições presentes na sociedade, e ainda que passando ao largo de qualquer pretensão de construção de um projeto societário alternativo ao modo de produção capitalista,” agregam distintos valores e projetos societários, em maior ou menor graus alternativos às contradições presentes na estruturação da sociedade e, em algumas situações, possivelmente alternativos e contraditórios entre si.

Essas manifestações simbólicas, em que o político aparece claramente transfigurado, na qual agendas se cruzam e dialogam de maneira não harmônica, e sim essencialmente conflituosa, mas sem que isso legitime a “construção de instrumentos ou mecanismos institucionais de segregação ou expulsão, constituem espaços de agregação e convergência de indivíduos oriundos de segmentos sociais distintos, com atuações e envolvimento distintos, portadores de valores e projetos societários diversos” (SANTOS, 2003, p. 128). Num ambiente social onde os valores emanados pelas ideologias de base liberal apontam para a competição, individualismo e concorrência, emergem solidariedades e uma cultura de valorização da participação, associativismo e de obrigação social onde os indivíduos buscam inserir-se em iniciativas que apontem para a superação do perverso quadro social. Nesse contexto, emerge o Projeto Negraeva com a proposta de Curso Preparatório Pré-vestibular para uma pequena parcela de munícipes de Campo Grande/MS.

O Curso Preparatório Pré-vestibular funcionou semestralmente, entre o ano de 2002 e 2003, na Escola Estadual Antonio Delfino Pereira, com o intuito de atender aos vestibulandos de inverno e de verão. De acordo com o Relatório narrativo final do projeto nº. 3 (2003, p. 7), “em 2002, o Projeto atendeu 122 alunos e, no ano de 2003, atendeu 126 alunos, totalizando

248 beneficiados pelo projeto". Os participantes do cursinho eram negros e não-negros, de baixa renda e oriundos da Região do Segredo.

Santos (2003, p. 08) afirma que os 107 (cento e sete) alunos do cursinho que prestaram vestibular em 2002, todos foram aprovados, mas, só um passou para a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e os demais nas IES particulares. No primeiro semestre de 2003, apenas 8 (oito) alunos passaram no vestibular, mas, em instituições particulares. Ao final da proposta do Cursinho Pré-vestibular, Santos (2003) pontua que entre os dois anos de execução do projeto do grupo de acesso, apenas 35 (trinta e cinco) alunos ingressaram na educação superior, como se evidenciou no relatório:

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 (SANTOS, 2003, RELATÓRIO DE VISITAS TÉCNICAS, p.7).

Isso comprova que a experiência do cursinho foi exitosa e alcançou em parte seu objetivo ao preparar esses jovens para o vestibular. Contudo, destaco que a condução da proposta não ocorreu da forma como foi pensada pela coordenação do Projeto Negraeva. Por mais que a parceria com a SED/MS tenha sido boa, a equipe do Negraeva não conseguiu executar o projeto pedagógico estruturado para o grupo de acesso e teve que seguir a padronização do Curso Popular de Pré-vestibular da SED/MS.

Outros entraves ocorreram relacionados aos recursos humanos, ou seja, com os professores, isto é, mesmo os professores sendo selecionados pela coordenação do Projeto, eles não tinham conhecimentos de assuntos vinculados às relações raciais, às ações afirmativas e/ou não estavam interessados. Isso prejudicou o desenvolvimento e cumprimento dos objetivos propostos pelo Projeto Negraeva. O que é reforçado por Silva (2008, p. 71), "(...) 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 (...)". Essa falta de interação entre a coordenação e os professores, pode-se dizer que não interferiu no resultado final quanto a se estar preparado para o vestibular, mas, do ponto de vista da discussão política, a pouca integração com a temática racial descaracterizou a

proposta do Projeto de agregar esse elemento ao período preparatório. Oliveira (2003) por sua vez, destaca que o professor deve se apropriar da dimensão pedagógica, pois,

A dimensão pedagógica com predominância dos estudos sobre as teorias e práticas educativas comprometidas com a educação para a promoção humana, discute o papel do profissional de educação em face à questão racial, como mediador dos saberes que levam os alunos, negros e não-negros, a tomarem conhecimento da sua condição na sociedade e a perceberem a possibilidade de desconstruir as desigualdades raciais historicamente construídas, (...) (OLIVEIRA, 2003, p. 113).

Santos (2003) e Silva (2008), por outro lado, conferem destaque à questão referente à aplicação dos professores na realização do Curso Pré-vestibular, e apresentam a fala de um dos alunos do Projeto a respeito do cursinho.

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 passarem 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 (SANTOS, 2003, RELATÓRIO DE VISITAS TÉCNICAS, p. 21).

Por meio dessas informações, pode-se apreender que o Curso Preparatório Pré-vestibular do Projeto cumpriu seu papel, no entanto, poderia ter obtido mais sucesso se não fossem as dificuldades encontradas, como: tempo de duração do aluno no ‘grupo de acesso’, e recursos humanos. Penso que 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 em relação às ações afirmativas e identidade racial.

No que diz respeito aos professores, entendo que deveria ter sido dada uma capacitação para lhes integrar a proposta e trabalharem de forma a interagir com a equipe do Projeto Negraeva. Isso não quer dizer que, os professores não estavam capacitados para atuar no Curso Preparatório Pré-vestibular, mas precisavam de uma formação diferenciada. Silva (2008) afirma que havia uma parceria entre a coordenação do Projeto e dos professores que eram sensíveis a causa na realização do serviço.

Porém, não basta ser sensível a causa. Para Oliveira (2003), esse professor tem que ter uma formação continuada que lhe possibilite preencher as lacunas quanto à discussão sobre a questão racial e outros aspectos relevantes na formação dos profissionais da educação.

### **3.5 O desafio da permanência**

Após o ingresso na educação superior, outra questão se apresenta: a permanência na Universidade. Em muitos casos, esses estudantes afro-brasileiros são os primeiros da família a ingressar na Universidade. As famílias que podem contribuir de alguma forma se reúne para ajudar nos custos de sua manutenção. A universidade é, para essas famílias, uma possibilidade concreta de mobilidade social e, conseqüentemente, a garantia de um futuro melhor. Daí a necessidade de se pensar na outra vertente do Projeto Negraeva - a permanência.

Porém, segundo Santos (1995), há uma dificuldade das universidades em situar diante do mundo moderno, pois existe uma contradição entre o ideário de igualdade da modernidade e as universidades, que demonstram certa dificuldade de incorporar esse princípio como um elemento básico de sua existência. No mundo moderno, sobretudo, no século XX, houve uma pressão social em relação ao acesso às universidades, e isto resultou em um desenvolvimento contraditório, que ocorreu pela incorporação de grupos sociais historicamente excluídos desses espaços, mas, sem uma alteração efetiva do padrão de elitismo dessas instituições. Desse modo, a universidade procurou satisfazer as exigências de democracia sem com isso incorporar plenamente a ideia de igualdade. Isto implicou em uma estratificação das universidades, segundo o tipo de conhecimento produzido, a existência de universidades distintas - de elite e de massa -, cursos de grande prestígio e cursos desvalorizados, enfim, um conjunto de divisões que são construídas a partir da composição e da origem social do público universitário

Apesar disso, a proposta do governo de democratização e expansão de vagas nas IES passa pela inserção desses jovens na educação superior por meio do PROUNI, FIES entre outros. Sendo assim, destaco que o financiamento estudantil é uma prática antiga do governo, mas que, na atualidade, atende um número maior de pessoas de baixa renda para permanecer nos bancos das universidades. Porém, o PROUNI tem apenas uma década de vigência e não atende a plenitude dos alunos que necessitam dele.

Mas, para os participantes do Projeto esses dois dispositivos de permanência na educação superior não foram acessados, num primeiro momento, por que durante a vigência do Projeto um não existia, e no outro os alunos não se enquadravam dentro dos requisitos para contratar o programa.

O recurso financeiro do Projeto se traduziu numa ajuda de custo, no qual os participantes do Projeto do grupo de permanência recebiam, mensalmente, um auxílio no valor de R\$ 220,00 (duzentos e vinte reais), que na época não custeava nem a metade da mensalidade dos cursos que correspondia a algo em torno de R\$ 450,00 (quatrocentos e cinquenta reais) mensais. Por mais que o valor da bolsa não fosse alto, esse montante era importante para os alunos. Mas, o fato de estar inserido no Projeto Negraeva não assegurou aos participantes a permanência na educação superior. De acordo com os cálculos feitos pelo Inep, com base nos dados de 2001 a 2005, a taxa anual média de evasão no ensino superior brasileiro foi de 22% com pouca oscilação, mas mostrando tendência de crescimento. Neste período, deve-se observar que uma parcela significativa dos participantes do grupo de permanência solicita desligamento do projeto. Por ser maior o número de participantes matriculados nas instituições privadas, a evasão também o será. Isso tem haver com a forma de inserção no mercado de trabalho e o rendimento no final do mês.

Conforme, os registros das fichas dos bolsistas, um percentual expressivo executava serviços de caráter doméstico e às vezes na construção civil, é isso, de certa forma pode exercer influência no rendimento escolar, como também ao dar continuidade nos estudos. Porém, no decorrer do desenvolvimento do Projeto, houve entre os alunos do grupo de permanência a desistências de 6 (seis) bolsistas<sup>27</sup>, que foram automaticamente substituídos (RELATÓRIO III, p. 3). A bolsa oferecida ajudava indiretamente outros alunos que não tinham nenhuma relação com o Projeto, conforme relata Santos:

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) (SANTOS, 2003, RELATÓRIO DE VISITAS TÉCNICAS, p. 5).

Uma vez que a divisão de recursos não seria possível, para essa família manter dois filhos na universidade ao mesmo tempo. Surgem outros mecanismos que contribuem para

---

<sup>27</sup> Por isso o Projeto teve 22 (vinte e dois) participantes, pois, com a desistência desses 6 (seis), novos jovens foram agregados ao grupo. Ressaltamos que no caso, alguns já tinham um contato com a ação desenvolvida pelo Projeto terem entrado no grupo antes como voluntários.

essa permanência que pode ser traduzido na inserção nas bolsas de monitorias ou de pesquisas de iniciação científica (Relatório III, p. 18). No que tange ao desempenho acadêmico, as 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 (IDEM, p. 3).

Mas, será que o fato desse aluno ter alcançado a média ao final do semestre, seria colocado em posição de destaque e corresponderia ao sucesso do Projeto? Penso que não, pois, a proposta do Projeto não era apenas ao final do período não ficar de exame ou pegar dependência, mas que cada participante agregasse algo de valor ao que lhe foi disponibilizado, ou seja, ter condições de permanecer na universidade e se apropriar do conhecimento ali disseminado e se dedicar aos estudos com mais empenho. O que é confirmado na afirmação a seguir,

- Bem, pra mim foi muito bom. Pois, tive condições de me dedicar um pouco mais aos estudos e de certa forma isso também era cobrado pela coordenação do projeto. Isso significou muito para mim, pois o meu rendimento foi importante para minha família que ia ter a primeira filha formada e já com idade avançada (FERNANDA, 2014).

O que é reforçado por Cordeiro (2008), em seu estudo, que identificou e analisou o que ou a quem se atribui o sucesso ou insucesso acadêmico dos cotistas, pois, os dados apurados demonstram que não existem diferenças dignas de destaque entre o desempenho de brancos e negros cotistas, pois, o resultado anual das disciplinas cursadas demonstra que alunos cotistas ou não obtém resultados (notas) praticamente iguais, não fazendo diferença entre os dois grupos. Essa conclusão desmonta o núcleo do argumento da meritocracia, revelando ademais que, diferentemente do que muitos apregoaram em tom de alerta e ameaça, o desempenho dos negros cotistas foi inteiramente satisfatório.

Entretanto, ressalto que esses alunos não são cotistas e, tão pouco, estão em sua maioria na IES públicas, e o que os coloca "no mesmo barco", é o fato de serem afro-brasileiros com dificuldades em muitos casos de acessar à educação superior e, principalmente, de permanecer no espaço acadêmico.

Contudo, é presumível que uma ação desse porte tenha efeito colateral. No sentido de não alcançar 100% da permanência dos envolvidos no Projeto, uma vez que o recurso

destinado para bolsa não supriria suas despesas com os gastos acadêmicos, como também se evidência que todos os participantes de alguma forma tinham de ter outra atividade remunerada (emprego/serviço).

O que pode ser corroborado com a afirmação de Gisi (2006), de que é difícil a permanência na educação superior para os alunos das classes subalternas, não só pela falta de recursos para pagar as mensalidades, mas também pela falta de aquisição de "capital cultural" ao longo da trajetória de sua vida e de seus estudos, o que não se obtém de um momento para o outro. Não basta apenas ter acesso à universidade, faz-se necessário criar mecanismos que permitam a esse estudante sua permanência na instituição até o término do curso.

- (...) a universidade naquela época ainda tinha alguma coisa. Você tinha o restaurante universitário, você poderia comer, tinha algumas outras coisas... claro que eu não participei disso por conta de estar no projeto, mas sem esses apoio talvez impossibilitaria continuar o curso pela questão de outras necessidades, porque embora não paga-se mensalidade do curso por ser o curso numa universidade pública, gratuita. Temos outras necessidades e o estudante carente, ele precisa tirar cópias, ele precisa pagar outras coisas e o projeto me possibilitou o deslocamento. O projeto possibilitou a gente vivenciar essas outras coisas. Além de tirar essa preocupação de que eu iria fazer nas horas vagas e tal para ter essa renda para as cópias, livros, seminários (PAULO, 2014).

