

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dircenara dos Santos Sanger

ABOLIÇÃO DAS DESIGUALDADES:
Ações Afirmativas no Ensino Superior

Porto Alegre

2009

Dircenara dos Santos Sanger

ABOLIÇÃO DAS DESIGUALDADES:
Ações Afirmativas no Ensino Superior

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Prof.^a Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre

2009

Dircenara dos Santos Sanger

ABOLIÇÃO DAS DESIGUALDADES:
Ações Afirmativas no Ensino Superior

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Prof.^a Dr. Carmen Lucia Bezerra Machado

Aprovada em 20 de novembro.

Prof.^a Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado – Orientadora

Prof.^a Dra. Georgina Helena Lima Nunes

Prof. Dr. Jorge Manoel Adão

Prof.^a Dra. Marlene Ribeiro

Para os alunos negras e negros, guerreiros e guerreiras, como ZUMBI, que já são exemplos práticos da vitória das ações afirmativas, da reparação, motivando outros jovens a seguir estas trilhas de lutas, resgatando nossos ancestrais e colorindo a sociedade de ideias e ações... conquistando espaços e resistindo aos sintomas desta sociedade que ainda acredita que a questão racial será superada a partir da igualdade social. (L. G. K.)

AGRADECIMENTOS

Hoje estamos aqui reunidos e tenho tantos agradecimentos a fazer.

A começar por Deus, meu pai maior, e aos orixás que sempre estão presentes na minha vida.

Aos meus pais, pois eles não me ensinaram a ser negra, mas sim a ser Dircenara, com valores, munida de sonhos e garra para viver a cada dia. Minha negritude, veio nas minhas veias, na minha ancestralidade, no *frisson* que sinto quando escuto o samba, quando vou á quadra da escola de samba. E assim fui construindo esta tese com a ajuda de minha querida professora Carmen, que merece sempre minha admiração, respeito e, acima de tudo, meu obrigado, por ser a amiga e a orientadora intelectual e pela partilha de nossos momentos ao longo desses seis anos de trabalho.

À minha tia Lula, pelo amparo espiritual em todos os momentos.

Aos meus amigos, a quem tenho tanto a dizer e a agradecer. À Luciméia, Pilato, Ana Cláudia, Vera Rosane que me ajudaram a colocar tijolos nessa construção da tese.

Às minhas colegas, às amigas de trabalho, ao diretor, à vice-diretora, aos alunos da EJA, da E.M.E.F. João Freitas Filho. Muito obrigado pela compreensão nos momentos de ausência e de estresse durante o último período de escrita da tese.

Ao meu marido, Jader, que esteve sempre presente, durante minhas dores, insônias, angústias e também hoje na comemoração de mais esta etapa vencida.

Ao CECUNE, pela partilha dos dados coletados, que contribuíram para dar vida, voz e qualidade ao trabalho. Aos profissionais e ex-bolsistas que embelezaram meu trabalho com suas falas, vivências, mostrando como ninguém o real significado do conceito de ações afirmativas.

À CAPES, agência financiadora, que possibilitou o desenvolvimento do estudo no Brasil e nos Estados Unidos. Aqui vai meu agradecimento especial ao professor Johannes por ter acreditado no meu potencial como pesquisadora e pela escolha do tema da investigação.

Aos meus amigos brasileiros que compartilharam o período de estada nos EUA, momentos difíceis, superados com ajuda e alegria de sua presença.

Aos amigos Jorge Adão e Márcia, pelo carinho, apoio, dedicação e ideias ao traduzirem para o iorubá e inglês.

Ao professor Forrest, pelo acolhimento e orientação durante a estada nos EUA, pelo convênio UFRGS / University of Texas at Austin.

Ao amigo Jerry, tão querido e presente nos momentos vivenciados em Austin.

Sou negro. Meus avós foram queimados pelo sol da África. Minha alma recebeu o batismo dos atabaques, gonguês, tambores e agogôs.

Na minha alma, ficou o samba, o batuque, o bamboleio e o desejo de libertação...

Solano Trindade

ÌYỌJÁDE YÁRA

Ìsinrú na ní bawo ohun pàtàkì na ise itenumó ni Brasili ati ibi: “ki banújé ní fun àwọn ki jadekùrò Instituto Metodista Porto Alegre (IPA-RS) àwọn ise itenumó?” Èrò: yé, mó, túka iwé ré ati/tabí banújé fun àwọn jadekùrò ilá iwéé àgbá ni Brasili ki tó si Centro Ecumênico de Cultura Negra (CECUNE). Kan ekeji ibéèrè àwári: mò nípa ikó àwọn egúngun Afrika; kó bawo bi fifún àwọn ohun láárín èda ènià, arālé ati egbé; mò, ònà àwọn já ogun aráye Dudu gaúcho ati Brasili; túka àwọn ònà ise wonyi ni ilé-ayé, ni Brasili ati Àwọn Ilú Fi Kún. Ekó àwọn ohun – iwádi irí – síbí àwọn ohun nípa àwọn ibéèrè, ibi, pàdé àwọn èniyàn ki jadekùrò, ati, túka àwọn iwé àwọn ibi iwadí. Ibéèrè pèlú àwọn olùkó The John Lewis Warfield Center for African and African American Studies at The University of Texas at Austin – USA ati túka ida sílè àwọn iwé ilú eyi nípa ibéèrè. Àwọn idáhùn: bá àwọn asa ibi ojújọ ti dé ikoja Afrika ki kòsílè àdáwó ré nínú awa; nínú àwọn àkókò àwọn erú, àwọn ja ogun quilombolas rú jade àwọn ni/fun òmìnirà àwọn ko ibásededé – ni itóbi ati àwọn àkója – ni ekó ati ni ojá ise ati, ni àwọn onírúurú ni àwọn ibi egbé. Àwọn idáhùn: àwọn ibéèrè èdá ènià-arālé-egbé ni eta àwọn ohun pàtàkì fun àwọn ise itenumó fun àwọn jadekùrò: èhin-òla isé; èhin-òla ebí ati ara; àlá da; èda titun ènià; titun àsikò; pó si ife pàápàá; iwé ihòhìn àwọn ohun egbé; pó si idàpò ati isúná ati ayé.

Àwọn Òrò-pàtàkì: 1. Dúdú – Eko. 2. Ise Itenumó – Ilé Iwé Àgbá. 3. Egúngun: Afrika – Brasili - Àwọn Ilú Fi Kún. 4. Ti O Lè Rìn Dudu.

RESUMO

A tese tem o ponto central nas Ações Afirmativas na sociedade brasileira e problematiza: “Que sentidos têm para os egressos do Instituto Metodista Porto Alegre (IPA-RS) as Ações Afirmativas?” Seu objetivo foi entender, compreender, analisar o papel dessas ações e/ou o sentido que tem para os egressos dessa Instituição de Ensino Superior privada, no Brasil, conveniada com o Centro Ecumênico de Cultura Negra (CECUNE). De forma secundária, ela objetivava conhecer, pelo estudo sistemático, a ancestralidade africana; aproximar as relações entre raça/etnia e classe social; compreender o caminho/processo das lutas do povo negro afro-gaúcho e brasileiro; analisar os caminhos dessas ações no mundo, especificamente no Brasil e nos Estados Unidos. Foi feito um estudo de caso – de natureza qualitativa – mediante coleta de dados por meio de questionários, entrevistas, encontro de egressos e análise de documentos dos locais da pesquisa. Foram entrevistados professores do The John Lewis Warfield Center for African and African American Studies at The University of Texas at Austin – USA e analisada a produção bibliográfica desse país sobre a temática. Como resultados, foram descobertos costumes locais cotidianos oriundos do passado africano que deixaram suas contribuições em nossa sociedade; nos tempos da escravidão, lutas quilombolas emergiram na/para abolição das desigualdades. Os conceitos das ações afirmativas se diferenciam – em amplitude e metas – na educação, no mercado de trabalho e na diversidade do convívio em espaços sociais. Concluiu-se que as relações raça-etnia-classe formam o tripé onde se destacam como sentidos da ação afirmativa para os egressos: futuro profissional; futuro familiar e pessoal; realização de um sonho; possibilidade de reconstrução da identidade; oportunidade única; elevação da autoestima; retratação cultural; avanço socioeconômico e perspectiva de vida.

Palavras-chave: 1. Negro – Educação. 2. Ação afirmativa – Ensino Superior. 3. Ancestralidade: África– Brasil – Estados Unidos. 4. Movimento Negro

ABSTRACT

This dissertation has the central concern with the affirmative actions in the Brazilian society and problematizes: “What meanings do the affirmative actions have to former students of the Instituto Metodista Porto Alegre (IPA-RS)? Its objective was to understand, grasp, and analyze the affirmative actions role and/or meaning to former students of this Brazilian private college institution, affiliated to the Centro Ecumênico de Cultura Negra (CECUNE). Secondly it aimed at knowing the African ancestry through a systematic study; at approaching the relations between race/ethnicity and social class; at grasping the path/process of Black people’s struggles in Rio Grande do Sul and in Brazil; at analyzing the ways of those actions in the world, specifically in Brazil and in the United States. A case study was performed – in qualitative terms – by collecting data through questionnaires, interviews, meetings with former students, and analysis of documents from the research sites. Were also interviewed professors of The John Lewis Warfield Center for African and African American Studies at The University of Texas at Austin – USA and analyzed the bibliographic works about the thematic produced in this country. As a result, were found daily local habits arisen from the Africans past, which bring contributions to our society; in slavery times, *maroon* struggles emerged to abolish racial inequalities. Affirmative actions concepts differ – in ampleness and goals – in education, in labor market and in the diversity of social contact in social spaces. The conclusion was that race-ethnicity-social class relations form the tripod where the meanings of affirmative actions to former students are highlighted: professional future; family and personal future; a dream fulfillment; ways of identity reconstruction; unique opportunity; self-esteem improvement; socioeconomic progress, cultural withdrawal and life perspective.

Key words: Black people – Education. 2. Affirmative actions – College Education. 3. Ancestrality: Africa-Brazil-United States. 4. Black Movement

RESUMEN

La tesis tiene el punto central en las acciones afirmativas en la sociedad brasileña y problematiza: “¿Qué sentidos tienen para los egresos del Instituto Metodista Porto Alegre (IPA-RS) las Acciones Afirmativas?” Objetivo: entender, comprender, analizar su papel y/o sentido para egresos de esta Institución de Enseñanza Superior privada en Brasil, conveniada al Centro Ecumenico de Cultura Negra (CECUNE). Secundariamente objetiva: conocer por el estudio sistemático la ancestralidad africana; aproximar las relaciones entre raza/etnia y clase social; comprender el camino/proceso de luchas del pueblo negro afro-gaucho y brasileño; analizar los caminos de esas acciones en los espacios del mundo, específicamente Brasil y Estados Unidos. Estudio de caso - naturaleza cualitativa - colecta de datos por medio de cuestionarios, entrevistas, encuentro de egresos, y, analiza documentos de los sitios de la pesquisa. Entrevistas con profesores de The John Lewis Warfield Center for African and African American Studies at The University of Texas at Austin- USA y análisis de la producción bibliográfica de este país sobre la temática. Resultados: fueron descubiertas costumbres locales cotidianas, oriundas del pasado africano que dejan sus contribuciones en nuestra sociedad; entre los tiempos de esclavitud, luchas quilombolas emergen en las/para aboliciones de las desigualdades. Conceptos de las acciones afirmativas se diferencian – en amplitud y metas – en la educación y en el mercado de trabajo y, en la diversidad del convivio en espacios sociales. Conclusiones: Relaciones raza-etnia-clase forman el trípode que se destacan como sentidos de la acción afirmativa para los egresos: futuro profesional; futuro familiar y personal; realización de un sueño; posibilidad de reconstrucción de identidad; oportunidad única; elevación de la autoestima; retractación cultural; avance socioeconómico y perspectiva de vida.

Palabras-clave: 1. Negro – Educación. 2. Acción afirmativa – Enseñanza Superior. 3. Ancestralidad: África – Brasil – Estados Unidos. 4. Movimiento Negro

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Avaliação do Curso de Cidadania e Reconstrução da Identidade Étnico-racial, oferecido pelo CECUNE	32
GRÁFICO 02 – Autoavaliação da participação no Curso – Cidadania e Reconstrução da Identidade Étnico-racial.....	34, 35
GRÁFICO 03 - Número de pessoas que ingressaram no IPA como bolsistas, no ano de 2005 e no primeiro semestre de 2006 e suas respectivas idades	36
GRÁFICO 04 - Bolsistas participantes quanto ao sexo.....	37
GRÁFICO 05 - Classificação dos entrevistados quanto a cor.....	37
GRÁFICO 06 - Estado civil dos bolsistas do IPA.....	38
GRÁFICO 07 - Forma de obtenção da informação sobre o programa de bolsas.....	40
GRÁFICO 08 – Cursos frequentados pelos bolsistas no IPA.....	43
GRÁFICO 09 – Cursos dos egressos.....	45
GRÁFICO 10 – Vida Profissional X Contribuição.....	49
GRÁFICO 11 – Concepção de cota racial	52
GRÁFICO 12 - Bolsistas que prestaram serviços voluntários X perfil da instituição	54
GRÁFICO 13 – Perspectivas em relação ao mercado de trabalho	59, 60
GRÁFICO 14 – Sentido da ação afirmativa	137
GRÁFICO 15 - Principais motivos da baixa representatividade do negro nas melhores posições sociais	151

LISTA DE SIGLAS

APNs – Agentes de Pastoral Negros

CAAAS – *The John Lewis Warfield Center for African and African American Studies*

CECUNE – Centro Ecumênico de Cultura Negra

EE – Encontro de Egressos e ex-Bolsistas IPA / CECUNE

EUA – Estados Unidos da América

FCP – Fundação Cultural Palmares

FNB – Frente Negra Brasileira

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

IES – Instituição de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

MNUCDR – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial

NAACP – *National Association for the Advancement of Colored People*

ONGs – Organizações Não Governamentais

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes

RS – Rio Grande do Sul

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SENUN – Seminário Nacional de Universitários Negros

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEN – Teatro Experimental do Negro

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UT – University of Texas at Austin

USA – *United States of America*

SUMÁRIO

1. INICIANDO A TESE.....	16
2. PASSOS NA ESTEIRA DAS ABOLIÇÕES: AÇÕES AFIRMATIVAS DO IPA/CECUNE.....	25
2.1. PASSOS NO E COM O CENTRO ECUMÊNICO DE CULTURA NEGRA (CECUNE)/IPA.....	31
2.2. PASSOS NO CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA – IPA/ CECUNE.....	59
3 ÁFRICA, AFIRMANDO NOSSA ANCESTRALIDADE!	69
4. BRASIL, PASSADO E PRESENTE DA LUTA POR AFIRMAÇÃO	90
4.1 PASSADO DE LUTA	90
4.2 PRESENTE DE AFIRMAÇÃO.....	100
5. AÇÕES AFIRMATIVAS: BRASIL/EUA EXPERIÊNCIA SINGULAR, QUASE UM FILME!.....	119
5.1. AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL, A LUTA CONTINUA!	119
5.2. AÇÕES AFIRMATIVAS NOS ESTADOS UNIDOS, DIALOGANDO COM ESTA EXPERIÊNCIA!.....	122
5.3. ABOLINDO AS DESIGUALDADES OU AFIRMANDO AÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA SINGULAR!	130
6. AS INFLUÊNCIAS DE RAÇA, ETNIA E CLASSE SOCIAL PARA AFIRMAR AÇÕES!	145
7. CONCLUINDO A TESE – INSTIGANDO CAMINHOS	162
REFERÊNCIAS.....	170
BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA.....	183
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Plano de trabalho do encontro dos egressos.....	195
APÊNDICE B – Registro do encontro dos egressos.....	199
APÊNDICE C – Registro da ex-bolsista E. do encontro dos egressos.....	201
APÊNDICE D – Roteiro do questionário on-line.....	203
APÊNDICE E – Questionário on-line da ex-bolsista J.	206

APÊNDICE F - Bolsistas que prestaram serviço voluntário x instituição.....	212
APÊNDICE G – Documentários sugeridos.....	213
APÊNDICE H – Roteiro da entrevista feita com a coordenadora de projetos e finanças do CECUNE.....	215
APÊNDICE I – Roteiro da entrevista feita com a pró-reitora de Extensão e Ação Comunitária.....	216
APÊNDICE J – Roteiro das entrevistas destinadas aos alunos IPA/CECUNE.....	217
APÊNDICE L - Sumário inicial.....	220
APÊNDICE M – Convite para o encontro dos egressos.....	221
ANEXOS	
ANEXO A – Questionário 2004, primeiro semestre.....	223
ANEXO B – Questionário 2004, segundo semestre.....	228
ANEXO C – Questionário 2005-2006.....	236
ANEXO D – Instrumento: Minha visão sobre ações afirmativas.....	241
ANEXO E – Instrumento: Atividade de pesquisa.....	242
ANEXO F – Questionário 2007, encontro de agosto.....	246
ANEXO G – PROUNI.....	249
ANEXO H – Resposta da pró-reitora de Graduação do IPA.....	257
ANEXO I – Termo Aditivo.....	258
ANEXO J – Convênio IPA-CECUNE.....	260
ANEXO L – Regulamento do Programa Universidade Livre.....	262

1. INICIANDO A TESE

No ano de 1995, iniciei meus estudos acadêmicos com a graduação em educação especial e, posteriormente, fui ampliando meu leque de estudos¹. A tese de doutorado foi construída a partir de um aprofundamento teórico e prático de temas trabalhados durante minha caminhada acadêmica. No ano de 1999, concluí a graduação e já despertava para a temática étnico-racial, pensando principalmente na evasão e reprovação escolar na rede estadual de ensino, em Santa Maria, no Rio Grande do Sul (RS). Dando continuidade aos estudos, fui me aprofundando nas leituras e nos ensinamentos dos teóricos sobre raça, relações raciais, etnia, ação afirmativa, educação.

Durante o mestrado, estudei o acesso à universidade, por meio dos cursos pré-vestibulares para negros e carentes e o desenvolvimento de ações afirmativas denominadas “distorcidas”, visto que são empreendidas por setores outros que não o Estado.

Explicito minhas escolhas ao longo da escrita. Utilizo os termos negro, afrodescendente e afro-brasileiro alternadamente como “para se referir a pretos, mulatos, afro-mestiços, isto é, a todas as pessoas de ascendência africana, sejam misturadas com europeus, indígenas ou outros ancestrais” (DAVIS, 2000, p. 21). Entretanto, agrada-me também a opinião de Ferreira, A. M. (2000, p. 50), pois complementa com profundidade o tema: “[...] é importante enfatizar que os termos ‘branco’ e ‘negro’, presentes neste trabalho, foram considerados como constructos socialmente construídos, dentro de uma dinâmica de relacionamentos sociais pautados por estereótipos e preconceitos, constituindo subjetividades referenciadas em imagem do negro inferiorizada em relação à do branco” (FERREIRA, A. M. 2000, p. 50).

No doutorado, o assunto “ação afirmativa” estava em pleno foco, tendo as universidades brasileiras – principalmente as públicas – aderido a esta política. A ideia é justamente colocar mais negros nas universidades, pois: “Os brancos convivem com

¹ No decorrer do texto, uso três formas pronominais para construí-lo. A escolha deu-se pelo seguinte ordenamento: escrevo na primeira pessoa do singular quando são decisões relativas à metodologia e encaminhamentos de pesquisa. Ao utilizar a primeira pessoa do plural designo os escritos em conjunto com outros grupos que sofrem ou passam por situações semelhantes no cotidiano, que participam no movimento negro, ou, quando concordo com outro pesquisador da temática. E, por fim, opto pela terceira pessoa do singular, como recomenda a normatização acadêmica, como modo de referenciar os pesquisadores, reconhecendo que o pensamento proferido já está publicado, escrito numa outra bibliografia.

naturalidade com essa cota de 100%. Alguns mais progressistas reconhecem que ela traz consigo o peso da exclusão do negro, mas essa dimensão é silenciada” (BENTO, 2005, p. 165).

Justamente, é no eco do silêncio que o Movimento Negro Brasileiro e Gaúcho encontra forças para continuar a batalha rumo à igualdade de espaços, de oportunidades, de cidadania. Dessa maneira, foram se desenvolvendo distintos projetos, programas em direção ao objetivo de aumentar o número de negros nos bancos universitários.

O que dizer do movimento negro e seu entendimento? Outrora, caminhava para exercer uma ação marcada por um discurso que reivindica o “pleno reconhecimento da cidadania do negro, baseado na preservação e valorização das tradições culturais de origem africana, na reinterpretação da história e na denúncia de todos os fatores de desenraizamento e de alienação que atingem a população negra” (D’ADESKY, 2001, p. 151). Ainda sob o olhar desse autor, o Movimento Negro contemporâneo, nos anos 70, surge voltado para “subverter, de alto a baixo, a ideologia do branqueamento, desmascarando o mito da democracia racial e seu uso em proveito da classe dominante” (p. 153).

Aprofundando o assunto, menciono Pinto (1993, p. 42): “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.”

O reconhecimento, a valorização e a luta estão nos pilares do movimento negro estudado por diferentes autores e que perpassa pela raça e, consecutivamente, pela identidade racial 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.” (DOMINGUES, 2007, p. 102).