Isso pode ser justificado por meio daquilo que Bourdieu (2002) chama de capital social como instrumento de acumulação do capital cultural. Na verdade, o capital econômico e o social funcionam, muitas vezes, apenas como meios auxiliares na acumulação do capital. No caso do capital econômico, permitindo o acesso a determinados estabelecimentos de ensino e bens culturais mais caros, como os produtos e serviços para escolares e as viagens de estudo, por exemplo.

Destaco que a maioria dos participantes do projeto estava inserida em IES particulares e, isso foi um ponto que diferenciou o Negraeva dos demais participantes do PPCor, que representou para ele um desafio a mais. Pois, a permanência dos sujeitos desta pesquisa na universidade foi construída paulatinamente e, para alguns, esteve ameaçada em determinado momento ou mesmo em todo percurso universitário. Entendo que a discussão sobre a presença dos ex-bolsistas do Projeto Negraeva passa, necessariamente, por essas construções de permanência, com variáveis múltiplas e complexas, especialmente, as ligada à realidade socioeconômica dos alunos, à hierarquia dos cursos universitários e à discriminação racial.

Sendo assim, compreendo que existiram dois caminhos não excludentes que favoreceram a permanência e a conclusão dos cursos pelos ex-bolsistas: a condição de estudante trabalhador e a ajuda familiar.

A condição de estudante trabalhador foi vivenciada por 7 (sete) entrevistados durante todo o curso. É importante notar que não se trata de uma escolha voluntária, mas de uma necessidade de sobrevivência e também de permanência no curso. O estudante trabalhador é aquele que conjuga, que concilia o tempo dedicado aos estudos com o tempo dedicado ao trabalho.

- (...) Iniciei a faculdade pela segunda vez, pois da primeira tive que interromper o curso no primeiro semestre por questões financeiras. Aí com a proposta do projeto prestei novo vestibular e comecei estudar de novo. Mas, foi complicado por trabalhar 40h semanais. Você tinha as atividades do projeto, a aula na universidade e o trabalho. Sabia que daquela vez tinha que ir até o fim, pois acho que não teria outra chance de ter o diploma (MARIA, 2014).

A dificuldade e o desafio colocado revelam o problema das desigualdades sociais e das diferenças culturais a que a sociedade está submetida. Zago (2006) afirma quanto ao financiamento dos estudos universitários oriundos de camadas populares se constituem em "estudantes parciais" (p. 8), visto que, concomitantemente, desenvolvem atividades de trabalho e estudo tanto no Brasil como em diferentes países.

Entretanto, o governo visando corrigir uma distorção que atinge uma parcela significativa da sociedade que não acessa à educação superior nas instituições públicas, criou uma política específicas de ação afirmativa nas universidades privadas, por meio do PROUNI, que tem por objetivo "conceder bolsas de estudos integrais e parciais aos estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas, e parte delas deve ser dirigida a negros e indígenas, de forma proporcionar à presença dessas populações nas respectivas Unidades da Federação" (BARÓ; PINHEIRO; JACCOUD; FONTOURA; SOARES, 2003, p.118).

Esta postura do governo em promover políticas afirmativas voltadas para a educação superior como o PROUNI, e o FIEs contribuiu para o estudo daqueles 6 (seis) alunos que abriram mão da bolsa de estudo por ser inviável conciliar, escola, projeto e universidade. De certa forma, esse programa poderia atingir essas pessoas, ou seja, esses afro-brasileiros para que tivessem a oportunidade de estudar, por meio dessa política, com as mesmas condições de permanecer no curso até o término. Mas, não basta só ter a intenção de cursar uma graduação é importante que esse indivíduo esteja imbuído do sentido de pertença, de fazer parte de algo maior e de contribuir para isso.

Quanto às políticas de permanência, se bem estruturadas, podem, de fato, garantir a educação de qualidade aos estudantes. Do contrário, a associação de gênero, raça e classe social contribui para uma seleção perversa, no interior do sistema de ensino, em que os estudantes de determinados segmentos são eliminados em um processo que Bourdieu e Passeron (2000) denominaram de mortalidade escolar. Essa mortalidade, vista desde o ensino médio, torna-se mais intensa na medida em que progride em direção aos níveis avançados do sistema de ensino, que são os mais almejados e alvo de disputa acirrada.

### **3.6 A compreensão do que é ser negro e militante no movimento negro**

Esta seção tem a perspectiva de trazer o discurso como uma prática discursiva que permite a realização de outras práticas sociais, como: julgar, classificar e/ou informar. À medida que os ex-participantes do Projeto vão expondo suas opiniões sobre o que é ser afro-brasileiro no Brasil, eles nos remetem ao debate profícuo com relação à militância no movimento negro e a interface com a educação superior e a consciência do ser negro numa sociedade alicerçada na desigualdade.

Mas, para pensar a compreensão do que é ser negro, primeiro faz-se necessário compreender como essa identidade foi construída. Vamos pensá-la como um produto social, resultante de uma situação de conflito, envolvendo discriminação, exclusão social, exploração e opressão individual ou coletiva. Assim, o tema de identidade racial brasileira exige que façamos uma reflexão sobre, a maneira segundo a qual, a transposição da identidade pessoal para a social se realiza. Isso significa dizer que sempre definimos nossa identidade por meio da relação dialógica que estabelecemos com o meio, no qual estamos inseridos.

Conforme Hall (2002, p. 38), desde os primórdios da descoberta da identidade pessoal, devido à relação de dependência que se estabelece como o outro significativo, desenvolve-se uma necessidade de negociação por meio de "diálogo com o conjunto de sentimentos contraditórios e não resolvidos que acompanham" os processos de socialização dos indivíduos. Assim, deve-se entender esse diálogo como, em parte, aberto, já que ele se realiza por meio da interação com o mundo externo, e, em parte, interno, uma vez que ele é o resultado da comunicação que podemos estabelecer com o nosso mundo interior. Fundados nessa compreensão, pode-se notar que o diálogo que estabelecemos com nós mesmos e com o mundo externo funciona como um guia da nossa construção social, influenciando na formação de nossas identidades: pessoal e social.

Ora, à medida que a identidade pessoal e a social não são fixas, é importante afirmar que as situações de injustiça social, exploração e opressão, decorrentes de práticas sociais discriminatórias, criam condições favoráveis para que o sujeito ou grupo afetado internalize uma imagem desfavorável de si mesmo.

- Eu sempre tive consciência que sou negra, pois na minha família isso nunca foi um tabu porque a própria história da família envolve esse contexto de saber de onde nós viemos. Isso é muito forte. As vezes tinha pessoas que me chamava de morena e eu falava que era negra, todos na minha casa são negros (LEDA, 2014).

O que é retomado por outra ex-bolsista, que coloca a questão de assumir a identidade afro-brasileira importante, pois, às vezes a negação dessa identidade tem haver com a discriminação sofrida.

- Então, a discriminação ela é muito sutil né, e as pessoas, elas [SILENCIO]. Eu não sei se é de forma consciente ou inconsciente, eu não entendo ainda. Mas, na minha sala (aula) era eu e mais duas negras e aí eles queriam que eu desconstruísse a minha identidade de negra, falando que o negro era fulano, sicrano e que eu era morena, que eu não tinha todos os elementos para ser negra. Então, a minha identidade, a minha consciência era mais forte que do que eles passavam pra mim porque o negro não era para estar na universidade, o negro não era para estar naquele lugar. Então, eu teria que assumir uma outra identidade racial porque o negro não poderia estar ali? (ANTONIA, 2014).

O engajamento pessoal no antirracismo refere-se a uma atividade que começa na juventude, atravessa a fase adulta e, em alguns casos, estende-se até a senectude. Isso convida-nos a examinar os requisitos necessários ao desenvolvimento da consciência política (SILVA, 2002).

Porém, a consciência racial inicia-se na primeira infância, alicerçada no conteúdo das experiências filtradas pelos componentes do núcleo familiar da criança. Desse modo, a subjetividade do adulto responsável pela socialização da criança torna-se subjetivamente significativa para ela. É o adulto quem faz a mediação do mundo para a criança. Portanto, nessa fase da vida, os membros de seu primeiro grupo de referência não precisam fazer nenhum pronunciamento explícito acerca da importância social da cor da pele para a criança. A atribuição de significado social às propriedades físicas, desde a infância, resulta da compreensão que, paulatinamente, vai se adquirindo em face dos sinais de aceitação ou de rejeição, implícitos nas atividades e condutas dos adultos.

Posto que, a consciência do eu surge da descoberta do significado social da cor da pele no processo de formação dos vínculos afetivos e sociais, favorece tanto a revolta pessoal quanto o engajamento político nas ações coletivas, visando reparar as injustiças decorrentes da atribuição social do estatuto inferior a um determinado grupo, em razão de suas características objetivas.

- Ah! Eu não tenho a pele escura e de certa forma para mim essa percepção de ser negro ou não, nunca foi amplamente abordado na minha casa por causa da mistura. E também, as pessoas com quem convivo nunca me trataram com diferença. [...] Porém, a minha família sempre se posicionou como negra e acreditávamos que nossas dificuldades eram mais por causa do lugar, das nossas condições econômicas do que pela cor da minha pele. (...) Mas já me senti discriminado, e em momento algum a pessoa mencionou que era porque sou negro [risos] talvez eu não tenho percebido naquele instante que era o fato de ser negro (PEDRO, 2014).

Isso pode ser justificado por Bourdieu (2008), pois, os indivíduos não seriam seres autônomos e autoconscientes, nem seres mecanicamente determinados pelas forças objetivas. Eles agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social, na qual eles foram anteriormente socializados. Contudo, o Projeto Negraeva pautou o debate sobre a questão da identidade ao desenvolver atividades periódicas com os bolsistas, por meio de seminário, colóquios e mesas redondas abordando a temática da identidade negra e da autoidentificação.

Essa discussão originou uma tomada de consciência, a qual tem a ver com a efetividade das ações do Projeto em 2003, ao se tornar multiplicador do debate sobre ação afirmativa na educação superior. Posto que, o período foi marcado pela iniciativa do governo em promover um diálogo mais estreito com o movimento negro, como também atender algumas de suas demandas, principalmente, no que diz respeito aos direitos sociais. No entanto, para alguns bolsistas o engajamento ou militância no movimento negro não se faz e nem fazia parte do contexto social no qual estavam/estão inseridos. De acordo com Silva (2008), a participação ativa demanda um tempo, que para alguns é muito difícil, devido a carga horária de trabalho semanal e o tempo dispensado para a família, assinalando que a participação ocorreu somente na vigência do projeto de forma sistemática.

No entanto, destaco que após decorrido uma década do término do Projeto, os participantes ainda tem marcas desse período:

- Eu sempre tive minha identidade bem definida e nunca precisei estar ou atuar em um movimento negro. Mas, no projeto estive mais próximo das

discussões, é isso, me ajudou a ver a questão racial de outra forma. [...] Apesar disso, não me vejo militando num movimento. Acho legal quem faz, mas não é minha área. Não me vejo fazendo a discussão, como algo intrínseco a mim (JORGE, 2014).

Apesar de este pensamento demonstrar uma distância intransponível para algumas pessoas militarem no movimento negro, outras que militam, ressaltam que a participação contribui para o desenvolvimento das ações afirmativas no campo educacional e o pioneirismo na discussão sobre a cultura afro.

- Desde sempre eu estive envolvida com a questão do negro. Não e que sempre militei no movimento negro. Mas, desde a adolescência participei de grupo (grupo de jovens) vinculados a igreja e de certa forma lá, a gente acaba desenvolvendo essa consciência da importância da participação e de que temos que ir a luta por nossos ideais. Porém, no momento não estou inserido em nenhuma articulação do movimento negro. Mas, estou sempre atenta as discussões que aparecem na mídia (ANDRESSA, 2014).

Aliás, pensar a atuação dos participantes do Projeto Negraeva alinhada à atuação no movimento negro, levou-me a avaliar e refletir se participar mudaria suas vidas. Essa afirmação se deu à medida que compreendo de que o debate gerado, no período de execução do Negraeva, não levou seus participantes a uma militância no movimento negro e, isso, não faria diferença nas relações entre os participantes com o movimento negro.

Destaco que a participação, a vivência, o engajamento podem levar a percepção e/ou a confirmação de que os participantes do Projeto Negraeva, ao longo do processo de execução, fez com que os bolsistas acumulassem experiências tanto positivas quanto negativas. Pois, nem todo processo é marcado pela relação de poder, de bens simbólicos que vão ajudar a polemizar essa possibilidade de ser ou não um intelectual orgânico forjado no seio de uma participação momentânea numa atividade. Por outro lado, para quem cresceu dentro deste contexto, a participação tende a polir algo que já existia, ou seja, esse indivíduo teve uma vida cheia de exemplos no ambiente familiar. O que Bourdieu (2003) define como capital social, que é definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família.

### **3.7 A apropriação de capitais pelos bolsistas**

No repertório das experiências que envolvem os participantes do Projeto Negraeva, deve-se observar a intensidade dos investimentos escolares que variam, ainda, em função do

grau em que a reprodução social de cada grupo (manutenção da posição estrutural atual ou da tendência à ascensão social) depende do sucesso escolar de seus membros.

O "interesse" que um agente (ou uma classe de agentes) tem pelos "estudos" (e que é, juntamente com o capital cultural herdado, do qual ele depende parcialmente, um dos fatores mais poderosos do sucesso escolar), depende não somente de seu êxito escolar atual ou pressentido (i.e., de suas chances de sucesso dado seu capital cultural), mas também do grau em que seu êxito social depende de seu êxito escolar. (BOURDIEU, 1990, p. 393)

A ideia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências isso muda de certa forma a vida de quem participa, pois, os participantes do projeto não param na graduação sua formação. Ao contrário, ela foi o início de novos caminhos em sua formação.

- Busquei novas formações, especializações, outros cursos da área da história, algumas capacitações que são promovidas pela rede municipal e é uma forma de dar continuidade ao estudo (ANTONIA, 2014).

Que pode também ser confirmada por outro bolsista,

- Bem quando a bolsa terminou, eu ainda estava cursando a faculdade. Mas, terminei o curso um ano e pouco depois. Neste período que a bolsa acabou, eu já estava recebendo outra bolsa na universidade do PIBIC [...] Estava na iniciação científica e isso fez com que me despertasse para a vida acadêmica. Se não fosse a bolsa do Negraeva e a do PIBIC não teria tido esse contato maior com a academia, pois tinha que trabalhar e não tinha condições de estar na universidade com mais tempo. Então, a bolsa me ajudou muito. Eu não parei por aí, fiz uma especialização na área e pretendo continuar estudando, mais às vezes é difícil, pois ainda não tenho uma vida financeira estável a tal ponto (MARIA, 2014).

Essa fala corrobora com a afirmação de Bourdieu (1998), de que o grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado, que se pode obter com o certificado escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas também nos diferentes mercados simbólicos. Esse retorno, ou seja, o valor do diploma nos diversos mercados variaria em função de sua maior ou menor oferta no mercado escolar. Quanto mais amplo for o acesso a um título escolar, maior a tendência a sua desvalorização. Esse fenômeno de massificação/banalização do diploma (associado à extensão de certos bens escolares a públicos anteriormente deles excluídos) e de sua correlativa perda de valor, Bourdieu chamou de "inflação de títulos escolares".

É claro que não se pode fazer com que as crianças oriundas das famílias mais desprovidas econômica e culturalmente tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar e, em particular, aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas (...). Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado (BOURDIEU, 1998, p. 221)

Em termos objetivos, o retorno obtido por um diploma dependeria também do estado das relações, em cada momento histórico, entre o campo escolar e o campo econômico, o qual determina o grau de correspondência entre o diploma e os postos profissionais. Entretanto, ocorreu uma supressa quando do questionamento da escolha da profissão, pois, todos foram unânimes em dizer que o curso era de fato o que eles queriam.

- Eu sempre quis fazer o curso de ciências sociais. Hoje estou terminando outra graduação (direito) por ser um complemento do que eu fiz e por ser uma necessidade minha. Vou estudar mais para frente outras coisas [pós-graduação] (PAULO, 2014).
- No vestibular na UCDB eu fiz para história, era o que eu queria fazer (ANTONIA, 2014).
- Eu sempre quis fazer pedagogia, pois eu admirava a professora que me dava aula e gostava de ensinar os outros. Estou realizada com a minha formação, mas tenho feito várias capacitações na minha área (ANDRESSA, 2014).

A área de formação desses acadêmicos mostra que é preciso notar acima de tudo que o crescimento das taxas de escolarização e sua extensão a novas clientelas faz acirrar a concorrência entre as classes sociais pela posse do capital escolar e cultural. A principal consequência disso, no plano das desigualdades, reside no fato de que os antigos detentores desses bens tenderão a deslocar suas estratégias escolares seja em direção a níveis cada vez mais altos do sistema escolar (estudos de graduação, pós-graduação, entre outros). Contudo, destaco outro ponto que deve ser um ponto frequente de discussão que é: para se discutir a questão da baixa escolaridade do afro-brasileiro o que interfere mais é o aspecto cor/raça ou a origem social? Segundo os participantes dessa discussão ela vai além, pois,

- Eu sempre tive a noção de que era pobre e negro. É isso, fez com que eu sofresse discriminação em vários momentos da minha vida, principalmente na academia. Porém, temos que acabar com essa discussão que a questão do negro é de classe ou de cor. Pois, sempre fui discriminado pelos dois aspectos. Sendo assim, eu defendo que a discussão quando se trata do negro ela agrega o componente racial e social (PAULO, 2014).

Em outros países do mundo, em particular na antiga África do Sul e nos Estados Unidos, desenvolveu-se um modelo de racismo oposto ao do Brasil, o racismo diferencialista (MUNANGA, 1995). Este racismo, em vez de procurar a assimilação dos "diferentes" pela miscigenação e pela mestiçagem cultural, propôs, ao contrário, a absolutização das diferenças e, no caso extremo, o extermínio físico dos "outros" (por exemplo, o nazismo). A dinâmica do racismo diferencialista levou ao desenvolvimento de sociedades pluriculturais hierarquizadas, ou seja, sociedades desiguais e antidemocráticas (o *apartheid* e o sistema *Jim Crow*). Se, por um lado, esse tipo de racismo engendrou o segregacionismo, por outro lado sua dinâmica permitiu a construção de identidades raciais e étnicas fortes no campo dos oprimidos desses sistemas, o que é reforçado por outro.

- Sempre fomos discriminados, e mesmo tendo o diploma ainda encontramos dificuldades de acessar novos campos de trabalho. Pois, às vezes temos a qualificação exigida, mas a cor da nossa pele faz diferença nesse processo. Quando a questão para o acesso ao trabalho é concurso a coisa fica mais complicada ainda, principalmente, quando tem a reserva de cotas. Pois, aí as pessoas falam que somos incapazes de passar no concurso se não for assim (LEDA, 2014).

A partir desse argumento, destacamos que de fato a discussão sobre os afro-brasileiros envolve sempre o elemento raça e classe social, ou seja, a classe subalterna (afro-brasileira) tem dificuldade de se manter e estruturar-se na sociedade, devido esses dois componentes. As classes subalternas se caracterizam sempre pelo pequeno volume de seu patrimônio e qualquer que seja o tipo de capital considerado. Contudo, penso que esse grupo, por menor que seja de permanência do Projeto Negraeva, conseguiu se apropriar de determinados capitais. E, com certeza, ousou afirmar que o capital intelectual e cultural foi intrínseco a cada um, devido à percepção de como via a sociedade e até mesmo como entendia o que era a ação afirmativa.

- Minha percepção das ações afirmativas no início do projeto era muito incipiente naquele momento. Era um momento assim, emblemático que o movimento negro pautou a questão da ação afirmativa [...]. Naquele momento estava numa disputa, eu acho isso também, a gente tinha que fazer vários enfrentamentos por que alguns achavam que as coes afirmativas não eram importantes, porque não tinha preconceito no país e que não precisa disso. Que isso ia dividir o país. E! Todo momento o discurso da meritocracia e ações afirmativas e a gente vivendo isso. E aí houve também, eu estava entrando na universidade, Entrei na universidade no curso de ciências sociais em 2002. Então, as ciências sociais discutindo isso, mas era

uma percepção muito incipiente, muito inicial ainda a visão que a gente tinha da ação afirmativa, naquele momento de início do projeto (PAULO, 2014).

E para os que não tinham uma noção, já no processo de construção da proposta, foi fundamental estudar para se compreender e ter uma definição do que seria uma ação afirmativa.

- A partir do projeto começamos a discutir o que era ação afirmativa e até mesmo para elaborar o projeto nós fomos estudar o que vinha ser uma ação afirmativa. Até mesmo porque tinha que saber e qual a importância dela para nós enquanto negro (MARIA, 2014).

Outro ponto que deve ser levado em consideração, é que a participação no Negraeva possibilitou a esses jovens, durante o período acadêmico, conhecer outras possibilidades que até então não haviam vivenciado. Para alguns a sua própria condição pessoal diante da sociedade, ou seja, os aspectos psicológicos que segundo Silva (2008) teve um fator ligado a autoestima desses jovens afro-brasileiro.

Contudo, o projeto além de provocar mudanças nas rotinas dos bolsistas, proporcionou a eles um novo olhar sobre si mesmo, ao lhe permitir uma reflexão de como estava sua vida e, o mais importante, como ele se via nessa estrutura social. Acredito que a duração da proposta do projeto Negraeva foi "curta" e intensa, pois aqueles que permaneceram como bolsistas, nesse breve espaço de tempo, puderam se apropriar de saberes que jamais teriam sonhado em viver. Sendo assim, penso que o Projeto foi além de contribuir para o acesso e permanência desses jovens à educação superior, mostrou-lhes outra realidade possível, mas que acima de tudo, que não há diferença entre ele e o outro que mora em São Paulo/SP, no Rio de Janeiro/RJ ou em qualquer outro lugar e, que toda vez que se predispor a ser protagonista de sua história ele pode mudar o rumo de sua vida.

Entendo, ainda, que os participantes do Projeto, de acordo com Bourdieu (2002), se apropriaram do capital social, no qual pode se destacar 3 (três) aspectos: os elementos constitutivos, os benefícios obtidos pelos indivíduos mediante sua participação em grupos ou redes sociais e as formas de reprodução desse tipo de capital. Contudo, as relações estabelecidas entre os indivíduos pertencentes a um determinado grupo não advém apenas do compartilhamento de relações objetivas ou de proximidade no mesmo espaço econômico e social. Essas relações fundam-se também nas trocas materiais e simbólicas, cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade pelos agentes. Dito de outra forma, essas redes sociais (família, clube, escola, entre outros) dão ao indivíduo o sentimento de pertencimento a um determinado grupo. E quanto aos ganhos obtidos pelos indivíduos em

decorrência de sua participação nos grupos, Bourdieu (2002) ressalta que essa participação permite a apropriação dos benefícios materiais e simbólicos que circulam entre os membros da rede, pois, ela abre oportunidades de aumentar o rendimento do capital social e dos investimentos escolares, na forma de benefícios simbólicos ou na forma de benefícios salariais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade brasileira foi e é marcada por várias situações de desigualdade, as quais são noticiadas todos os anos por meio de pesquisas e informes do governo. Nos últimos anos a questão educacional ganhou destaque no cenário nacional ao apresentar o abismo entre negros e não negros no acesso e permanência na educação superior. Com o intuito de problematizar esta questão essa tese teve por objetivo geral analisar se a participação em um projeto de ação afirmativa contribuiu para o acesso e permanência de jovens negros na educação superior, em Mato Grosso dos Sul. Penso e acredito que o objetivo foi alcançado, uma vez que esta participação levou esses jovens na educação superior até a conclusão do curso, mas também agregou a eles um sentido de pertença, ou seja, faço parte de algo que ficará registrado na história de um estado que tem na agropecuária a base de sua economia, no qual o capital financeiro fala mais alto.

No que tange a relação dos objetivos específicos com o geral, destaco que: não houve uma estratégia pensada de forma consciente para a escolha do curso. Em alguns momentos eles foram conduzidos pela situação para fazer a escolha do curso. Entretanto, em sua maioria os jovens já tinham em mente a perspectiva de fazer determinado curso. E isso, tinha haver com a inserção no mercado de trabalho, o tempo disponível para se dedicar aos estudos e a própria permanência na universidade.

Para avançar no debate sobre o Projeto Negraeva, fez-se necessário compreender a trajetória educacional desses bolsistas. A fim de traçar um paralelo entre eles de como foi construída sua formação, utilizei a pesquisa desenvolvida por Silva (2008) e as entrevistas, as quais me ajudaram a pensar e compreender que este grupo tinha algo de muito significativo, por serem negros com idade entre 18 e 32 anos quando iniciaram a graduação, mas, que todo seu período de formação antes da educação superior foi realizada em escolas públicas com diferentes bases do fazer pedagógico no momento da abordagem do conteúdo, pois em sua falas se destacou a falta de conhecimento de determinados conteúdos básicos das séries iniciais.

Abordando ainda os objetivos específicos, o terceiro buscava compreender que sentido tinha para os egressos do Projeto Negraeva a política de ação afirmativa. É a conclusão que cheguei me deixou pasma, pois por mais que eles tenham feito parte de um projeto de ação afirmativa a discussão para a maioria não faz parte do seu dia a dia. A princípio não tinham um conceito formado a respeito do que era a ação afirmativa e até mesmo isso lhes causava um certo desconforto, por se ter reserva e até ser contra por não conhecer o princípio das ações afirmativas de um lado. Por outro lado, eles me surpreenderam ao destacar que o período de elaboração do projeto foi um laboratório importantíssimo para compreender, entender o significado das ações afirmativas e suas aplicações em uma sociedade como a brasileira e, principalmente num estado da região centro-oeste.

Diante dessas colocações, destaco que trazer para discussão o Projeto Negraeva após uma década de seu término e analisar a importância dele no cenário sul-mato-grossense tornou-se imprescindível, visto que houve uma projeção do estado no desenvolvimento de ações com caráter de ação afirmativa por meio do olhar e da intervenção da sociedade civil que protagonizou essa ação no estado. Mas, que ao mesmo tempo fez aparecer as lacunas que necessitam ser preenchidas, provocando na sociedade e na academia no estado de Mato Grosso do Sul mudanças na condução de políticas e pesquisas voltadas para a questão racial.