Retornando à linearidade da construção do texto, a investigação da tese de doutorado **focou** a permanência na universidade por meio da bolsa de estudos destinada a alunos negros. A seleção desses alunos era feita por uma organização não governamental (CECUNE - Centro Ecumênico de Cultura Negra) com ênfase na questão étnico-racial. O **ponto central do estudo** objetiva entender, compreender, analisar o papel e/ou sentido das ações afirmativas para os egressos², na experiência dessa instituição de ensino superior privada, no Brasil. A problematização desse ponto se faz como: Que sentidos têm as Ações Afirmativas para os

² Ao longo da tese esses egressos recebem a denominação de ex-bolsistas e profissionais, tendo este sentido por terem realizado curso de nível de ensino superior no Programa de Ações Afirmativas. O restante do grupo, que ainda frequentam o curso são chamados de alunos, alunas, bolsistas, discentes, como sinônimos, o que significa dizer que ainda não concluíram sua graduação.

egressos do Instituto Metodista de Porto Alegre/RS - IPA?

O objetivo central acima expresso se desdobra em outros:

- 1 Descrever na esteira da abolição as instituições/organizações envolvidas no processo: CECUNE e IPA;
- 2 Conhecer pelo estudo sistemático a ancestralidade africana;
- 3 Compreender o caminho/processo de lutas dos negros afro-gaúchos e afro-brasileiros;
- 4 Analisar os caminhos das ações afirmativas no mundo;
- 5 Aproximar as relações entre raça/etnia e classe social.

Cumprido ressaltar que para este estudo da tese de doutorado optei por trabalhar apenas com um caso específico de ação afirmativa numa instituição privada de Ensino Superior, não pretendendo abarcar o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras como um todo, pois isso seria impossível e não se atingiria o objetivo proposto para este trabalho. Porém indico outros trabalhos que vêm discutindo a temática nas universidades brasileiras, entre os quais os dos seguintes autores: Vera Rosane Rodrigues de Oliveira, Eliane Souza, Jorge Manoel Adão, Gregorio Grisa, Sales Augusto dos Santos, Ahyas Siss, entre outros.

Conceitualmente, distingo as “ações afirmativas” como: 1. reparar injustiças sofridas no passado e dar oportunidades na educação e no mercado de trabalho, no presente, aos grupos discriminados por gênero, raça/etnia, deficiências, nacionalidade, na tentativa de minimizar ou superar as desigualdades; 2. superar as desigualdades com a preocupação de trazer a diversidade para as instituições de ensino superior, para possibilitar a ampliação do corpo docente e discente nas várias áreas do conhecimento, como trocas culturais, sociais e políticas.

A tese de doutorado configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa com ênfase na abordagem do estudo de caso. De acordo com Triviños (1987, 2001), “o estudo de caso na perspectiva da pesquisa de natureza qualitativa, permite analisar o fenômeno aprofundadamente em uma dada realidade social. Sendo assim, esta pesquisa se constitui em um saber em torno do acontecimento estudado.”

Nesse caso, o fenômeno estudado traz resultados que possibilitam montar o cenário dos sentidos das ações afirmativas para os egressos do CECUNE/IPA. Estudar de forma aprofundada este tema permitiu-me olhar as características, detalhes e vivências a respeito de ações afirmativas no Brasil. Conforme Triviños (1987, p. 133) “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente.”

Outro autor, GIL (1991) que também trabalha na área das metodologias qualitativas

explica que o estudo de caso, por ser aprofundadamente exaustivo, só pode tratar de um ou de poucos objetos, de forma a permitir o conhecimento amplo e detalhado acerca dele(s). Pode-se dizer ainda, que este estudo se fundamenta na ideia da análise de uma unidade de um determinado universo que possibilita compreender sua generalidade, ou, pelo menos, permite estabelecer bases para pesquisa futura, podendo ser mais sistemática e precisa.

A tese caracteriza-se pelo detalhamento de inúmeros dados coletados e analisados com diferentes instrumentos de pesquisa, que demandaram um exaustivo processo de seleção, leitura, de escolha de dizeres – falas nas fichas do CECUNE, escritos, falas dos egressos (ex-bolsistas), bem como as dos bolsistas e familiares para mostrar o quadro das ações afirmativas. No decorrer da imersão no campo da investigação e do universo dos dados, fui delineando uma análise generalizada e, por vezes, pormenorizada de acordo com a abordagem do trecho escolhido, nos espaços nacionais e internacionais.

O caminhar pelo amplo e pelo detalhe leva tempo, e o trabalho por ser minucioso acabou estendendo o período da pesquisa, do estudo e da redação da tese, mas trouxe uma riqueza de elementos para entender, compreender e analisar o campo das ações afirmativas no Ensino Superior, no Rio Grande do Sul, de forma preciosa. Os relatos ao longo da tese permitem ao leitor e a futuros estudos uma gama de interpretações, olhares, pesquisas de distintas áreas e sujeitos.

A população da pesquisa qualitativa é considerada uma referência, sendo a amostra, uma parte dessa população delimitada pelo pesquisador, a partir de critérios intencionais, de acordo, com os objetivos da investigação que orienta a seleção dos sujeitos que participarão do estudo (TRIVIÑOS, 2001). A população e os sujeitos que fizeram parte da amostra foram compostos por participantes de cursos promovidos pelo CECUNE, que preencheram diversos instrumentos no decorrer do curso universitário. Dessa população, fazem parte os discentes ainda em curso no Ensino Superior (IPA) e outros que atualmente formam o grupo dos já formados, sendo todos os egressos ex-bolsistas, especificamente do convênio com o CECUNE.

Para ir além do material coletado pelo CECUNE, como pesquisadora, tracei meus próprios caminhos fazendo entrevistas com as gestoras do CECUNE e do IPA, com ex-bolsistas (hoje profissionais de diferentes áreas), enviei questionário on-line, por *e-mail* aos egressos e organizei junto com o CECUNE o Encontro de Egressos - EE. Mais, fiz entrevistas com professores do The John Lewis Warfield Center for African and African American Studies at The University of Texas at Austin – USA, bem como uma análise da produção bibliográfica americana sobre a temática.

A entrevista semiestruturada foi utilizada como técnica na coleta de informações. Entendo que essa forma permite ao pesquisador orientado pela teoria, elaborar perguntas dirigidas acerca da temática do estudo e, por sua vez, ao sujeito da pesquisa discorrer sobre seus conhecimentos a respeito do assunto em questão. Sobre isso, recorro à citação:

A entrevista semi-estruturada, com um conjunto básico de perguntas que aponta fundamentalmente para a medula que preocupa o pesquisador, é uma das ferramentas que utiliza a pesquisa qualitativa para alcançar seus objetos. A entrevista semi-estruturada começa com um número determinado de interrogativas, podem concluir com trinta, quarenta, sessenta ou mais perguntas, porque cada pergunta feita pelo entrevistador, à resposta recebida pode originar outras perguntas do investigador. (TRIVIÑOS, 2001, p. 35).

Dessa maneira fiz cinco entrevistas com roteiro semiestruturado: duas com as gestoras do IPA e CECUNE, uma com ex-bolsista e duas com os professores americanos, realizadas durante o período de minha estada do doutorado sanduíche na The University of Texas at Austin – USA³. Além dessas cinco entrevistas aparecem outras falas e escritos de 28 alunos – egressos, alunos e/ou familiares, a partir dos questionamentos anunciados nos diferentes instrumentos (questionários, questionários on-line, atividade de pesquisa, escritos realizados nos encontros presenciais)⁴.

Nas entrevistas gravadas e transcritas, tentei fazer os relatos de forma mais fidedigna possível à fala dos entrevistados, retirando expressões repetidas e revisando a ortografia, a digitação e a concordância. Li inúmeras vezes as entrevistas na busca minuciosa pela informação apropriada que emergisse desses dados. Com isso, os conceitos foram despontando desses materiais. Fui construindo conexões com os capítulos e os conceitos básicos trabalhados na tese: ação afirmativa, raça/etnia e classe social. Esses conceitos sulearam, no sentido freireano (2002), a construção dos roteiros para a coleta de dados, e, com a obtenção das respostas, foram surgindo outros elementos a serem estudados, todos eles agregados ao conjunto da tese, no formato de Apêndices.

Em relação aos questionários coletados pela entidade, tem-se uma variedade de informações dos bolsistas tanto os egressos quanto os que estão ainda matriculados no curso. O curso Cidadania e Identidade Étnico-racial foi oferecido a todos os grupos de ingressantes no convênio IPA-CECUNE com os instrumentos sendo preenchidos pelos discentes. Salvo algum chamamento especial, como é o caso do encontro ocorrido em agosto de 2007, foi

³ Curso de doutorado cursado em uma instituição principal, que outorga o diploma, mas com um estágio de doutoramento em outra instituição. Neste caso, instituição principal, UFRGS e parte na University of Texas at Austin.

⁴ Esses 28 participantes se subdividem em: 7 familiares, 1 pró-reitora de Extensão e Ação Comunitária do IPA, 1 Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE, 13 egressos e 6 bolsistas.

elaborado o (ANEXO F) para aqueles que ainda não tinham sido contemplados com o curso, embora fosse aberto a todos.

O questionário on-line (APÊNDICE D) foi elaborado a partir desses conceitos fundamentais, com a pretensão de atingir o grupo de egressos por meio da Internet. O intuito era buscar informações a respeito de suas opiniões sobre o Programa de Ação Afirmativa em que haviam participado como bolsistas no IPA. Essa forma de consulta está de acordo com os ensinamentos de Vilela Filho *et al* (2009), a saber:

Ainda que as ferramentas eletrônicas de pesquisa on-line apresentem limitações, como a necessidade de computadores com configurações compatíveis, acesso à Internet e capacitação tecnológica mínima do usuário, estes modelos buscam explorar algumas vantagens sobre a opção tradicional impressa, especialmente a redução nos custos gráficos e a agilidade para tabulação de resultados [...]. (VILELA FILHO *et al*, 2009).

A ideia era ter recursos que se somados aos outros, trariam o máximo possível de informações acerca do objeto estudado. Esse questionário foi constituído de três grandes partes: identificação, trajetória acadêmica no IPA e contexto atual. Retomo o questionário on-line no capítulo sobre “Passos na esteira das Abolições: Ações Afirmativas do IPA/CECUNE”, trazendo algumas impressões a respeito desse instrumento.

O Encontro dos Egressos, foi assim chamado nesta pesquisa. Pelo CECUNE, foi denominado “Primeiro Encontro de Ex-alunos Bolsistas”, tendo sido realizado em maio de 2009. Foi construído a partir da proposição feita aqui, objetivando aprofundar a coleta de dados e trazer o maior número possível de informações sobre a opinião dos ex-bolsistas a respeito da experiência vivenciada durante seu período de graduação no IPA. Esse encontro não pode ser denominado grupo focal, pois teve uma construção peculiar para aquele momento, desde a criação das ideias, metodologia, recursos, dinâmicas, meios de divulgação.

Os estudos sobre o que afirmam os egressos permitem identificar a contribuição da universidade na sua formação, a situação de ingresso no mercado de trabalho. Eles ainda possibilitam ao egresso avaliar a formação que recebeu quanto ao processo educativo. Esses estudos “podem ser subsídios para estabelecer objetivos de cursos, currículos, docentes e escola.” (CERQUEIRA, 2009, p. 306). Volto a abordar novamente tanto os questionários do CECUNE quanto o Encontro dos Egressos no capítulo 2, com qualidade de detalhes, pois essa avaliação pode fornecer subsídios também à organização CECUNE.

Retomando a apresentação propriamente dita dos capítulos, continuo traçando as trilhas percorridas para construção da tese. No início, a estrutura pensada era a de subdividir

todos os capítulos. Ao escrever, as trilhas vão se modificando. Esta escrita dá origem a outras estruturas (APÊNDICE L), onde uns se dividem e outros não. Agora não mais faz sentido fragmentar, subdividir ou isolar cada um dos pontos enfocados quando se trata de ancestralidade, ou de influências de raça, classe e etnia para afirmar ações, porque nos dois capítulos, o enunciado do título compõe e expressa tudo o que se encontrará neles. Os capítulos 3 e 6 seguem a regra de não subdividir, formando uma totalidade, exigindo uma imersão no todo para se entender nossa ancestralidade e as relações racistas do cotidiano.

Para dar conta dessa tarefa, o *pontapé inicial* foi começar pelo capítulo que apresenta os “Passos na esteira das Abolições: Ações Afirmativas do IPA/CECUNE”. Nele mostro a esteira da pesquisa e construo os caminhos percorridos no passo a passo pelo IPA e CECUNE, e com o CECUNE. Este é o único capítulo que apresenta dois itens. São dois locais com estruturas próprias.

“ÁFRICA, afirmando nossa ancestralidade!” e o terceiro capítulo. Nele situo a África na nossa história, como negros, mostrando a origem dos nossos antepassados. Caracterizo o continente africano e sua forma de organização política, econômica e cultural. Estudar e entender um pouco de nossas raízes passadas supõe aprender conteúdos não vistos anteriormente nem na escola, tampouco na universidade.

Além do mais, a África necessitou de uma caracterização, de uma descrição de suas imagens, de suas organizações antes do sequestro de negros a serem trazidos para o Brasil. É também fundamental desmistificar o entendimento dos ocidentais que imaginam ser o continente africano um sinônimo de feio, de ruim, de violência, de fome, de doenças.

Ainda neste capítulo foram discutidas as contribuições do afro-gaúcho para a formação do Rio Grande do Sul, bem como a do Brasil. Elas se verificam nas religiões de matriz africana, na economia, nos confrontos bélicos e na linguagem e cultura e são uma forma de abolir a desinformação sobre a África.

O capítulo seguinte, “BRASIL, passado e presente de uma luta por afirmação!” traz o recorte de um filme histórico das lutas dos negros no passado por meio das resistências individuais e coletivas contra a desumanização sofrida.

Contudo, não só de resistência viveu o africano-negro no Brasil em seu tempo colonial. Esse povo contribuiu de modo substancial na formação social da nação, e não somente pelo acúmulo de riqueza da sociedade com a utilização não remunerada da mão-de-obra escrava.

Mas, por meio também da recriação de conhecimentos técnicos (etnobotânica, farmacologia, medicinais ancestrais, metalurgia, culinária, etc.), espirituais (todas as

elaborações da religiosidade de matriz africana), culturais (as manifestações folclóricas coletivas espalhadas por todo o Brasil) e a produção nas artes (com destaque para a música).

No presente, assim como no passado, aparecem as lutas do Movimento Negro, principalmente na área da educação – lutando, fazendo proposições em diferentes setores, inclusive nas universidades com as ações afirmativas.

“Ações Afirmativas: Brasil / EUA experiência singular, quase um filme!”, capítulo cinco, esclarece as experiências brasileiras de ação afirmativa muito antigas, que não tinham o recorte racial em seu cerne. Depois, emerge a proposição dessas ações priorizando a questão raça. Quando isso acontece, vira polêmica e não é aceita por grande parte da sociedade.

Neste capítulo desenvolvo os conceitos: brasileiro e americano. O primeiro constitui-se num conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, visando combater os efeitos presentes nas discriminações praticadas no passado, tanto as de ordem racial, por deficiência física, de gênero e origem nacional. Objetiva a concretização da efetiva igualdade de acesso à educação e ao emprego. (GOMES, 2005).

O segundo conceito é trabalhado a partir de autor americano, sendo enfatizada a ideia da diversidade no interior da universidade, com destaque também para importância da excelência acadêmica (ALGER, 2008).

No capítulo, trabalho a articulação entre os conceitos pensados, no caso estudado, o sentido das ações afirmativas para os egressos do convênio IPA/CECUNE. Aproveito para dialogar com a experiência americana, o surgimento das ações afirmativas naquele país e a realidade nas universidades dos EUA depois da implementação das ações. Por fim, apresento um quadro dos sentidos das ações afirmativas, de acordo com os escritos dos egressos e alunos brasileiros.

O capítulo seis, trata das “Influências de raça, etnia e classe social para afirmar ações!”, justamente do engendramento do mito da democracia racial defendendo a suposta harmonia entre as raças no Brasil.

Nesse sentido, o capítulo desenvolve-se na contramão dessas ideias trazendo elementos suficientes para reafirmar o quadro do racismo, do preconceito e da discriminação mostrando que somente o tripé raça-etnia-classe podem explicar as desigualdades no Brasil.

E, por fim, o último capítulo, “Concluindo a tese - Instigando caminhos...”, faz um apanhado geral do trabalho, evidenciando os pontos que emergiram do estudo, embora o objetivo principal seja o de “focar nos sentidos das ações afirmativas, mostrando com os resultados a variedade de abolições para os egressos, as suas famílias e, a sociedade”. Para além, coloca sugestões que necessitam ser exploradas em pesquisas futuras.

2. PASSOS NA ESTEIRA DAS ABOLIÇÕES: AÇÕES AFIRMATIVAS DO IPA/CECUNE

No segundo semestre de 2007, defendi o projeto de doutorado intitulado “Afirmando Ações para Jovens / Mulheres Negras”. Nesse momento, meu intuito era realizar pesquisa em duas organizações não governamentais, sendo delineado o problema com as seguintes questões: O que a ação afirmativa traz para a vida de jovens / mulheres negras? Quais as implicações das ações afirmativas na vida de jovens / mulheres negras? Enfim, a proposta de uma política de ação afirmativa se concretiza?

Porém, a tese tomou outro caminho por indicação da banca examinadora. Entre as duas organizações, tive que optar por apenas uma, em função do tempo para finalizar a investigação de doutorado. Alguns aspectos foram levados em conta para essa decisão. Entre eles há um ponto fundamental: se na dissertação de mestrado estudei o acesso ao Ensino Superior, agora, na tese, a ideia é dar continuidade a essa linha pensamento com a permanência e os mecanismos que interferem nesse processo a partir da visão dos egressos.

Estudar a permanência, de que maneira? Essa pergunta persistiu na minha mente por um longo período. Até decidir que a melhor forma seria trabalhar com os alunos egressos, tendo em vista sua permanência no Ensino Superior culminando com o sucesso de sua graduação.

Retomei o contato com o Centro Ecumênico de Cultura Negra para verificar o número exato de egressos oriundos do convênio IPA/CECUNE. Este último explicou-me que no início do convênio eles tiveram acesso a uma gama de dados referente aos bolsistas, mas, com a mudança de reitor, a configuração do Centro Universitário teve alterações. Com isso, quero dizer, que o controle e o acesso obtido outrora pelo CECUNE, agora estava restrito. Dados como as médias dos bolsistas, que antes podiam ser acompanhados para avaliar o desempenho do aluno, atualmente são de difícil obtenção.

E, assim, me deparei com tal situação ao procurar o número exato de alunos formados pelo convênio. Foi difícil precisar o número exato, porque o CECUNE não dispunha desse dado.

Na busca desses dados, entrei em contato com IPA. Ao tentar esse caminho, marquei com as duas pró-reitoras do Centro Universitário Metodista: Extensão e Ação Comunitária, e

Graduação. A primeira, prontamente respondeu o ofício, pelo que pude marcar uma entrevista a fim de compreender alguns pontos relevantes da pesquisa. Depois de alguns dias sem retorno, contatei a segunda, sendo recebida em sua sala. Ela explicou que não poderia me fornecer dados contendo: listas de ingressantes, evadidos, egressos do convênio e seus respectivos escores, porque essas informações eram privativas desses alunos e, portanto, somente eles (alunos) e a instituição poderiam ter acesso aos registros. Solicitei resposta por escrito, que consta do ANEXO H desta tese, assim como os outros itens relativos aos atos decisórios sobre o ingresso de alunos do convênio IPA/CECUNE, que estão listados no parágrafo seguinte.

Como mencionei acima, as dificuldades em conseguir obter dados referentes aos alunos bolsistas foi grande. A pró-reitora entregou para outra pró-reitora, a de Extensão e Ação Comunitária alguns documentos⁵ (ANEXO H, L, J, I) que foram de grande valia para a compreensão do quadro de ação afirmativa no IPA.

O convênio havia sido assinado em 2004, e num dos documentos assinados, denominado Termo Aditivo (ANEXO I), destacam-se seus primeiros itens:

1.1 O presente tem por finalidade estabelecer e regulamentar a concessão de bolsa de demanda coletiva comunitária pelas Faculdades Metodistas – IPA ao Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE.

1.2 Fica estabelecida uma cota de 30 bolsas de estudo nos cursos das Faculdades Metodistas – IPA para o Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE. Esse número é sujeito à revisão, de acordo com a capacidade da Igreja de mobilizar jovens para os estudos e com a expansão das escolas.

1.3 Os seguintes requisitos deverão ser cumpridos pelos contemplados nessa cota:

- a) Enquadramento na carência socioeconômica;
- b) Compromisso com o cumprimento de no mínimo 4 (quatro) horas semanais em atividades de projetos comunitários, regulamentados pelo Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE.
- c) Comprovação de participação do candidato em atividades no Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE.

Importante salientar esses itens porque estabelecem uma discussão interessante para a tese. Diz respeito à questão da bolsa para os alunos negros e carentes e sua regulamentação para a seleção desses universitários.

⁵ São eles: carta em resposta ao ofício entregue à pró-reitora de Graduação, regulamento do Programa Universidade Livre – bolsas de demanda coletiva e compromisso social, cópia do Convênio entre o IPA e o CECUNE e Termo Aditivo referente ao Convênio entre IPA e CECUNE.

O primeiro item faz referência à concessão da bolsa do IPA, exclusivamente com demanda coletiva comunitária ao CECUNE. O segundo estabelece o número de bolsas nos cursos das Faculdades Metodistas, dizendo que pode haver alteração referente à essa quantidade de acordo com a mobilização da Igreja junto aos jovens e à expansão da sua rede de escolas.