Apesar das universidades existentes no estado já terem mais de duas décadas de pós-graduação a temática étnico-racial não tem um núcleo específico de pesquisa e são poucos os pesquisadores nas instituições que se dedicam a colocar no cenário nacional o debate posto no estado de Mato Grosso do Sul, no que se refere as ações afirmativas para afro-brasileiros.

É isso, pode ser comprovado pelas pesquisas do IBGE (2000, 2005, 2010) que apontam para os problemas estruturais de ordem socioeconômica de nossa sociedade. No entanto, a explicação das desigualdades raciais não se circunscreve somente a tais variáveis estruturais; essas desigualdades revelam que os afro-brasileiros enfrentam, incontestavelmente, situações de discriminação racial.

Cursar a educação superior, ainda hoje, tende a ser privilégio de uma pequena parcela de afro-brasileiros, especialmente, nos cursos considerados de maior prestígio social. A discriminação sofrida pelo afro-brasileiro, no campo da educação superior no Brasil, dificulta e, em certos casos, pode-se inviabilizar a competição pela obtenção de empregos e posições de poder e reconhecimento social. Trata-se de uma privação instrumental que gera uma discriminação com efeito nas gerações posteriores.

A ascensão de políticas de identidade é um fato marcante, neste novo século, e é um fenômeno globalizado. Nesse contexto, as relações entre educação e cultura estão adquirindo, aos poucos, maior importância, especialmente, entre outras medidas, com o incremento das ações afirmativas voltadas aos estudantes afro-brasileiros nas universidades públicas e privadas, mas que muitas vezes tem caráter social apenas.

- Eu vejo que o recorte étnico/racial, ele ainda está muito na fala e pouco nas ações. A política de cotas nas universidades, a política de cotas no serviço público aqui no MS e em outros estados. Mas, a maioria das políticas sociais que tem no país, no estado, no município não tem esse recorte racial. Então, ao mesmo tempo ele não atinge em todos os setores da questão da desigualdade racial na área social e na área da saúde, eu não tenho nenhum entendimento, nenhuma informação ou que tenha esse recorte. A gente sabe que tem várias doenças que acomete especificamente a população negra e aí entra a questão econômica também. Então, eu sei que tem mais, ela ainda precisa de outras ações em outros setores do governo (ANTONIA, 2014).

A fala da participante do Projeto Negraeva evidencia o imaginário social a respeito da ação afirmativa, pois, ela não foi amplamente compreendida quanto a sua finalidade e temporalidade, como também destaca o papel do governo que não conseguiu disseminar de forma objetiva o seu papel nessa situação. Pois, o Estado desde a década de 1960 tem promovido ações afirmativas que não foram divulgadas amplamente para a sociedade, mas quem dela fazia uso fruto nunca reclamou ou publicizou para toda sociedade.

Com efeito, o Brasil já conheceu uma modalidade (bem brasileira!) de ação afirmativa. É a que foi materializada na chamada Lei do Boi, isto é, a Lei nº 5.465/68, cujo artigo 1º era assim redigido: “Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio” (GOMES, 2002, p. 125).

Além dessa prática de ação afirmativa na esfera educacional, também, tivemos outras experiências no mundo do trabalho brasileiro.

A chamada lei dos dois terços, assinada por Vargas, que exigia a contratação de pelo menos dois terços de trabalhadores nacionais por qualquer empresa instalada no país; e legislação de incentivos fiscais para aplicações industriais no Nordeste, depois expandida para o Norte, que propiciou a criação de uma burguesia industrial e uma moderna classe média nordestina. Ambas as políticas foram amplamente justificadas, aceitas, quando não

implementadas pelas mesmas pessoas, ou grupos sociais, que hoje resistem a uma discriminação positiva dos negros. Ou seja, esse país já conheceu antes correntes de solidariedade, baseadas em causas nacionais ou regionais, que permitiram a aplicação de ação afirmativa (GUIMARÃES, 1997, p. 236).

Ou seja, a Lei nº. 5.452/1943, no governo Getulio Vargas, e, na última década do século XX, a Lei nº. 8.112/1990, que reservou cotas para as pessoas com deficiência física no serviço público civil da União, a Lei nº. 9.504/1997, que preconiza cotas para mulheres nas candidaturas partidárias. Nós brasileiros não temos tradição em discutir esse tema, ação afirmativa, mas a prática já ocorre há mais de 50 (cinquenta) anos.

Contudo, as ações afirmativas para afro-brasileiros, nas universidades, fazem parte das chamadas políticas de reconhecimento da diferença, cujas demandas estão ligadas a representação, à cultura e à identidade dos grupos étnicos, raciais, sexuais, dentre outros. As demandas por reconhecimento vêm adquirindo maior relevância na arena política, desde o fim do século XX.

Todavia, as demandas por reconhecimento da diferença ocorrem em um mundo de desigualdade material acentuada, em que ainda faz muito sentido lutar por uma repartição menos desigual de riquezas sociais, isto é, por políticas de redistribuição.

Concordo com Gomes (2002), quando afirma que as ações afirmativas tanto na sua concepção quanto nas suas múltiplas formas de implementação ainda são desconhecidas de uma parcela da sociedade. Se elas possuem a potencialidade para ajudar a enfrentar o racismo cultural brasileiro, elas respondem ainda pela dimensão redistributiva de aumento de renda e mobilidade social ascendente dos afro-brasileiros.

As ações afirmativas são estratégias políticas que visam beneficiar parcelas da população afetadas por mecanismos discriminatórios longevos, alterando seu *status* de inferioridade social, por meio da promoção da igualdade de oportunidade ao acesso de recursos e bens. São, portanto, políticas públicas focadas, ações parciais, temporais e limitadas.

Ressalta-se que a defesa de ações afirmativas não exclui a concomitância de ações e políticas públicas de cunho universalista. Essa é uma falsa dicotomia. Ao contrário, políticas públicas genéricas e, especificamente, focadas, quando utilizadas em conjunto, podem reduzir significativamente desigualdades existentes entre os grupos sociais, concorrendo para equipará-los no acesso aos bens materiais e simbólicos.

Os programas de ação afirmativa na educação superior são uma realidade, entretanto, o que têm a dizer os indivíduos que protagonizam esses tipo de programas e suas experiências?

A Comunidade São Benedito, por meio da Associação dos Descendentes de Tia Eva, em parceria com a UFMS, foi a primeira instituição a vivenciar a experiência no estado de Mato Grosso do Sul em desenvolver um projeto com o intuito de promover acesso e permanência de afro-brasileiros na educação superior. Diante deste fato, compreendo a importância do Negraeva para os indivíduos que participaram do Projeto como bolsistas e colaboradores, como também a visibilidade para o estado por meio do protagonismo desses jovens. Porém, essa discussão não inviabiliza a participação do Estado na garantia dos direitos sociais, no que tange a educação superior.

Historicamente o Estado brasileiro tem mascarado essa situação de desigualdade. Quando a pauta de discussão é a situação do afro-brasileiro na educação, o governo timidamente desenvolve proposta com caráter de inclusão dos afro-brasileiros ao pleno exercício do acesso e permanência ao banco escolar na educação superior. De modo geral, as políticas são focais e têm viés social. Por mais, que as ações tenham um corte social que atinge a maioria das pessoas em situação de vulnerabilidade, isso não basta para mudar o quadro de privações que os afro-brasileiros têm vivenciado desde a abolição da escravatura.

Esta contextualização é importante para mostramos que o Projeto Negraeva foi imprescindível para o acesso e permanência desse estudante ao banco universitário, pois para alguns sem o Projeto seria impossível dar continuidade aos estudos. Sem falar, nas várias ações que foram desenvolvidas que contribuíram para agregar a esse grupo o capital cultural. De acordo com Bourdieu (2002), o valor de um título escolar dependeria também, em parte, da capacidade diferenciada que cada grupo social e, dentro dele, cada indivíduo possui de tirar proveito desse título.

Por outro lado, as classes subalternas caracterizar-se-iam, antes de tudo, pelo pequeno volume de seu patrimônio, qualquer que seja o tipo de capital considerado. Suas condições de existência condicionam, assim, um estilo de vida marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais, o que inibe a constituição de disposições de distanciamento ou de desenvoltura em relação ao mundo e aos outros.

Esta pesquisa revelou que os afro-brasileiros estão na base da pirâmide social e, com isso no seu processo de formação escolar, nos primeiros anos tiveram que superar algumas barreiras, que na atualidade tem haver com a falta de políticas públicas efetivas na área

educacional. Pois, não adianta pensarmos em resolver apenas a questão da educação superior, quando a formação inicial está precária e não atinge a todos de forma igualitária.

Observo que todos os participantes do projeto se declararam como "pobres" e, por isso, não tiveram a oportunidade de fazer uma boa preparação para o vestibular, justificando a inserção maciça nas IES particulares. Pode-se evidenciar que essa não foi a única dificuldade enfrentada por eles, pois, os alunos de baixa renda das universidades públicas passam pela mesma situação. Porém, isso não quer dizer que após o término do curso a questão econômica estivesse resolvida. De acordo com os relatos dos bolsistas, a inserção no mercado de trabalho para uns tem sido boa, e correspondido financeiramente, para outros nem tanto.

- Estou trabalhando na área e o que recebo mensalmente cobre meus gastos mensais. Quando estava no projeto eu morava com minha mãe e não tinha tanta despesa como agora. Agora casei, tenho casa, família, meu trabalho tem me possibilitado custear todas as despesas de casa. (ANTONIO, 2014)

O que é contrário ao outro posicionamento,

- Não trabalho na área, mas também o meu salário não corresponde a minha formação. Quando fui chamada exercer essa função no local que estou trabalhando me ofereceram um salário. Mas até hoje, isso não ocorreu. Estou tentando uma colocação na minha área e também melhorar meu salário (MARIA, 2014).

Acrescenta-se a isso, o fato de que o retorno alcançado com os títulos escolares depende da posse de recursos econômicos e sociais passíveis de serem mobilizados para potencializar o valor dos títulos. No caso dessa família, na qual esse recurso é reduzido, tender-se-ia, naturalmente, a obter um retorno mínimo com os títulos escolares conquistados (BOURDIEU, 2002).

Do ponto de vista econômico, apesar de nem todos os participantes atuarem diretamente na sua área de formação, a participação nesse Projeto lhes deixou vários aprendizados e, naturalmente, quando se trata do afro-brasileiro, o investimento no mercado escolar tenderia a oferecer um retorno baixo, incerto e em longo prazo. Ele pode não ter dado de imediato esse retorno ao bolsista, mas, ao mesmo tempo teve visibilidade regional. Dentro desse quesito, 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).

Observamos a emergência de uma rede de movimento social que busca uma nova presença de engajamento com as questões nacionais, mas, de autonomia em relação à esfera governamental. Trata-se de empoderar e capacitar a sociedade civil para participar na esfera pública estatal, negociando e colocando os interesses e reivindicações da sociedade civil, resguardando a autonomia de suas concepções e posicionamentos. Está, pois, emergindo um movimento cidadão crítico, já não mais com um projeto de poder para controle do Estado, mas com um projeto de controle social pela cidadania em relação às questões nacionais de interesse público. Para tanto, o movimento negro busca radicalizar a democracia, não abrindo mão de negociar suas demandas nos espaços governamentais e estatais. Mas, ao mesmo tempo, visa capacitar essa participação e fortalecer os espaços próprios da sociedade civil organizada.

Aqui eu ultrapasso as discussões que coloca o Projeto Negraeva como uma proposta que alcançou seus objetivos e o esperado pelo PPCor, para ressaltar que os participantes desses projetos vivenciaram experiências novas, que lhes proporcionou galgar novos espaços na estrutura social local, bem como logrou êxito em formar formadores de opinião e ao mesmo tempo serem detentores de capitais sociais. Penso que a própria experiência do grupo contribuiu para fortalecer a discussão entorno das ações afirmativas, bem como de forma indireta rearticular o movimento negro em Campo Grande/MS.

Cabe ainda, destacar que todos os jovens que participaram do grupo de permanência concluíram a graduação, como também, deste grupo, tem bolsista que já concluiu outra graduação. De certa forma, todos buscaram dar continuidade aos estudos por meios próprios ou no local de trabalho. Agregando novos conhecimentos ao já aprendido. A chegada desse estudante na universidade, por meio de ações afirmativas, democratiza a universidade e pode fomentar um salto de qualidade nos padrões acadêmicos, científicos e políticos. Como também, os benefícios podem ser observados na Comunidade São Benedito, onde os jovens com idade entre 18 e 24 anos, que concluíram o ensino médio estão cursando a educação superior com bolsas de estudos do ProUni integral ou parcial.

Ressalto que o debate sobre a política de educação superior e as ações afirmativas não se esgotam aqui, pois, o protagonismo juvenil desses afro-brasileiros, em 2002, mudou o rumo da história de uma comunidade, no tocante ao acesso e a permanência na educação superior. E isso, para as futuras gerações fará a diferença.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel. **O Discurso de Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003-2008)**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. O método nas ciências sociais. *In*: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 107-188.

APPIO, Eduardo. **Controle Judicial das Políticas Públicas no Brasil**. 1ª. ed. Curitiba: Juruá, 2006.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (Org). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1995.

ANDREWS, George R. **O protesto político negro em São Paulo (1888-1988)**. Rio de Janeiro: Estudos Afro-Asiáticos, n. 21, 1991

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, Thales. **As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social & classes sociais e grupos de prestígio**. 2ª. ed. Salvador: EDUFBA/EGBA, 1996.

BANCO MUNDIAL. **O Estado num mercado em transformação**. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997. Disponível em: <<http://worldbank.org/pt/country/brazil>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. São Paulo: Gráfica e Peres, 1994.

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).

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época).

BITTAR, Mariluce. MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. vol. 2 / Editora-chefe: Marília Costa Morosini. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 610 p.

BITTAR, Mariluce. Política de educação na Região Sul de Mato Grosso e a influência da Congregação Salesiana. Comunicação oral apresentada ao **VI Congresso Internacional da Brazilian Studies Association - BRASA**, Atlanta, Geórgia/USA. 2002. Painele: Ocupação Territorial, Ordens Religiosas e Educação no Brasil. Núcleo Temático - Educação: novas visões. 2002. Disponível em: <<http://www.sitemason.vanderbilt.edu/files/aXqIzm/Bittar%20Mariluce%20.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

\_\_\_\_\_; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. **Acesso e permanência no processo de expansão da educação superior** - pós-LDB/1996. Projeto de Pesquisa. Campo Grande - Belo Horizonte: UCDB-UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_; MACIEL, Carina Elisabeth. Políticas de inclusão na educação superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva - o enfoque nas relações etnicorraciais. *In*: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloisio J. J. (Org.). **Educação e etnicidade: diálogos e ressignificações**. Rio de Janeiro: Quartet: Leafro, 2011. ISBN 978-85-7812-055-9. p. 133 - 158.

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

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. 4ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Bertrand, 2003.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9ª ed. Campinas: Papyrus, 2008.

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.

BRASIL IBGE. Censo Demográfico. Rio de Janeiro, IBGE, 2010.

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|| .

BROOKE, Nigel. O escritório da Fundação Ford no Brasil, 1962-2002: um apanhado histórico. *In*: BROOKE, Nigel; WITOSHYNSKY, Mary (orgs). **Os 40 Anos da Fundação Ford no Brasil**: uma parceria para a mudança social. São Paulo / Rio de Janeiro: Editora da Universidade de São Paulo / Fundação Ford, 2002.

BUARQUE, Cristovão. A universidade numa encruzilhada. *In*: **Seminário Universidade: Por que e como reformar?** Brasília: UNESCO/Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), 6-7 de agosto de 2003, p. 23-65.

CAMPOS, Maria Malta. Da formação de professores de ciências à reforma da educação. *In*: BROOKE, Nigel; WITOSHYNSKY, Mary (orgs). **Os 40 Anos da Fundação Ford no Brasil**: uma parceria para a mudança social. São Paulo / Rio de Janeiro: Editora da Universidade de São Paulo/ Fundação Ford, 2002.

CARDOSO, M. **O movimento negro**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CARVALHO, José Jorge. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. *In*: \_\_\_\_; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (OrgS.). **O negro na universidade**. Salvador: UFBA, 2002, p. 83-84. (Coleção Novos Toques, n. 5).

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas para negros e índios no ensino superior: as propostas dos NEABs. *In*: SANTOS, Emerson dos; LOBATO, Fátima. **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. 13<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação**. 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

CORDEIRO, Maria José J A. **Negros e Indígenas Cotistas da UEMS**: desempenho acadêmico do ingresso a conclusão. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

COUTINHO, Carlos N. **Gramsci**. Porto Alegre: L & PM, 1981.

\_\_\_\_\_. **A dualidade de poderes**: introdução a teoria marxista de Estado e revolução. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CUNHA JUNIOR, H. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. In: COSTA LIMA, I.; ROMÃO, J. (Org.). **Negros e currículo**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997. p. 55-75. (Série “Pensamento negro em educação” n. 2).

\_\_\_\_\_. As estratégias de combate ao racismo: movimento negro na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 147-156.

CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais - da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília, DF: MEC; SECAD, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo Social**. nº. 23, 2007. p. 100-122. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em: 24 jul.2013.

DOMINGUES, P. Um “templo de luz”!: a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.

\_\_\_\_\_. **Uma história não contada**: Negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: SENAC, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes. (Orgs.) Universidade pública: políticas e identidade institucional. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 235 - 254.

DU BOIS, W. E. B. **As Almas da gente negra**. Tradução, introdução e notas, Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisa qualitativas**. Curitiba: Educar Editora - UFPR, 2004, n. 24, p. 213-225.

FARIA, Glauco. **O Governo Lula e o novo papel do Estado brasileiro**. Brasil em debate. Fundação Perseu Abramo, vol. 3, São Paulo, 2010.

FERNANDES, Antonio. S. A. Políticas Públicas: definição, evolução e o caso brasileiro na política social. In: MARTINS Jr, J. P.; DANTAS, H. (org.) **Introdução à política brasileira**. São Paulo: Paulus, p. 203-226, 2007.

FERNANDES, Florestan. A luta contra o preconceito de cor. In: **Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo**. São Paulo: Unesco-Anhembi, 1965, p.193-226.

\_\_\_\_\_. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 1978.

\_\_\_\_\_. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Ática, 1966.

FRY, P. et al. (Org.). **Divisões perigosas**. Políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GERMANO, R. **Parecer do Relator** – Comissão especial destinada a apreciar e proferir parecer ao Projeto de Lei n.º 3198, de 2000. Projeto de Lei n 6.912/2002. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.

GISI, Maria L. **A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e permanência**. Curitiba: Diálogo educacional, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?scrip=sci\\_nlinks&ref=000129&pid=s1414-4077201100020000700012&/ng=in](http://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sci_nlinks&ref=000129&pid=s1414-4077201100020000700012&/ng=in). Acessado em: 21 nov. 2014.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 2ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2002.

\_\_\_\_\_. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. *In*: SANTOS, S. A (Org). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, 2005.

GOMES, Nilma L. 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.

GONÇALVES, Francisco W. A. S.; LUZ, Liliene X.; CRUZ, Rosana E. O Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE) como política educacional do Estado contemporâneo. p. 127-142. *In*: RODRIGUEZ, Margarita V (Org). **Periódico Série Estudo - UCDB**, n.º. 18 (Dezembro, 2004). Campo Grande: UCDB, 1995.

GONÇALVES, L. A. Negros e educação no Brasil. *In*: LOPES, E.M.T; FILHO, L.M.F; VEIGA,C.G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial**. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 1985.

GOHN, Maria da G. **Paradigmas clássicos e contemporâneos**. 6ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 4ª. ed. Tradução de Luiz Mario Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **Cadernos de Cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUIMARÃES, Antônio S. A. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. *In*: SOUZA, J. (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 233-242.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas para a ascensão dos negros no Brasil: argumentação pela ação afirmativa**. *In*: Rev. Afro-Ásiático, nº. 18 Salvador. 1996.

\_\_\_\_\_. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade; Ed. 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. O acesso de negros as universidades públicas. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas entre injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

HALL, S. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A EDITORA, 2002.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o Poder: movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988)**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. Cap. II: A política racial brasileira: visão geral e reconceituação. p. 47-59.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. § SILVA, Nelson do Vale. **Relações raciais no Brasil. Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed. IUPERJ, 1992.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para discussão nº. 807. Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

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

HORTA, José S. B. **Direito a educação e obrigatoriedade escolar**. *Cadernos de pesquisa*, n. 104, pp. 5-34, 1998.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - Ipea. **Retratos da desigualdade de gênero e raça**. 3. ed. Análises Preliminares. Brasília, 2008.

JACCOUD, Luciana & BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades Raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JACCOUD, Luciana (org). **A construção de uma política de promoção de igualdade racial**: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: IPEA, 2009.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, I. C. Trajetos e histórias das pedagogias promovidas pelo movimento negro no Brasil. *In*: NOGUEIRA, J. C.; PASSOS, J.; SILVA, U.B.M. **Negros no Brasil**: política, cultura e pedagogias. Florianópolis: Atilêndi, 2010.

LÖWY, Michael. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. São Paulo: Busca Vida, 1987.

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.

MARTINS, Célia. **O que é política educacional**. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

MEDEIROS, Carlos A. **Na Lei e na raça**: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MELUCCI, A. **The new social movements**: a theoretical approach. Social Science Information, nº. 19, 1980, pp. 199-226.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Otávio Cruz. GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MINTO, Lalo Watanabe. **As Reformas do Ensino Superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

MONTEIRO, Helene. **O ressurgimento do movimento negro no Rio de Janeiro na década de 1970**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1991.

MORAES, Vanda. **Tia Eva, Negraeva** – História da Comunidade São Benedito. Campo Grande: Diogo Gráfica e Editora, 2003.

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

MUNANGA, Kabengele. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, São Paulo, n. 33, p.109-117, 1990.

\_\_\_\_\_. O anti-racismo no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938 - 1997. In: GUIMARÃES, A. S.S A.; HUNTLEY, L. **Tirando a máscara: ensaio sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **O negro revoltado**, 2ª.ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. p. 39.

\_\_\_\_\_. **Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. Teatro negro no Brasil. Uma experiência sócio-racial. **Revista Civilização Brasileira**, Caderno Especial, nº. 2, Rio de Janeiro, 1968, p. 193-211.

NASCIMENTO, Clara M. **A assistência estudantil e a democratização da permanência do estudante no ensino superior público**. XXVIII Congresso Internacional da ALAS, 6 a 11 de setembro de 2011, UFPE, Recife-PE. Disponível em: <<http://www.alas2011recife.com/>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

OLIVEIRA, Iolanda. A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação. In: \_\_\_\_\_. **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma da educação superior e os seus desdobramentos nas universidades federais: tópicos para um debate. **Série-Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, UCDB, nº. 16, p. 79 - 92, jul./dez., 2003.

OTRANTO, Célia Regina. A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: da inspiração à implantação. p. 43-58. In: SILVA Jr, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCIBO, Deise. (Orgs.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas/SP, Alínea, 2006.

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

PEIXOTO, Maria do Carmo L. Políticas para a democratização do acesso e a inclusão social na educação superior do Brasil. In: PAULA, Maria de Fátima Costa e FERNÁNDEZ

LAMARRA, Norberto (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011. pp. 217-244

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo, Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia, PEGORARO, Ludimar (Orgs.) **Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal entre o público e o privado**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2006.

PINTO, Regina P. **O Movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

PPCOR. **Programa Políticas da Cor na educação brasileira: histórico e objetivos**. PUC-Rio – Certificação Digital N° 0510437/CA. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/10750/10750\\_5.PDF](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/10750/10750_5.PDF)>. Acesso em: 28 maio 2012.

PPCor. **Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira**. Um remédio temporário para desigualdades históricas. 22 jan. 2009. Disponível em: <[http://152.92.152.60/web/olped/acoes/afirmativas/exibir\\_noticias.asp?codnoticias=26859](http://152.92.152.60/web/olped/acoes/afirmativas/exibir_noticias.asp?codnoticias=26859)>. Acesso em: 20 maio 2012.

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)

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução: Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

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

RISTOFF, Dilvo; PACHECO, E. **Educação superior: democratizando o acesso**. Textos para discussão. Brasília: INEP/MEC, 2004.

RODRIGUES, Marta M. A. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SANTOS, Carlos A. B. P. **Fiéis descendentes: redes-irmanadas na pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-mato-grossenses**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Brasília: Universidade de Brasília, b 2010.

SANTOS, Emerson dos. **Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos**. Junho de 2005, p. 2 e 16. Disponível em <[www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a03.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2013.

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

SANTOS, Joel Rufino dos. **O movimento negro e a crise brasileira** - política e administração Rio de Janeiro, v. 2, n.º. 2 p. 287, 1985.

\_\_\_\_\_. **O que é Racismo**. São Paulo: Abril Brasiliense, 1984 (Coleção Primeiros Passos)

SANTOS, M. C. E. M. O sistema de cotas da Universidade do Estado da Bahia: relato de uma experiência. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (Orgs). **O negro na universidade: o direito a inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. **PPCor**. Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. Relatório de Visitas Técnicas. Rio de Janeiro, mimeo, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 5ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. 2ª. ed, São Paulo: Loyola, 1996.

SCHWARCZ, Lilia M. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA JÚNIOR, H. Debates atuais: cotas para negros nas universidades. In: ALBERTI, V.; PEREIRA, A.A. (Org.). **Histórias do movimento negro: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007. p. 431-433.

SILVA, Ana C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Ceao; CED, 1995.

\_\_\_\_\_. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão do 1º Grau, nível I: projeto de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa: periódico da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n.º. 63, 1987.

SILVA, Lauro Cristiano Guedes da. **Políticas de ações afirmativas: acesso e manutenção de afro-descendentes na educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande/MS. Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

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.

SILVA, Petronilha B. G. Negros na universidade e produção do conhecimento. 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. 43 - 54.

SILVA, Cidinha da. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, Maria P. Identidade e consciência racial brasileira. *In: Racismo no Brasil*. São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa e o Combate ao Racismo Institucional no Brasil. *In: Cadernos de Pesquisa*, n. 117, P. 219-246 novembro/2002

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influencia no serviço social. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SIMIONATO, Ivete. **Crise, reforma do estado e políticas públicas**: implicações para a sociedade civil e profissão. Arquivo Gramsci e o Brasil. 2001. Disponível em: <[www.artnet.com.br/gramsci](http://www.artnet.com.br/gramsci)>. Acesso em: 6 set.2011.