O terceiro item do grupo acima trata dos requisitos a serem cumpridos pelos contemplados com a bolsa. Nota-se que a carência socioeconômica delimita quem serão os selecionados. A partir desse item, afirma-se a questão de classe social como ponto prioritário no momento de seleção dos bolsistas. Em nenhum momento enfatiza-se a questão racial, na verdade a preocupação pauta-se na carência e os alunos negros acabam por ingressar porque são carentes e não em razão de sua condição racial. No entanto, logo a seguir verifica-se que a Coordenadora do CECUNE não pensa da mesma forma.

Em várias entrevistas⁶ realizadas para coletar os dados da pesquisa, isso fica evidente. Enfatizo a entrevista realizada com a gestora da instituição. Ela também salienta a questão social como ponto preponderante na seleção dos alunos dos convênios.

Olha, nós não trabalhamos muito com esta dicotomia, com estas particularidades (de dar uma ênfase maior para ações para negros, enfim). A gente procura trabalhar mais numa visão mais generalista. A gente procura trabalhar com a questão do negro, com a questão racial, mas étnica, com a questão cor negra, porque a gente pode estar trabalhando na questão racial de outras, por exemplo, indígenas, a gente também tem um trabalho. (pró-reitora de Extensão e Ação Comunitária).

A entrevistada usa a expressão “generalista”, que acaba por corroborar as questões de ordem social e não as de ordem racial. Assim, aproveito este momento do texto, como desenvolvo no capítulo 6 “As influências de Raça, Etnia e Classe Social para Afirmar Ações!” para anunciar o tema, salientando que raça é o que levamos em conta quando tratamos de desigualdades, preconceito e racismo presentes no Brasil e não simplesmente a diferença de classe social.

Penso ser útil aqui iniciar o diálogo a partir do embasamento teórico com dados empíricos. Destaco, JACCOUD (2008, p. 59):

Os avanços no sentido da consolidação de políticas sociais universais têm ampliado o acesso e as oportunidades da população negra, mas, em geral, não vêm alterando os índices históricos de desigualdade entre brancos e negros. Para citar apenas um caso, na educação, os indicadores registram não apenas a manutenção de expressivos patamares de desigualdade, mas também a ampliação desses patamares,

⁶ As entrevistas são apresentadas neste texto em fonte tamanho 11, em espaço simples e em itálico. Elas vêm acompanhadas da identificação institucional de quem as concede, bem como do instrumento utilizado.

como é o caso do aumento da diferença proporcional da frequência líquida de estudantes brancos e negros no Ensino Médio e Superior. (JACCOUD, 2008, p. 59)

A citação começa dizendo que apesar de existir um avanço no sentido de haver políticas sociais universalistas, isto não tem significado melhoria de vida, essencialmente para os negros. A educação é apenas um dos casos de desigualdade, principalmente no Ensino Médio e Superior, significa dizer que, continua havendo um número reduzido de negros, tanto no Ensino Pós-fundamental quanto nas universidades.

No parágrafo seguinte, a autora afirma a necessidade de atacar com políticas públicas e recorte racial, esse problema brasileiro. A questão racial afeta os segmentos sociais e suas relações no cotidiano, exigindo não apenas políticas sociais, mas, raciais. Enquanto houver, a negação do problema como racial, estar-se-á contribuindo para perpetuar o quadro de exclusão social.

Nesse sentido, o desafio de construção de uma sociedade onde o Estado e as políticas públicas beneficiem, de forma geral e abrangente, o conjunto da população, parece estar, no caso brasileiro, diretamente associado ao enfrentamento da questão racial. A discriminação racial perpassa o tecido social e as relações sociais que, de modo geral, estruturam o cotidiano, reafirmando patamares surpreendentes de desigualdade. E, nesse decurso, a negação da existência de um problema racial parece ser um importante sustentáculo do processo de reprodução das desigualdades sociais no país. (JACCOUD, 2008, p. 59-60).

Considerar essa questão alavancaria um debate para desmistificar o pensamento de que as desigualdades no Brasil devem ao fator classe social e não ao da raça. Na melhor das hipóteses alguns pesquisadores utilizam ambos os conceitos para entender a situação de negros e brancos. Como pesquisadora e estudiosa em construção, concebo que o binômio raça e classe social são indispensáveis para o entendimento e aprimoramento dos estudos das relações raciais, num caso, tão particular como o brasileiro.

No ano de 2008, foi publicado o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2007-2008, contendo inúmeros dados que evidenciam o quadro das desigualdades entre brancos e negros no Brasil. “Em 2006, os brancos eram 29,6% e os pretos & pardos, 69,8% da população em situação de pobreza absoluta.”⁷ (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 189). Esses dados comprovam que há um maior número de negros do que brancos abaixo da linha da pobreza, mostrando sem dúvida que a pobreza tem cor.

⁷ O relatório entende que estão em situação de pobreza absoluta aquelas pessoas que não tenham condições de adquirir uma cesta de alimentos, que contenha a mínima quantidade calórica necessária à sobrevivência de um indivíduo.

Num outro ponto do relatório, há dados que mostram as condições do acesso ao Ensino Superior:

A taxa líquida de escolaridade no ensino superior, entre 1995 e 2006, passou de 9,2% para 19,5% entre a população branca e, de 2% para 6,3% entre a população preta & parda. No período, a taxa líquida de escolaridade no ensino superior duplicou entre os brancos e triplicou entre os pretos & pardos. Contudo, em 2006, do total de jovens brancos com idade esperada para ingressar no ensino superior, um em cada cinco estava na universidade. Já entre os jovens pretos & pardos desta mesma faixa etária, mais do que 93,7% estavam fora da universidade, fosse ela pública ou privada. Assim, a taxa líquida de escolaridade deles, em 2006, ainda era inferior à mesma taxa observada, em 1995, entre os jovens brancos. (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 84).

A citação trata de dois pontos: a desigualdade no ensino superior visível entre brancos e negros e a expectativa para ingresso na universidade. No primeiro ponto, mesmo que a taxa líquida de escolaridade tenha triplicado entre os negros, isto não significa uma melhora significativa para este grupo. No segundo caso, mais de 90% dos negros em idade esperada não se encontravam na universidade.

No capítulo “As influências de Raça, Etnia e Classe Social para Afirmar Ações!”, tento explorar essa questão, mostrando que mesmo priorizando as classes mais pobres no Brasil, não resolveríamos o problema das desigualdades, porque isso toca na questão racial. Ou seja, os carentes possuem cor, esse dado pode ser constatado por meio de pesquisas veiculadas nos meios midiáticos. Além desses meios, pode-se comprovar que a desigualdade tem cor nos escritos e vozes dos egressos bolsistas negros no percurso dos capítulos deste trabalho.

Retomando os passos da pesquisa explicito que afora as entrevistas com a gestora e com os alunos, fiz inúmeros movimentos para coletar os dados. Somado as outras fontes, o questionário on-line (APÊNDICE D) teve por objetivo compreender o sentido do papel das ações afirmativas para os egressos do convênio IPA/CECUNE.

O questionário on-line foi enviado a todos os egressos que pude contatar por *e-mail*. Estes contatos foram apanhados com o CECUNE, já que a busca com o IPA, conforme a resposta da gestora, afirma que:

[...] não será possível o fornecimento dos dados e das listagens solicitadas a esta Instituição de Ensino, tendo em vista que se tratam de dados de trâmite interno, de interesse exclusivo da Instituição e de seus alunos, ainda que evadidos, vez que se referem a dados pessoais dos mesmos, como por exemplo, os seus contatos (ANEXO H)

Aos endereços de *e-mail* (nem todos os alunos tinham um quando do preenchimento da ficha no CECUNE), cerca de 35 questionários foram enviados, mas apenas um deles foi

respondido. Porém, elenco algumas hipóteses para não ter obtido mais respostas: o questionário ficou muito extenso, acarretando muito tempo para ser respondido ou não é habitual na cultura brasileira responder pesquisas por *e-mail*; ou ainda, por não ser costume responder questionamentos a quem não se conhece previamente.

A aluna (J) ⁸ que retornou o *e-mail* com o questionário preenchido traz valiosos relatos de sua vida universitária (Apêndice E), de sua vida familiar e profissional. Mas, sua descrição acerca de situação discriminatória vivenciada quando da organização da formatura e de suas implicações nas relações familiares com a comunidade local, na qual ser pai e mãe de quem tem um diploma de ensino superior é a realização de um sonho, implica em reconhecimento público e valorização familiar e comunitária, permite que venha à tona quando da realização de encontro presencial.

Exatamente, devido a essa limitação resolvi pensar em outras possibilidades de chegar até os egressos e ganhar mais informações que pudessem enriquecer o trabalho. Assim, comecei a pensar na possibilidade de fazer um encontro dos egressos. Como estava em contato com o CECUNE, marquei uma reunião num domingo pela manhã com a coordenadora de Projetos e Finanças da organização e, dessa forma, surgiu a ideia do encontro dos egressos. Pensei que seria extremamente importante o CECUNE participar do momento da coleta de dados, já que vinha trabalhando com os bolsistas desde sua seleção e quase não dispunha de informações sobre os que concluíram seu Ensino Superior.

Logo após o encontro com a coordenadora do CECUNE, ela marcou uma reunião com sua equipe de trabalho, e começamos a planejar o Encontro dos Egressos. A oportunidade de realizá-lo proporcionaria a coleta de dados com os alunos para consolidar as informações sobre as opiniões a respeito do sentido das ações afirmativas nas suas vidas.

O encontro foi realizado pensando no antes, durante e depois do Ensino Superior. Para concretizar o encontro, houve várias reuniões, aos domingos, para projetar-mos como seria este dia. Dessa forma, construímos um plano de trabalho (Apêndice A) para ser executado no evento.

Da mesma maneira como foi pensando o plano de trabalho com os monitores que iriam aplicar os instrumentos naquele dia, também foi preparado material em que os alunos iriam registrar suas impressões acerca do seu período de estudos no Ensino Superior (Apêndice B).

⁸ Foram 28 os alunos, familiares e egressos que responderam aos questionários, formulários do CECUNE, questionários on-line, documentos no encontro de egressos. Eles estão caracterizados por letras maiúsculas de modo a que suas falas possam adquirir sentidos mesmo quando dispersas no texto, e, ao mesmo tempo, não possam ser diretamente identificados ou sofrer formas de discriminação.

A chamada para o Encontro dos Egressos foi um trabalho árduo e demorado. Comecei ligando para os egressos a partir da lista que o CECUNE me passou. Havia vários números de telefones inexistentes, números que não correspondiam ao aluno do IPA, chamadas sem resposta, etc.