SIMIONATTO, Ivete; PFEIFER, Mariana. **Responsabilidade social das empresas**: a contraface da sociedade civil e da cidadania. *Texto & Contexto*, n. 5, nov. 2006. Disponível em:< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1016/796>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa**: razões históricas. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade Federal Fluminense. Niterói: PPGE, 2001.

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

\_\_\_\_\_. **O Brasil visto de fora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. Ação afirmativa no Brasil?: reflexões de um brasilianista. *In: SOUZA, J. (Org). Multiculturalismo e racismo*: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997.

SOARES, Laura T. R. A reforma da previdência social no Brasil. **Cadernos da Adufrj**. Rio de Janeiro: UFRJ, n.4, p.8-24, ago. 2000.

URQUIZA, A.H.; NASCIMENTO, A.C.; BRAND, A. J. Relações interétnicas e educação superior indígena: o programa Rede de Saberes e Mato Grosso do Sul. *In: SISS, A.; MONTEIRO, A (Orgs). Negros, indígenas e educação superior*. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1992.

WALTERS. Ronald. Racismo e ação afirmativa. *In: SOUZA, Jesse (Org.). Multiculturalismo e racismo*: uma comparação Brasil - Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. P. 105-123.

\_\_\_\_\_. **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)

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

## DOCUMENTOS, LEGISLAÇÃO E SITES CONSULTADOS

BRASIL. **Censo da Educação Superior** - Sinopse 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. BRASIL, Inep. **Políticas Sociais. Acompanhamento e Análise.** Brasília. MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 2009.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ms&tema=censodemog2010\\_educ](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ms&tema=censodemog2010_educ)>. Acesso em: 22 ago. 2014.

**GRUPO de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior:** Objetivos. Disponível em: <[http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c\\_mestrado=1](http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1)>. Acesso em: 27 de jun 2013.

IBGE. **Censo 2000.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/>>. Acessado em: 27 fev. 2015.

IBGE. **Uma análise das condições de vida da população brasileira 2010.** Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2010/default\\_tab.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2010/default_tab.shtm)>. Acesso em: 27 fev. 2015.

PAIM, Paulo. **Projeto de Lei nº. 3198,** de março de 2000. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/paulopaim/lpaim.htm>>. Acesso em: 12 out. 2014.

**Plano Plurianual 2004 – 2007.** Orientação Estratégica de Governo um Brasil para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social. Ministério do Planejamento, orçamento e gestão. Brasília. 2004. Disponível em: <[http://www.defesanet.com.br/docs/ppa\\_2004\\_2007.pdf](http://www.defesanet.com.br/docs/ppa_2004_2007.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2014

PPCOR. **Relatório final das ações do PPCor I.** São Carlos: UFSCar, 2006

PROJETO NEGRAEVA. **Negraeva:** projeto de apoio a afro-descendentes para o acesso e manutenção no ensino superior. Campo Grande/MS, 2001.

SANTOS, Sales A. **Relatório de Visitas Técnicas.** Rio de Janeiro/RJ, 2003.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n.º. 1/92 a 62/2009. Brasília: Senado Federal. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 6 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172**, de 10 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília- DF. Lex: legislação federal. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Lei das Cotas. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1032851/lei-12711-12>> Acesso em: 20 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Plurianual (2004 a 2007)**. Gestão Pública para um Brasil de Todos. Lex: legislação federal. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

## PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO PPGE/UCDB

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_

Portador (a) do RG n° \_\_\_\_\_, residente à Rua \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_ Bairro \_\_\_\_\_

Cidade \_\_\_\_\_, concordo em conceder entrevista à pesquisadora

Laura Marcia Rosa dos Santos, que consiste em “analisar como e de que forma a participação em um projeto de ação afirmativa, contribuiu para o acesso e permanência de jovens negros na educação superior, em Mato Grosso do Sul”, pesquisa vinculada ao projeto “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil pós –LDB – 1996-2010”, sob a orientação da Professora Doutora Mariluce Bittar. Fui informado (a) que os dados coletados na entrevista serão analisados e apresentados na forma de pesquisa científica e que minha identificação pessoal será preservada.

Ao participar deste estudo fui esclarecido (a) e estou ciente que:

- a) caso não me sinta a vontade para responder qualquer questão, posso deixar de respondê-la, sem que isto implique em prejuízo;
- b) as informações que fornecerei, poderão ser utilizadas, para trabalhos científicos e minha identificação deve ser mantida sob sigilo;
- c) minha participação é inteiramente voluntária, e não fui objeto de nenhum tipo de pressão;
- d) tenho liberdade para desistir de participar, em qualquer momento, da entrevista;
- e) caso precise entrar em contato com o (a) pesquisado (a), estou ciente de que posso fazê-lo por meio do e-mail abaixo. \_\_\_\_\_

Campo Grande,..... de.....de 2014.

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Orientadora

## ANEXO B

## Roteiro de perguntas para os egressos do Projeto Negraeva

## Identificação pessoal

Nome:

Profissão: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão do curso: \_\_\_\_\_

Qual idade iniciou o curso: \_\_\_\_\_ Qual idade finalizou: \_\_\_\_\_

- Como você se define ? Qual sua identidade cultural?
- A graduação corresponde ao curso que deseja fazer? Senão qual era sua primeira opção de curso?
- Durante o período da graduação exerceu atividade remunerada, trabalho fixo?
- Qual sua percepção sobre a ação afirmativa no início do Projeto?
- Você teria frequentado a universidade mesmo que não fosse participante do Projeto Negraeva?
- Foi discriminado por fazer parte de um Projeto que difundia as ações afirmativas?
- Trabalha na sua área de formação?
- A remuneração é satisfatória e ou estar de acordo com sua formação e atividade que desenvolve?
- Após o termino do projeto como foi sua permanência no curso?
- O que mudou em sua vida a partir da conclusão do curso?
- Você estava ou está vinculado a algum movimento e/ou articulação de afro-brasileiro no estado?

## ANEXO C

**Quadro 1 – Documentos relacionados ao Projeto Negraeva**

<b>Documento</b>	<b>Origem</b>	<b>Ano</b>
Atas de reunião da equipe	Proponentes do Projeto Negraeva	2002 a 2003
Atas dos seminários	Proponentes do Projeto Negraeva	2002 a 2003
Edital do PPCor	UERJ	2001
Minuta do Projeto Negraeva	Proponentes do Projeto Negraeva	2002
Relatórios narrativo resumido do Projeto II	Proponentes do Projeto Negraeva	2003
Relatório de visitas técnicas	Sales Augusto dos Santos – Consultor do PPCOR	2003
Relatório narrativo final do Projeto III	Proponentes do Projeto Negraeva	2004
Relatório Programa Políticas da cor na Educação Brasileira	Produzido pelo PPCOR	2005

Fonte primária: Projeto Negraeva, período entre 2001 e 2005.

**Quadro - Relação dos egressos do Projeto**

<b>Ordem</b>	<b>Curso da graduação</b>	<b>IES</b>	<b>Idade início</b>	<b>Idade concludente</b>	<b>Ano de conclusão</b>
1	História	UCDB	22	25	2005
2	Serviço Social	UCDB	28	31	2005
3	Ciências Sociais	UFMS	28	31	2004
4	Pedagogia	UNIDERP	23	27	2007
5	Jornalismo	UFMS	18	22	2003
6	Ciências Econômicas	UCDB	21	25	2005
7	Administração	UNIDERP	19	23	2005
8	Pedagogia	UNIDERP	21	25	2005
9	Pedagogia	UCDB	32	35	2005
10	Jornalismo	UFMS	19	22	2003

## AS ENTREVISTAS

## ENTREVISTA 1

- Antonia, entrevista realizada no mês de agosto de 2014, na residência da pesquisadora.

1 - No vestibular na UCDB eu fiz para história, era o que eu queria fazer [...] como primeira opção para uma universidade privada. Mas, queria fazer psicologia.

- Sempre estudei em escola pública. Mas, no vestibular tentei na universidade pública e não passei, faltou um pouco de base para o vestibular. Não pude fazer cursinho.

2 - Trabalho na área que me formei.

3 - O salário, olha assim, a gente sempre quer receber mais. Mas, só que partindo da onde em vim, eu vejo que é um ganho satisfatório porque era doméstica, ganhava o salário mínimo e continuando naquela profissão jamais eu estaria ganhando o que ganho hoje. Então ele é satisfatório. Como me formei em licenciatura e também em bacharelado em história, então eu trabalho na área da pesquisa, faço assessoria. Então meu curso me dá um leque de opção para trabalhar [pausa / riso] a renda acaba sendo boa, não satisfatória.

4 - Não porque o projeto contribuiu, pois até os primeiros seis meses, eu continuava trabalhando de doméstica e fazia o curso. Só que no meu ensino médio eu tive disciplinas que eu fui ter na universidade que eu não tinha. Então, eu parei para pensar e eu falei se eu continuar trabalhando aqui eu não vou dar conta de fazer as duas coisas. Então, me propiciou um tempo maior para estudar porque eu tinha uma remuneração que contribuiu para isso.

5 - Então, a discriminação ela é muito sutil né, e as pessoas, elas [SILENCIO] . Eu não sei se é de forma consciente ou inconsciente, eu não entendo ainda. Mas, na minha sala (aula) era eu e mais duas negras e aí eles queriam que eu desconstruísse a minha identidade de negra, falando que o negro era fulano, sicrano e que eu era morena, que eu não tinha todos os elementos para ser negra. Então, a minha identidade, a minha consciência era mais forte que do que eles passavam pra mim porque o negro não era para estar na universidade, o negro não era para estar naquele lugar. Então, eu teria que assumir uma outra identidade racial porque o negro não poderia estar ali?

6 - Como ações de instituições não governamentais e governamentais. Eu vejo que o recorte étnico/racial, ele ainda está muito na fala e pouco nas ações. A política de cotas nas universidades, a política de cotas no serviço público aqui no MS e em outros estados. Mas, a maioria das políticas sociais que tem no país, no estado, no município não tem esse recorte racial. Então, ao mesmo tempo ele não atinge em todos os setores da questão da desigualdade racial na área social e na área da saúde, eu não tenho nenhum entendimento, nenhuma informação ou que tenha esse recorte. A gente sabe que tem várias doenças que acomete especificamente a população negra e aí entra a questão econômica também. Então, eu sei que tem mais, ela ainda precisa de outras ações em outros setores do governo.

7 - Busquei novas formações, especializações, outros cursos da área da história, algumas capacitações que são promovidas pela rede municipal e é uma forma de dar continuidade ao estudo.

8 - Na universidade em também participei da bolsa social que a universidade tinha na época em que eu tinha que provar que era pobre levando todos os documentos para ter a bolsa social (risos). Não foi nada difícil apresentar o atestado de pobreza. Então, eu tinha a bolsa da universidade e 70% de desconto no valor da mensalidade porque eu provei minha pobreza e quando eu terminei, eu acho que tinha 50% de desconto na universidade porque eu já estava no mercado de trabalho em outro espaço e meu salário proporcionou sem nenhuma dificuldade financeira que eu continua-se na universidade.

9 - Sempre fiz parte do movimento e atualmente tenho me dedicado mais afincado das discussões e ações do movimento no estado.

## ENTREVISTA 2

- Maria, entrevista realizada no mês de julho de 2014, na residência da pesquisadora

1 - Eu queria fazer direito, mas devido as condições e preparação para o vestibular isso não foi possível. Iniciei a faculdade pela segunda vez, pois da primeira tive que interromper o curso no primeiro semestre por questões financeira. Aí com a proposta do projeto prestei novo vestibular e comecei estudar de novo. Mas, foi complicado por trabalhar 40h semanais. Você tinha as atividades do projeto, a aula na universidade e o trabalho. Sabia que daquela vez tinha que ir até o fim, pois acho que não teria outra chance de ter o diploma.

- Toda minha vida escolar foi em escola pública, mas a faculdade só passei em vestibular na universidade privada.

2 - Trabalho desde os 12 anos de idade e no período da graduação não foi diferente. Pois, comecei trabalhadora doméstica aos 12 anos e depois fui galgando novos espaços ocupacionais.

3 - No início do projeto a gente já tinha uma percepção do que ação afirmativa, ne. E ai com isso nos vimos que era a oportunidade que nos tínhamos. No meu caso de retorna a universidade porque eu havia começado um curso, de serviço social em 1997 e parei por falta de condições financeiras e quando é ... houve a possibilidade de se montar um projeto e que financiasse a inserção do negro no ensino superior foi que a gente si organizou com essa perspectiva.

- A partir do projeto começamos a discutir o que era ação afirmativa e até mesmo para elaborar o projeto nós fomos estudar o que vinha ser uma ação afirmativa. Até mesmo porque tinha que saber e qual a importância dela para nós enquanto negro.

4 - Provavelmente não. Como disse antes que já havia começado um curso e trancado, ne. Senão fosse o projeto não teria retornado aos estudos porque não teria como manter as despesas e a mensalidade.

- Hoje já fiz uma especialização e faço várias capacitações volta para área social. Isso tem haver com o local aonde trabalho hoje.

5 - A todo momento. É , antes da universidade por já ser de uma comunidade negra é, as pessoas identificarem as mulheres da comunidade como boas lavadeiras, faxineiras, domésticas (ne). Esse era o referencial que as pessoas tinham da comunidade e tem até hoje (ne) e era pra onde a gente ia na época, ou seja, era aonde o mercado de trabalho nos aceitava.

- No meu sim (racismo institucionalizado), nos após a elaboração do projeto e na busca de parceria pra desenvolver, para provar para o financiador que o projeto era viável e que ele auto se regia com as parcerias que ele ia construir para a sua proposição, proposição dele, a gente procurou no caso a UCDB e numa conversa com o Padre, Pró reitor acadêmico da universidade na época, ele disse que não era necessário essa questão da universidade fazer uma parceria com o projeto ou se garantir desconto além da inserção desses negros dentro da universidade, pois a gente queria que eles tivessem um benefício ao pagarem a mensalidade com pontualidade, ou seja, um desconto de 10%, ne, e o reitor na época , ele disse que não era viável , que não tinha necessidade porque a universidade já tinha as bolsas sociais que eles ofereciam e que a universidade não tinha essa visão de que era um necessidade esse tipo de ação.

6 - Não trabalho na área, mas trabalho como secretária executiva do Conselho Municipal de Assistência. Mas também o meu salário não corresponde a minha formação. Quando fui chamada exercer essa função no local que estou trabalhando me ofereceram um salário. Mas até hoje, isso não ocorreu. Estou tentando uma colocação na minha área e também melhorar meu salário.

7 - Bem quando a bolsa terminou, eu ainda estava cursando a faculdade. Mas, terminei o curso um ano é pouco depois. Neste período que a bolsa acabou, eu já estava recebendo outra bolsa na universidade do PIBIC, a bolsa de iniciação científica com a professora Mariluce Bittar. Estava na iniciação científica e isso fez com que me despertasse para a vida acadêmica. Se não fosse a bolsa do Negraeva e a do PIBIC não teria tido esse contato maior com a academia, pois tinha que trabalhar e não tinha condições de estar na universidade com mais tempo. Então, a bolsa me ajudou muito. Eu não parei por ai, fiz uma especialização na área e pretendo continuar estudando, mais às vezes é difícil, pois ainda não tenho uma vida financeira estável a tal ponto.

8 - Por ser negra, morar muito tempo na comunidade e ter todo um envolvimento com a temática da questão racial, continuo militando e contribuindo com ações aqui na comunidade São Benedito e outras, bem como articulações também na esfera governamental. Acredito que jamais poderei me distanciar da luta do movimento por direitos e garantias sociais.

### ENTREVISTA 3

- Paulo, entrevista realizada no mês de julho de 2014, na residência da pesquisadora

1 - Eu sempre quis fazer o curso de ciências sociais. Hoje estou terminando outra graduação (direito) por ser um complemento do que eu fiz e por ser uma necessidade minha. Vou estudar mais para frente outras coisas [pós-graduação].

2 - Eu sempre tive que trabalhar e durante a graduação por ser um curso integral, eu sempre estava organizando minha vida profissional fazendo trabalho nos horários que não estava em aula.

3 - Minha percepção das ações afirmativas no início do projeto era muito incipiente naquele momento. Era um momento assim, emblemático que o movimento negro pautou a questão da ação afirmativa e tava em disputa naquele momento, estava numa disputa, eu acho isso também, a gente tinha que fazer vários enfrentamentos por que alguns achavam que as coes afirmativas não eram importantes, porque não tinha preconceito no país e que não precisa disso. Que isso ia dividir o país. E! Todo momento o discurso da meritocracia e ações afirmativas e a gente vivendo isso. E aí houve também, eu estava entrando na universidade, Entrei na universidade no curso de ciências sociais em 2002. Então, as ciências sociais discutindo isso, mas era uma percepção muito incipiente, muito inicial ainda a visão que a gente tinha da ação afirmativa, naquele momento de início do projeto.

4 - Bem eu sempre quis fazer o curso de ciências sociais e esse curso só era oferecido na federal. Então, quando passei no vestibular sabia que essa era a minha vez e que não iria abrir mão de fazer o curso, mesmo porque não teria que pagar mensalidade.

5 - Sim, eu acho que a gente desde criança isso é muito presente na nossa vida, a gente lembra de algumas passagens constantes dessa questão da discriminação por conta da cor da pele. isso em todo momento e a gente na maior parte do tempo tentando dizer ou provar a todo momento a nossa capacidade sendo que o preconceito e essa discriminação está no outro. Mas, a gente acaba muitas vezes assumindo isso também e tentando provar a todo momento que somos capazes de fazer coisas como as outras pessoas. Então, é constante ser discriminado e eu sempre assumi isso também de que era pobre e negro. É isso, fez com que eu sofresse discriminação em vários momentos da minha vida, principalmente na academia. Porém, temos que acabar com essa discussão que a questão do negro é de classe ou de cor. Pois, sempre fui discriminado pelos dois aspectos. Sendo assim, eu defendo que a discussão quando se trata do negro ela agrega o componente racial e social. Mas, as vezes tentamos também esconder que somos pobres e tentamos esconder que somos discriminados.

- Discriminação institucionalizada houve e senti o racismo institucionalizado pelo fato de estar a frente do projeto na época junto com Sandra e Vania é isso ficou evidente quando tínhamos que fazer contato com as instituições, pois surgiam embates constantes ne. é sentido isso entendeu. Eu acho que a universidade embora ela se diga como campo da liberdade, do saber, no fim os preconceitos, a discriminação racial persiste lá dentro. Ela é um espaço composta na sua grande maioria por um grupo social que domina, que é o grupo branco. Se você pega todas as instituições, inclusive as públicas você percebe que há na maiorias do professorado e seu dirigentes são brancos. Você pode ver que até na universidade federal por causa do projeto que estava vinculado ao curso de jornalismo e tinha um professor que era negro, que era o Edson Silva, que fez esse intercambio entre a instituição e o projeto, e muitas

vezes ele se sentia só também nesse embate dentro da instituição, né. Enquanto membro dela e trabalhar essas questões do projeto, levar a discussão da questão racial para dentro da instituição. Então, isso persiste (racismo institucionalizado) a universidade insiste até hoje em negar essa coisa, a questão do preconceito racial no Brasil e não admite e nem problematiza a discussão pelo menos dentro da instituição. Isso também ocorre nas particulares e as vezes é mais exacerbado devidos aos grupos que lá estão.

6 - Tenho trabalhado na área e o retorno financeiro tem sido satisfatório. E me possibilitou fazer outra faculdade (direito) e custear toda as despesas.

7 - Pra mim, eu acho o fato de tá numa universidade pública , né. Me possibilitou continuar o curso, fazer o curso. Ah, naquele momento as instituições públicas ainda tinham alguns apoios aos estudantes carentes, hoje está totalmente desmantelado. A universidade naquela época ainda tinha alguma coisa. Você tinha o restaurante universitário, você poderia comer, tinha algumas outras coisas... claro que eu não participei disso por conta de estar no projeto, mas sem esses apoio talvez impossibilitaria continuar o curso pela questão de outras necessidades, porque embora não paga-se mensalidade do curso por ser o curso numa universidade pública, gratuita. Temos outras necessidades e o estudante carente, ele precisa tirar cópias, ele precisa pagar outras coisas e o projeto me possibilitou o deslocamento. O projeto possibilitou a gente vivenciar essas outras coisas. Além de tirar essa preocupação de que eu iria fazer nas oras vagas e tal para ter essa renda para as cópias, livros, seminários.

8 - Sempre participei de movimento e articulações, mas nada voltado para a questão racial. A participação foi somente durante a participação no projeto.

## ENTREVISTA 4

- Antonio, entrevista realizada no mês de agosto de 2014, na residência do entrevistado

1 - Penso que sim.

2 - Gostaria de falar que não, mas não dava para estudar só. Você sabe a gente escolhe o curso que quer fazer, mas tem que ser no período noturno, para conciliar trabalho e estudo.

3 - Já tinha ouvido falar algo a respeito antes de começar a fazer parte do projeto, mas não tinha nada de concreto. Depois ouvi falar sobre cotas. Então na dúvida não fala que era contra e nem a favor, mas achava que era uma forma de discriminação. Quando começou os seminários e as discussões, começou ficar mais forte e aí fui entendendo que a ação afirmativa era boa, que devia sim pleitear. Que ela poderia me ajudar.

4 - Penso que sim, mas também teria mais dificuldades para continuar, pois não é só pagar a mensalidade, tinha o ônibus, o material. Como não estava numa universidade pública isso ia ficar mais difícil ainda.

- A dificuldade financeira tem haver com minha renda para manter os estudos, pois sempre estudei em escola pública.

5 - Parece engraçado mais nunca me vi discriminado por causa da cor, mas por ser pobre. Na universidade quase ninguém sabia da minha vida. Mas, eu tinha o material que foi feito pelo projeto (pasta e camiseta com a logo Negraeva) e as vezes ia com eles a aula. Se alguém perguntava o que era aí eu respondia. É isso, não era motivo para discriminação, mesmo porque eu havia entrado no curso como qualquer outra pessoa pelo vestibular. O projeto era um meio para ajudar pagar a mensalidade.

6 - Estou trabalhando na área e o que recebo mensalmente cobre meus gastos mensais. Quando estava no projeto eu morava com minha mãe e não tinha tanta despesa como agora. Agora casei, tenho casa, família, meu trabalho tem me possibilitado custear todas as despesas de casa.

7 - Como tinha uns descontos na mensalidade deu para continuar os estudos, mas foi um pena que a bolsa não durou o tempo do curso. Assim seria melhor, pois você está engrenado no que faz e de repente o dinheiro fica curto. Você tem problemas em casa. Foi difícil, mas terminei.

8 - Apesar dos meus avós serem da comunidade e eu sempre estar por lá, nunca me envolvi com essa questão. Mas, durante o projeto participei de vários eventos relacionados a questão racial e foi só. Depois, não tive nenhum estímulo para continuar participando.

## ENTREVISTA 5

- André, entrevista realizada no mês de julho de 2014, no local de trabalho do entrevistado

1 - Bem, eu sempre quis fazer o curso de comunicação social/jornalismo. Essa foi minha primeira opção para o vestibular. E o fato do curso ser em uma universidade pública ajudou. Mas isso não quer dizer que o período da graduação foi fácil, porque a questão não é só estar na universidade e saber também como vou me manter lá.

- Ter passado no vestibular numa instituição pública foi um ganho muito grande, pois sempre estudei na rede pública de ensino.

2 - Como minha família é do interior e comecei a faculdade cedo em outra cidade não exercia nenhuma atividade remunerada.

3 - Falar sobre ação afirmativa em 2002 era algo novo, mesmo para quem vê na notícia um foco importante de discussão. Fui participar do projeto porque o professor Edson divulgou no curso e eu estava fazendo na época uma disciplina com ele. Como estava numa atividade que tinha que conhecer a comunidade, acabei conhecendo o grupo que estava articulando o projeto e fui convidado para fazer parte. Então, a partir desse momento comecei a estudar o que era ação afirmativa e como se dava sua compreensão no meio acadêmico e jurídico. Posso dizer que minha compreensão ou percepção foi se construindo durante os eventos do projeto.

4 - Sim, pois quando entrei no projeto estava no terceiro ano do curso. É lógico que a bolsa ajudou muito, pois mais que não tivesse que pagar a mensalidade, mas tinha outros gastos por não ter familiares aqui.

5 - Não fui discriminado por fazer parte do projeto, mas você conhece algum negro que nunca foi discriminado. Certamente fui e serei discriminados em várias ocasiões pelo fato de ser negro e de classe social baixa. Ou seja, existe nessa relação o componente raça e classe social.

6 - Tenho trabalhado como assessor de imprensa e de certa forma a remuneração tem mantido minhas despesas, mas ainda não ganho o suficiente para dizer que tenho uma vida estável financeiramente.

7 - Tive a sorte de terminar o curso junto com o projeto, pois quando entrei já estava do meio para o fim do curso. A única coisa que pegou foi que houve greve na universidade e daí prorrogou por mais dois ou três meses o término das aulas.

- Hoje tenho participado de alguns eventos na área que contribuem para a minha reciclagem/atualização/capacitação.

8 - Nunca fiz parte de nenhum grupo e fui ter acesso a discussão, conhecer alguns grupos do movimento a partir da participação no projeto. Hoje não tenho nenhum vínculo ou articulação com o movimento negro. Mas, estou mais atento aos debates na mídia.

## ENTREVISTA 6

- Leda, entrevista realizada no mês de julho de 2014, na residência da entrevistada

1 - Sim, eu sempre direcionei meus estudos para a área de exatas. Já no segundo grau fiz o curso técnico em contabilidade e pensava em atuar nesta área, economia ou administração.

2 - Desde os 15 anos de idade sempre tive um trabalho. No período da faculdade trabalhava como secretária e era muito complicado, pois não ganhava muito e o que ganhava mal dava para pagar mensalidade. Mas desde o início do curso tinha bolsa da universidade porque se fosse assim como iria fazer.

- Nunca estudei antes em escola particular. Estudava nas escolas próximas a minha residência. Na graduação a escola também estava próxima a residência.

3 - Antes de iniciar a participação no projeto não tinha parado para pensar nas ações afirmativas. Também naquele período esse tema não era tão colocado na mídia. Mas, pensava eu acho a questão a partir da costa. Ai com o projeto comecei a entender o que é? Como funciona? Mas, ainda hoje acho que essa discussão não esta bem definida. Tem pessoas que são contras outras a favor. Mas acho que não se fala da importância dessa ação para quem a utiliza. Ainda estou formando o conceito de ação afirmativa, mais próxima da minha realidade, daquilo que acredito. O projeto foi um divisor, ne... não pensava que iria fazer pare de um projeto assim.