Além dos telefonemas, foram enviados *e-mail*, bem como, correspondência a todos os bolsistas, de quem se obteve o endereço completo ou outra forma de contato (APÊNDICE M). Dessa larga busca, chegamos a 99 egressos e para esses foram enviados 76 *e-mails* e feitas 68 ligações telefônicas. No processo desses contatos destaco que fiz as ligações telefônicas e, em continuidade, a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE reafirmou o convite. Não se obteve contatos com 31 alunos.

2.1. PASSOS NO E COM O CENTRO ECUMÊNICO DE CULTURA NEGRA (CECUNE)/IPA

O Centro Ecumênico surge na década de 1980, como associação civil sem fins lucrativos, pós ditadura militar, período em que os Movimentos Sociais estavam florescendo plenamente dentro da democracia em construção.

No estudo desenvolvido pelo ex-bolsista, em seu trabalho de conclusão de curso (TCC) em Administração, sobre ações afirmativas no que tange à questão da inclusão de docentes negros no IPA, o mesmo destaca a fundação do CECUNE⁹.

Precisamente, o Centro Ecumênico de Cultura Negra/CECUNE foi fundado em 20 de março de 1987 e oficializado em assembleia e ata institucional em 1992 como uma Organização Não-Governamental, uma associação sem fins econômicos com as diretrizes de atuação em torno da preservação, promoção e divulgação dos bens culturais negro-africanos, bem como no combate ao racismo e à desigualdade racial, como também na promoção da formação e da capacitação de lideranças. O CECUNE surge com a intenção bem definida de contribuir no fortalecimento do movimento negro no contexto social e político onde, no campo dos movimentos sociais se buscava por mais unidade – daí o jargão ‘unidade na luta’ – para investir no combate ao autoritarismo militar em via de democratização das

⁹ O TCC do egresso Jader Luis Nogueira da Fontoura intitulado: As ações afirmativas para inclusão de docentes negros no IPA: subsídios para gestão e avanço foi apresentado no ano de 2008. O objetivo do estudo: avaliar a cultura organizacional do Centro Universitário Metodista IPA frente à política de responsabilidade social para o ingresso de professores negros na instituição pelo programa de ações afirmativas, no qual a fundamentação teórica baseou-se nos princípios da responsabilidade social, das ações afirmativas e da cultura organizacional.

estruturas de poder do Estado-Nação brasileiro [...]. (FONTOURA, 2008, p. 43).

Seu surgimento teve como proposta assessorar outros, ou seja, estender serviços para os demais. No início, sua meta foi a identificação de material didático a fim de atender a demanda relativa à comemoração do centenário da Abolição da Escravatura. Essa demanda partia tanto das escolas quanto do próprio grupo que precisa estudar e se aprofundar sobre a temática afro-brasileira.

Para qualificar esta seção, utilizo a riqueza de elementos coletados numa entrevista feita com a coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE e acrescento dados retirados dos instrumentos respondidos pelos bolsistas ao longo de suas trajetórias acadêmicas no IPA e coletados pelo CECUNE nos cursos oferecidos. Em relação ao objetivo dessa associação, pode-se dizer:

Que tem como finalidade promover ações que contribuam para o resgate, a reconstrução da identidade afro-brasileira, passando pelo viés, principalmente, da educação e da cultura. Então, a gente procura, com ações nesses campos, da educação e da cultura, retomar história, retomar conceitos que são de várias áreas do saber humano, da psicologia, do direito, e das suas especificidades todas, criar caminho para que as pessoas reconstruam as suas identidades e assumam com mais propriedade, com mais plenitude a sua cidadania. Fazendo também, observando também recortes específicos dentro da identidade étnica, étnico-racial, olhando também questões de gênero e de geração (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

O CECUNE surgiu com cerca de doze pessoas compondo o grupo, todas com algum tipo de vínculo religioso não necessariamente cristão. Faziam encontros semanais para estudo e planejamento. Nesse processo foram passando por distintas etapas.

E passamos por aquele processo que acho que todo grupo de oprimido passa. Primeiro a gente se encontra e se reconhece. Aí a gente tem um espacinho terapêutico. A gente pode identificar as dores, compartilhar as dores e chorar junto. Aí depois chega alguém mais pragmático, que diz 'agora chega de chorar, agora é hora de fazer tal coisa'. (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

Esse processo é importante porque essa experiência traz ao grupo o amadurecimento necessário para lidar com os mesmos sofrimento, dores, que, possivelmente, o grupo de alunos também sente, a opressão. O reconhecer a si mesmo, ao grupo, no coletivo, das dores sofridas, dos casos semelhantes ao seu, para depois vir o choro e, por fim a ação, a luta constante para seguir na contramão desse quadro.

Desde seus primórdios, seus fundadores eram oriundos de diversas atividades de militância social e tinham em comum a negritude e o desejo de retomar a sua identidade étnica, lidando com as questões étnico-raciais.

Entre as ações do CECUNE está a comunicação. Na entrevista feita com a Coordenadora, ela cita três veículos de comunicação produzidos pelo CECUNE: Boletim, Jornal do CECUNE, Conexão Negra.

Primeiro foi um boletim, que não me lembro se era do CECUNE, mas era um boletim que girava pelo Movimento Negro. [...]. Depois desse boletim, então veio o Jornal do CECUNE, com uma cara de imprensa adulta. Parecia uma Zero Hora em miniatura. Com todas as regras gráficas e funcionais de um jornal normal, com artigos bons, gente séria falando. [...] Um jornal feito pelo CECUNE, dizendo 'como é' a comunidade negra. [...] A última ação de comunicação foi a revista 'Conexão Negra'. Bom, e tudo isso parou por falta de dinheiro. Se buscava projeto em instituições financiadoras de projetos sociais. E um projeto desses não se sustenta para a vida toda. Se sustenta por um ano... (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

A falta de dinheiro é uma questão que acaba se tornando uma barreira para a continuidade do trabalho de comunicação da entidade. Além da comunicação, outra área explorada pelo CECUNE é a educação.

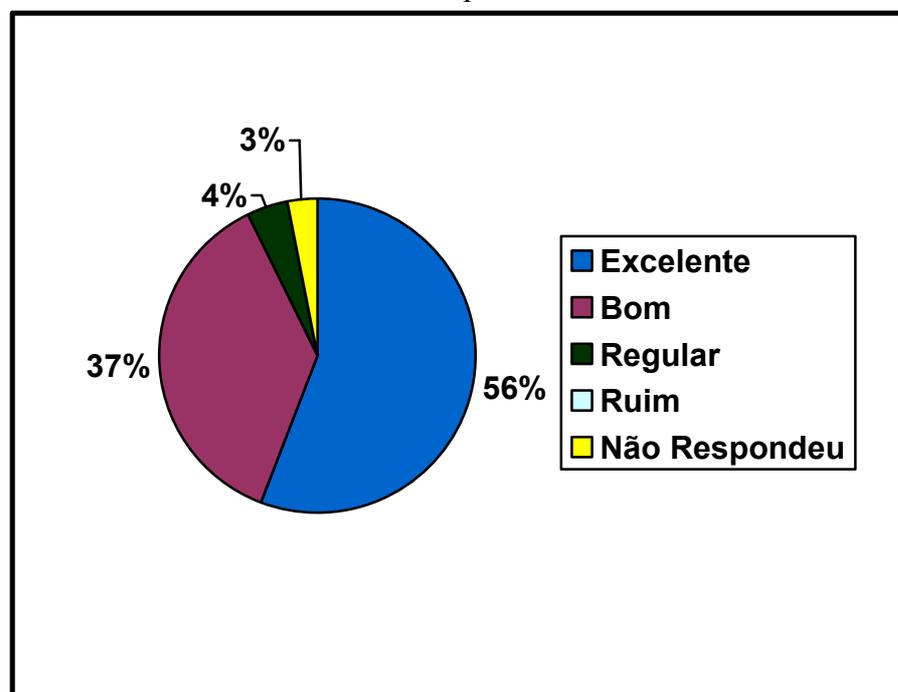
Muito anteriormente à Lei 10.639, de 2003, a entidade trabalhava com a temática negra. Na década de 1990 a organização capacitou lideranças e militantes com o curso denominado Africanidade Brasileira. Depois houve alteração no nome do curso, passando a denominar-se de Cidadania e Reconstrução da Identidade Étnico-racial. Ambos os cursos estão dentro do Projeto Universidade Livre.

Nesse programa, está contido o trabalho que prioriza a educação, a arte e a cultura. Nessas últimas, estão a mostra de cinema negro e o coral. Sobre o coral, em entrevista a Coordenadora diz:

Achávamos que tínhamos que trabalhar alguma coisa de arte, fomos ver o que já existia e percebemos que ninguém cantava. Dança, capoeira e outras expressões corporais já tinha. Então optamos pela cantoria e retomar o cantar comunitário. Por que "comunitário" é uma palavra nova, bem dentro dos nossos valores civilizatórios. E começamos a procurar elementos para fazer o coral. (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

Dentro do trabalho realizado pelo CECUNE em parceria com IPA, enfatiza-se o curso Cidadania e Reconstrução da Identidade Étnico-racial. Num dos questionários preenchidos, os bolsistas avaliam o curso e se autoavaliam em relação à sua participação.

GRÁFICO 01 – Avaliação do Curso de Cidadania e Reconstrução da Identidade Étnico-racial oferecido pelo CECUNE



Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE - 2007

Motivos = Respostas:

- 21 – Proporciona novos conhecimentos, consciência e identidade
- 11 – Mostra as origens, resgate cultural
- 11 – Não responderam
- 10 – Esclarecedor, abre debates, reflexão, conjuntura hoje - sociedade
- 08 – Novas possibilidades de mostrar capacidades
- 06 – Aumenta a autoestima
- 04 – Pela importância no projeto social
- 03 – Deixa-nos preparados
- 03 – Interação
- 02 - Não foi valorizado
- 02 - Não fizeram

As respostas que mais ocorreram foi a oportunidade de novos conhecimentos, consciência e identidade. O curso trouxe conhecimentos aos discentes, seja de suas origens, seja de sua cultura e, com isso, abriu debates, reflexões, discussões sobre a atual conjuntura.

O relato de uma ex-bolsista e profissional enfatiza a preparação dada pelo CECUNE no curso ministrado:

No começo do curso foi bem difícil, as pessoas souberam desta bolsa-auxílio para negros e negras e ficaram revoltadas. Ficavam falando piadas e discutindo o assunto conosco. Porém, me senti preparada para encarar mais este desafio, já que o CECUNE havia nos preparado para este ingresso. Através de um curso com noções de história do negro no Brasil, história da África, vídeos e conversas sobre o que iríamos enfrentar e o que enfrentamos como negros e negras no Brasil. (Escritos da E. do instrumento coletado no Encontro dos Egressos)

Essa formação possibilitou à aluna e aos demais a segurança, a compreensão necessária da nossa história para se defrontar e lidar com as questões de racismo, preconceito e discriminação em sala de aula frente aos colegas e outros. Devido à riqueza desse documento preenchido pela aluna incluí-o nos apêndices (APÊNDICE C) para que o leitor possa fazer a leitura na íntegra.