4 - Como já trabalhava e tinha uma noção do que queria fazer, eu iria sim fazer uma faculdade. Lógico que as dificuldades seriam maiores. Mas, quando fui convidada pela Sandra para saber como ia funcionar o projeto e que se tratava de um projeto de ação afirmativa com o intuito de contribuir com a permanência na faculdade. Pra mim foi muito bom [risos], pois nesse período ajuda financeira iria me ajudar muito na hora de pagar a mensalidade. Como já disse também tinha a bolsa da universidade e o custo dos gastos ficaram mais acessíveis, pois não podia contar com a ajuda financeira do meu pai.

5 - Não pensei nessa questão no início e nem durante o projeto. Eu sempre tive consciência que sou negra, pois na minha família isso nunca foi um tabu porque a própria história da família envolve esse contexto de saber de onde nós viemos. Isso é muito forte. As vezes tinha pessoas que me chamava de morena e eu falava que era negra, todos na minha casa são negros, mesmo que alguém fale que são pouca tinta.

6 - A pouco tempo que comecei a trabalhar na área, pois antes trabalha no setor administrativo, por ser difícil inserção no mercado de trabalho na área de economia. Sempre fomos discriminados, e mesmo tendo o diploma ainda encontramos dificuldades de acessar novos campos de trabalho. Pois, às vezes temos a qualificação exigida, mas a cor da nossa pele faz diferença nesse processo. Quando a questão para o acesso ao trabalho é concurso a coisa fica mais complicada ainda, principalmente, quando tem a reserva de cotas. Pois, ai as pessoas falam que somos incapazes de passar no concurso se não for assim. A remuneração é razoável, mas pode melhorar. Sei que é difícil para a mulher ser bem remunerada e quando negra isso fica mais difícil, mas posso dizer que estou melhor que antes.

- É importante, mas ainda não fiz nenhuma especialização após o término da graduação e também não tenho participado de eventos específicos da minha área de formação.

7 - O projeto me ajudou muito e como era uma ajuda de custo contribuiu muito na época. Com o fim dele ainda tinha a bolsa da universidade que me ajudou a finalizar o curso. Foi uma pena ele ter acabado, pois teria muitas outras pessoas que poderiam ser atendidas por ele.

8 - Antes de participar do projeto não participava, depois eu comecei a participar de algumas reuniões, mas não tinha tanta frequência. Participava esporadicamente e hoje não participo porque nunca fui envolvida que essa questão.

## ENTREVISTA 7

- Jorge, entrevista realizada no mês de agosto de 2014, na residência do entrevistado

1 - Penso que estou realizado com minha escolha, sim era o curso que gostaria de fazer e fiz.

2 - Quando iniciei a graduação estava no serviço militar e isso atrapalhava um pouco ir a aula, pois quando estava de serviço faltava a aula e tinha que justificar para o professor.

3 - No início não tinha uma definição ao certo do tema, mas nas primeiras reuniões do projeto a Sandra e professor Edson foram apresentando o que seria a ação afirmativa. É eu penso que de certa forma naquele momento era contra, pois não sabia o que era de fato e como ela poderia me ajudar. Ai nos primeiros meses do projetos fomos apreendendo o que era e para que se destinava. Teve uma atividade, um seminário que o Dr. Aleixo Paraguaçu falou do racismo vivido no Brasil, no mundo, eram coisas/informações que não tive acesso antes.

4 - Fazer a faculdade já estava em meus planos, mesmo porque a universidade tinha um sistema de desconto para quem pagava a mensalidade em dia e no prazo que ajudava e quando comecei a fazer parte do projeto o desconto aumentou e a ajuda da bolsa foi muito importante pra mim naquele momento.

- O ensino fundamental e médio foi em escola pública, pra mim não fez diferença (no sentido de parar de estudar. Sem condições de pagar escola particular), pois não tinha como pagar uma particular, escola particular.

5 - Não fui discriminado. Mas acho que sempre somos discriminados por ser negro. Mas, tenho essa percepção agora. Antes não me ligava nessa questão e não vi motivo para me preocupar se era ou não discriminado. Com a participação no projeto comecei a ficar mais atento ao que acontecia a minha volta e percebi várias situações que antes passavam batidas, mas agora não posso ignorar.

6 - Hoje trabalho na área no serviço público e tenho uma renda considerável que dá para me manter. Mas, posso dizer que o salário do servidor está defasado e precisa melhorar.

- Tenho feito algumas capacitações específicas no meu local de trabalho. Não sei se vou estudar por agora alguma coisa.

7 - Como estava trabalhando e a universidade permaneceu com o desconto pude terminar o curso. Mas, é evidente que a ajuda financeira que tínhamos do projeto fez falta, pois ela nos dava a tranquilidade de ter uma quantia garantida para pagar a mensalidade todo mês.

8 - Eu sempre tive minha identidade bem definida e nunca precisei estar ou atuar em um movimento negro. Mas, no projeto estive mais próximo das discussões, é isso, me ajudou a ver a questão racial de outra forma. [...] Apesar disso, não me vejo militando num movimento. Acho legal quem faz, mas não é minha área. Não me vejo fazendo a discussão, como algo intrínseco a mim. Mas, por um período após o término do projeto tive uma participação mais expressiva na comunidade, pois o projeto me fez ficar próximo das pessoas, ter convivência de fato com todos.

## ENTREVISTA 8

- Andressa, entrevista realizada no mês de julho de 2014, na residência da entrevistada

1 - Eu sempre quis fazer pedagogia, pois eu admirava a professora que me dava aula e gostava de ensinar os outros, mas também a escolha tem haver com o mercado. Ser professora tinha mais oportunidade para o emprego. Estou realizada com a minha formação, mas tenho feito várias capacitações na minha área.

2 - Não, pois no período meu pai paga a mensalidade e ao fazer parte do projeto isso ajudou em casa, pois minha irmã pode fazer a sua faculdade também, uma vez que o meu pai tinha menos despesas comigo.

3 - Bem, até então já tinha uma noção tema, mas nada aprofundado. Pois, o tema da ação afirmativa estava começando naquele período e era poucas as pessoas que tinha uma posição a respeito da discussão, um conceito formado a respeito. Eu tinha participado de algumas discussões no TEZ, mas nada significativo ainda. Uh! Quando começou as atividades do projeto, os seminários, colóquios o conceito foi ficando mais claro. Então, a percepção do que vem a ser a ação afirmativa ganha para mim um novo contexto e até mesmo o porque é importante discutir e falar sobre ela.

4 - Penso que sim. O projeto me ajudou a manter-me na educação superior. Mas, antes de fazer parte do projeto eu já estava na universidade e se não tivesse a ajuda do projeto eu ia continuar mesmo que ficasse um pouco apertada, mesmo porque o curso era custeado por meu pai.

5 - Não fui discriminada por estar no projeto (risos) Entretanto ser negra é sempre um motivo para ser discriminada e se alinhar a isso outras características pessoais (ser gordinha). Mas, posso dizer que fazer parte foi muito bom para minha auto estima, meu conhecimento melhorou e o entendimento da cultura e identidade negra também. O projeto foi um divisor de água, pois a partir da participação no mesmo resolvi fazer meu trabalho de conclusão de curso abordando a questão racial que até então não havia pensado nessa possibilidade.

6 - Desde que me formei estou atuando na área, pois o diploma é mais uma oportunidade para o mercado de trabalho. E hoje em dia mesmo tendo um diploma é muito difícil inserção no mercado. [pausa] O que garante ou possibilita você estar trabalhando são os concursos, isso é uma "garantia" de estabilidade.

7 - Não tive dificuldade, pois já estava do meio para o fim do curso.

8 - Desde sempre eu estive envolvida com a questão do negro. Não e que sempre militei no movimento negro. Mas, desde a adolescência participei de grupo (grupo de jovens) vinculados a igreja e de certa forma lá, a gente acaba desenvolvendo essa consciência da importância da participação e de que temos que ir a luta por nossos ideais. Porém, no momento não estou inserido em nenhuma articulação do movimento negro. Mas, estou sempre atenta as discussões que aparecem na mídia.

## ENTREVISTA 9

- Fernanda, entrevista realizada no mês de julho de 2014, na residência da pesquisadora

1 - Eu tinha feito o magistério e cursar a faculdade foi a continuidade de meus estudos. Fazer pedagogia para mim foi muito importante e era o que queria.

- Sempre estudei em escola pública e hoje tenho as capacitações da rede pública para professores.

2 - Já trabalhava na área da educação e foi muito bom porque eu trabalhava com a parte do reforço escolar na escola da comunidade e isso também serviu para mim como a associação do meu curso a extensão.

3 - O primeiro ponto é que eu não era favorável a ação afirmativa e também não tinha um conteúdo elaborado a respeito do tema com profundidade. Mas, achava que deveria ter mais, que o governo deveria passar mais, explicar mais para as pessoas. Elas não entendiam o que era (e ainda hoje não entende). Muitas pessoas são contra por quê? Porque não entende o que é. Então eu acho que deveria ter mais propagandas para explicar a temporalidade de uma ação afirmativa, como ela é pensada e para que serve. Penso que a ignorância é o principal entrave para a discussão, né. Pois, para muitas outras questões a sociedade é favorável como é o caso da mulher, mas quando o assunto é o negro são contra e não entende que a ação afirmativa visa a igualdade de direitos.

4 - Acho talvez que as vezes, pois no primeiro ano a faculdade não destinava bolsa de estudo para os calouros. Eu entrei no projeto no segundo ano do mesmo e isso foi muito importante para mim. No primeiro ano contei com a ajuda de custo do projeto e no segundo ano da faculdade já pude solicitar a bolsa da universidade, pois no segundo ano do curso o projeto acabou no início do ano. Bem, pra mim foi muito bom. Pois, tive condições de me dedicar um pouco mais aos estudos e de certa forma isso também era cobrado pela coordenação do projeto. Isso significou muito para mim, pois o meu rendimento foi importante para minha família que ia ter a primeira filha formada e já com idade avançada.

5 - Nunca parei para pensar a respeito, mas acho que sempre somos discriminados de alguma forma por ser negro. Na universidade eu via poucas pessoas negras.

6 - Como falei antes eu já tinha o magistério e atuava na área da educação. Hoje continuo atuando e ter me formado ajudou muito a melhorar minha renda no final do mês, como também tenho incentivado meus filhos a continuar estudando e fazer uma faculdade, ter uma formação universitária.

7 - Como entrei no último ano do projeto e pude pagar o primeiro ano do curso com a bolsa que recebia, mas no final daquele ano preenchi a solicitação para a bolsa universidade, pois se não conseguisse a bolsa seria difícil ou quase impossível continuar o curso. Tive que fazer alguns ajustes nas despesas de casa, mas terminei o curso.

8 - Eu nunca fui de participar de movimentos. Mas, depois que comecei a frequentar o projeto, participava, mas não era assídua. As vezes tem algum evento eu vou, alguma apresentação cultural. Mas, devido trabalhar 40 horas e ter casa para cuidar ainda não tem participado

## Entrevista 10

- Pedro, entrevista realizada em julho de 2014, no local de trabalho do entrevistado

1 - O curso de comunicação social sempre foi o que desejava fazer.

- Estudei em escola pública sempre. Mas, como estudava no período diurno sob aproveitar esse período. Hoje tenho feito algumas participações em eventos da área que ajudam a pensar a profissão e direcionar me olhar para o meu foco no trabalho.

2 - Não, durante o período da faculdade recebia ajuda financeira da família que mora em outra cidade e tinha as vezes as ajudas de custo que a universidade disponibilizava que não era lá grande coisa, mas ajudava.

3 - No que tange a discussão da ação afirmativa nada de concreto, pois me recordo que em 2001 ou 2002 que esse tema ficou latente nos meios de comunicação e havia também uma falta de informação. Maior esclarecimento sobre o tema. Penso que foi a partir do projeto que comecei a entender e estudar o que era ação afirmativa. No início tinha algumas ressalvas e até era um pouco contra, mas depois fui entendendo o viés da discussão e o que preconizava a ação afirmativa.

4 - Sim, pois já estava na universidade quando tomei conhecimento do projeto, além do fato de estudar numa universidade pública.

5 - Ah! Eu não tenho a pele escura e de certa forma para mim essa percepção de ser negro ou não, nunca foi amplamente abordado na minha casa por causa da mistura. E também, as pessoas com quem convivo nunca me trataram com diferença. [...] Porém, a minha família sempre se posicionou como negra e acreditávamos que nossas dificuldades eram mais por causa do lugar, das nossas condições econômicas do que pela cor da minha pele. (...) Mas já me senti discriminado, e em momento algum a pessoa mencionou que era porque sou negro [risos] talvez eu não tenho percebido naquele instante que era o fato de ser negro.

6 - Atualmente trabalho como assessor de imprensa de um partido político. O que percebo mensalmente de certa forma tem correspondido a minha expectativa. Mas, ainda acredito que posso melhorar essa condição e ter um ganho real melhor.

7 - Como terminei o curso no mesmo período que o projeto não tive nenhuma dificuldade.

8 - Tive contato com o movimento somente no período do projeto. Hoje tenho outras prioridades e não tenho nenhum contato direto com o movimento ou as discussões que eles tem pautado aqui no estado.