A questão do ingresso problematizada pela ex-bolsista é também objeto de discussão por parte de outra egressa:

Fica difícil dizer o que vou dizer sem ser excludente, mas acho que a oportunidade de ingresso nesse projeto somente deveria ser dada a quem merecesse (por merecedor entendo pessoa negra que se reconheça como tal, que valorize a oportunidade e que não use a condição de negra somente quando é conveniente). Mas isso acho que é idealismo de minha parte. O caminho é o da consciência mesmo. (Fala da ex-bolsista e profissional J. no instrumento Questionário on-line).

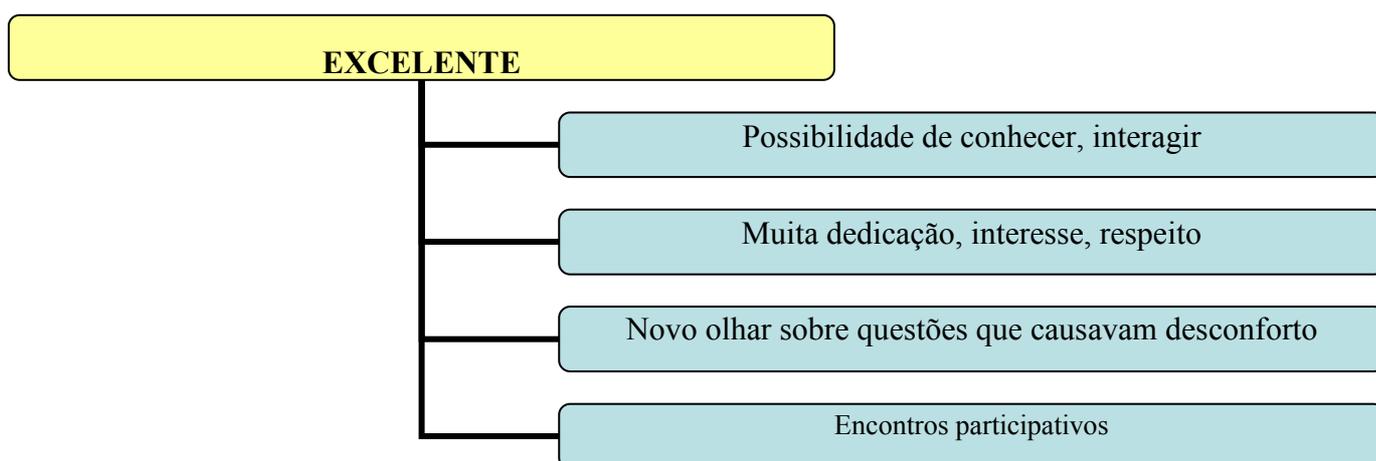
Essa egressa toca num ponto importante a ser discutido: o merecimento para ser contemplado com a bolsa de estudos. Afinal, cabe nesta pesquisa discutir quem deve ser contemplado? A quem cabe essa discussão? Quais os critérios para estabelecer o mérito com vistas ao ingresso do aluno negro no Ensino Superior, ou ao acesso às bolsas? Ou tal como afirmam autores detratores das cotas raciais, na mídia e em publicações acadêmicas: seria previsível a queda do nível de qualidade das universidades públicas em decorrência do ingresso de alunos com formação educacional deficiente? Ainda afirmam que o resultado desse ingresso seria a formação de classes com maior heterogeneidade do que a atual, dado que as turmas formadas por alunos de nível intelectual e preparo acadêmico distintos acarretaria um rebaixamento dos cursos ministrados. Ou a cor da pele, mais clara ou mais escura, pode servir como critério para que não haja essa estratificação? Qual o critério para estabelecer o mérito?

Ultrapassando isso, os alunos citam as situações que os encorajam, desenvolvendo a autoestima, a segurança mostrando suas capacidades, a preparação para lidar com as questões étnico-raciais em diferentes espaços: escola, trabalho, sociedade em geral.

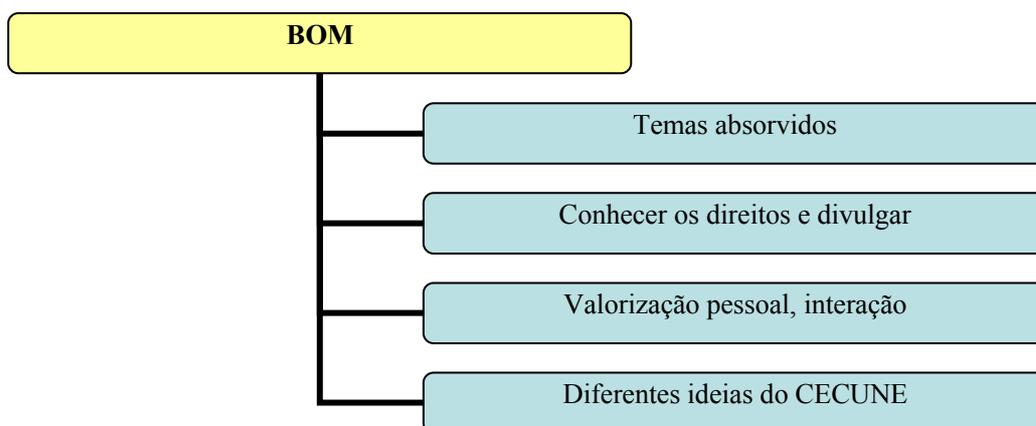
De uma maneira ou outra, alguns fazem referência à importância do projeto social, dessa maneira, pensa-se de uma forma mais coletiva, em estar inserido em algum lugar no tecido social. Outro item é a interação, a troca de experiências entre os bolsistas que acaba por fortalecê-los, imbuí-los do sentido de coletivo e fazê-los perceber que muitas das suas angústias e medos são comuns a outros que pertencem ao mesmo grupo, em situações de preconceito, racismo e discriminação.

Nas autoavaliações, a avaliação de excelente predominou entre as respostas. Para os bolsistas foi interessante porque houve conhecimento e interação com os demais.

GRÁFICO 02 – Autoavaliação da participação no Curso – Cidadania e Reconstrução da Identidade Étnico-racial

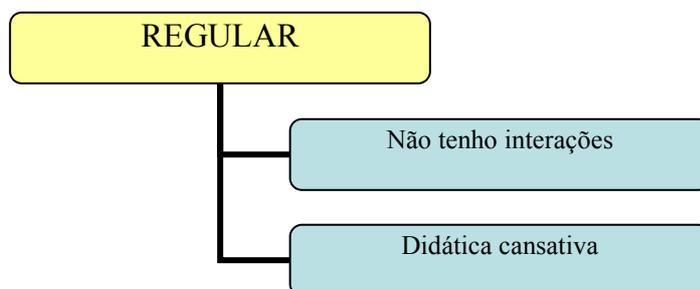


Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE - 2007



Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE - 2007

O segundo conceito registrado na autoavaliação é o bom, devido aos temas aprendidos, conhecimento dos direitos e, consecutivamente poder divulgá-los aos outros. A valorização pessoal, a interação despontam como pontos positivos ao participarem do curso. As diferentes ideias do CECUNE com relação aos temas abordados, as dinâmicas desenvolvidas para abordar cada assunto do curso também mereceram um bom como conceito.



Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE - 2007

Em terceiro lugar, o encontro teve avaliação apenas regular por dois motivos: didática cansativa e poucas interações. As duas respostas que aparecem como regulares, no meu entender estão relacionadas à avaliação do aluno em relação ao curso promovido e à sua autoavaliação.

De uma forma geral, o curso pode ser considerado extremamente positivo, pois forma priorizando o diálogo com os bolsistas a respeito de suas ancestralidades, de suas raízes africanas e brasileiras e, principalmente, sobre a atualidade das ações afirmativas em curso.

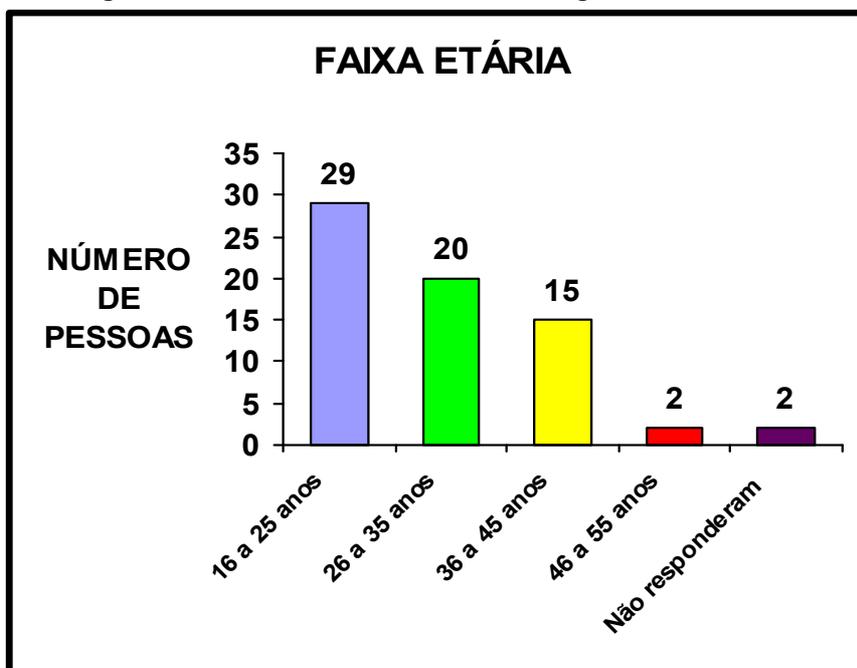
Com relação ao convênio, o único permanente é com o IPA, os demais são transitórios. O convênio com o IPA surgiu da abertura dessa universidade para o diálogo com a instituição social, do movimento social¹⁰, enfatizando as especificidades com a temática das relações étnico-raciais. Importante trazer o relato de uma entrevista realizada:

A primeira grande troca foi em 2004. Era dezembro de 2003, ano em que a universidade, o IPA resolveu fazer uma ação afirmativa privada de acesso de estudantes excluídos da universidade. E para fazer isso o IPA resolveu fazer um diálogo com instituições representativas. O CECUNE foi a instituição convidada para representar o segmento da população negra. Assim como outros convênios, foram convidadas outras instituições. (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

Nota-se que o CECUNE foi convidado a compor o convênio como entidade do Movimento Negro e vem com a pretensão de discutir as questões relacionadas ao negro. E, nesse processo, o convênio foi assinado em 14 de janeiro de 2004 (ANEXO J) e vigora até hoje. Houve ingressos de alunos no primeiro e segundo semestre dos anos de 2004 e 2005 e, o último, no primeiro semestre de 2006.

No gráfico abaixo, apresento a situação das faixas etárias de acordo com os ingressos no ano de 2005 e primeiro semestre de 2006.

GRÁFICO 03 - Número de pessoas que ingressaram no IPA como bolsistas, no ano de 2005 e primeiro semestre de 2006 e suas respectivas idades.



Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE - 2007

¹⁰

Para explicitar o entendimento do conceito ressaltado GOHN (1997) que caracteriza os movimentos sociais como ações sociopolíticas construídas por atores coletivos de diferentes classes sociais, numa conjuntura específica de relações de força na sociedade civil.

Neste instrumento (ANEXO F) houve 68 respondentes. De acordo com o gráfico, a maioria dos ingressantes se situa na faixa etária de 16 a 25 anos, num total de 29 alunos. Seguida da faixa de 26 a 35 anos de idade, com 20 alunos. A próxima faixa, de 36 a 45 anos, reúne 15 discentes. De maneira genérica, há predominância dos jovens entre esses bolsistas.

Atualmente, conforme entrevista feita em julho de 2009, os números apontam para o seguinte quadro:

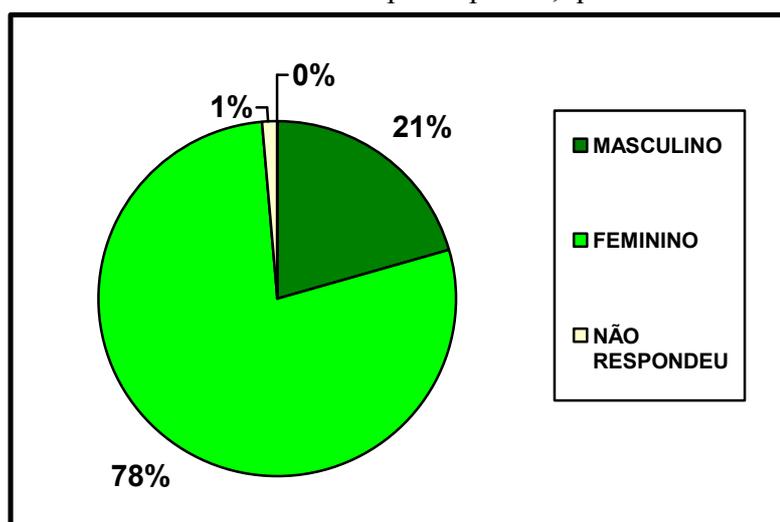
E ainda temos estudantes lá, acho que temos ainda mais de 100 estudando. E formados até o primeiro semestre de 2009 a gente tinha contabilizado cerca de 98, beirando os 100. (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

Somando o número de matriculados e os egressos têm-se por volta de 200 bolsistas. Esse número é realmente muito significativo e traz para a universidade, sem dúvida, a diversidade de experiências e de realidades, tudo isso compõe um corpo discente em busca de distintos saberes acadêmicos.

Isso exige dos docentes a apropriação de outras formas de saber diferente dos ditos convencionais, ou seja, os professores terão que se dedicar a aprender a história e a cultura afro-brasileira e africana para discutir temas antes pouco discutidos na academia.

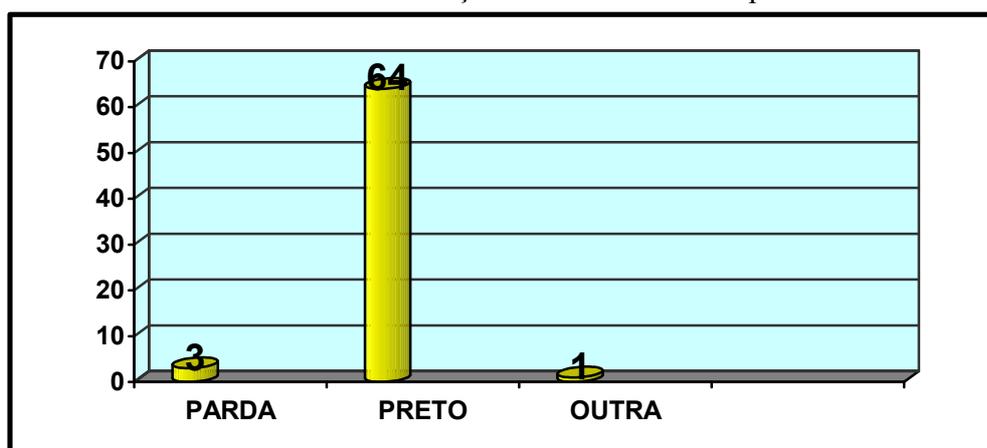
Para evidenciar o perfil dos alunos bolsistas, apresento outros gráficos.

GRÁFICO 04 - Bolsistas participantes, quanto ao sexo



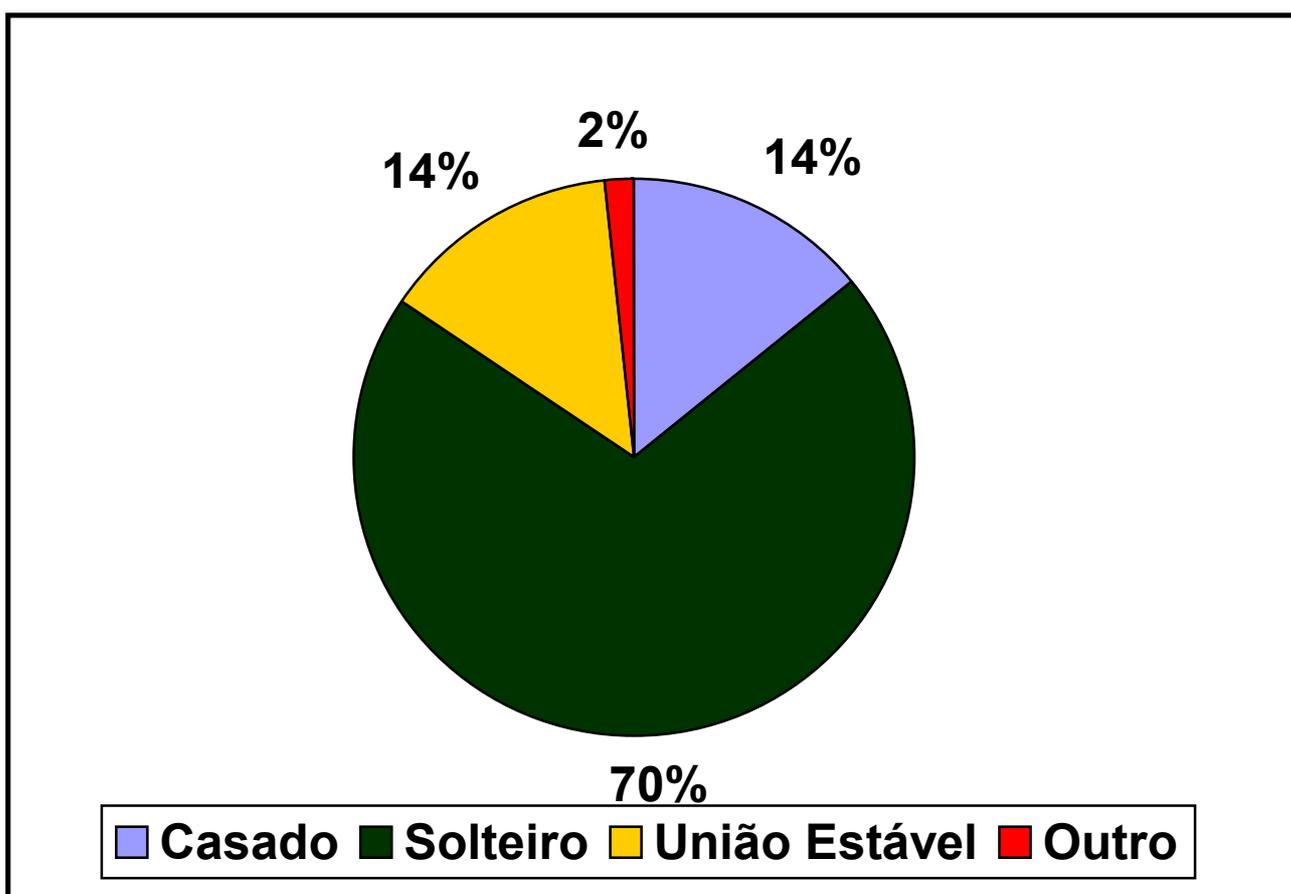
Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE - 2007

O sexo feminino compõe basicamente o grupo dos bolsistas, mulheres guerreiras, muitas mães chefes de família.

GRÁFICO 05 - Classificação dos entrevistados quanto à cor

Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE – 2007

Mais do que a definição e seleção por classe, os alunos se autoidentificaram por sua cor como pretos, da raça negra, mostrando de alguma forma sua pertença étnica.

GRÁFICO 06 - Estado civil dos bolsistas do IPA

Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE - 2007

Percebe-se que o grupo de bolsistas declarou-se solteiro, ainda que possuam filhos. De resto, 14% disseram ser casados e outros 14% informaram a união estável como seu estado civil.

A partir dos três gráficos anteriores, nota-se que o grupo que compõe o programa de ação afirmativa do convênio CECUNE/IPA é predominantemente de pessoas do sexo feminino, de cor preta e solteiro.

Retomando as linhas anteriores, o convênio foi realmente pioneiro e totalmente singular. Para explicar melhor a afirmação, o pioneiro foi usado no sentido de enfatizar que o IPA saiu na frente das demais Instituições de Ensino Superior Privada, já que conveniou com uma organização enraizada nos pilares do Movimento Negro, implementando uma política de ação afirmativa voltada para negros e pobres.

Singular, porque na época, em 2004 ainda não existia o Programa Universidade para Todos (PROUNI), segundo a entrevistada:

Ação Afirmativa privada, antes de o Governo Federal fazer a sua ação pública que é o PROUNI. Até continuou depois que o PROUNI começou. Entre 2004 e 2005 os dois conviveram. Mas depois, para nós não houve mais liberação de vagas. Não sei se para outros movimentos houve. As vagas dessas bolsas foram para o PROUNI. (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

No trecho da entrevista, a seguir, a coordenadora relata o fim da liberação das vagas para o CECUNE e, ao mesmo tempo, menciona que elas foram destinadas ao PROUNI.

Mas com a entrada dos alunos do PROUNI a gente tem que atender a demanda, por que é governamental. É Decreto Lei, então a gente tem que atender àquela demanda. A gente sentiu isso. Até 2007 nós tínhamos muito mais alunos pelas ações afirmativas de convênios e parcerias com outras instituições do que alunos do PROUNI. Agora nós já temos mais alunos PROUNI do que as outras ações afirmativas. (Entrevista com a pró-reitora de Extensão e Ação Comunitária do IPA).

A fala da gestora corrobora a afirmação acima visto que o investimento no momento é na política pública federal PROUNI e não nos convênios (ANEXO G). Talvez, esta seja uma das principais razões para ter cessado a seleção de bolsistas oriundos do convênio IPA-CECUNE.

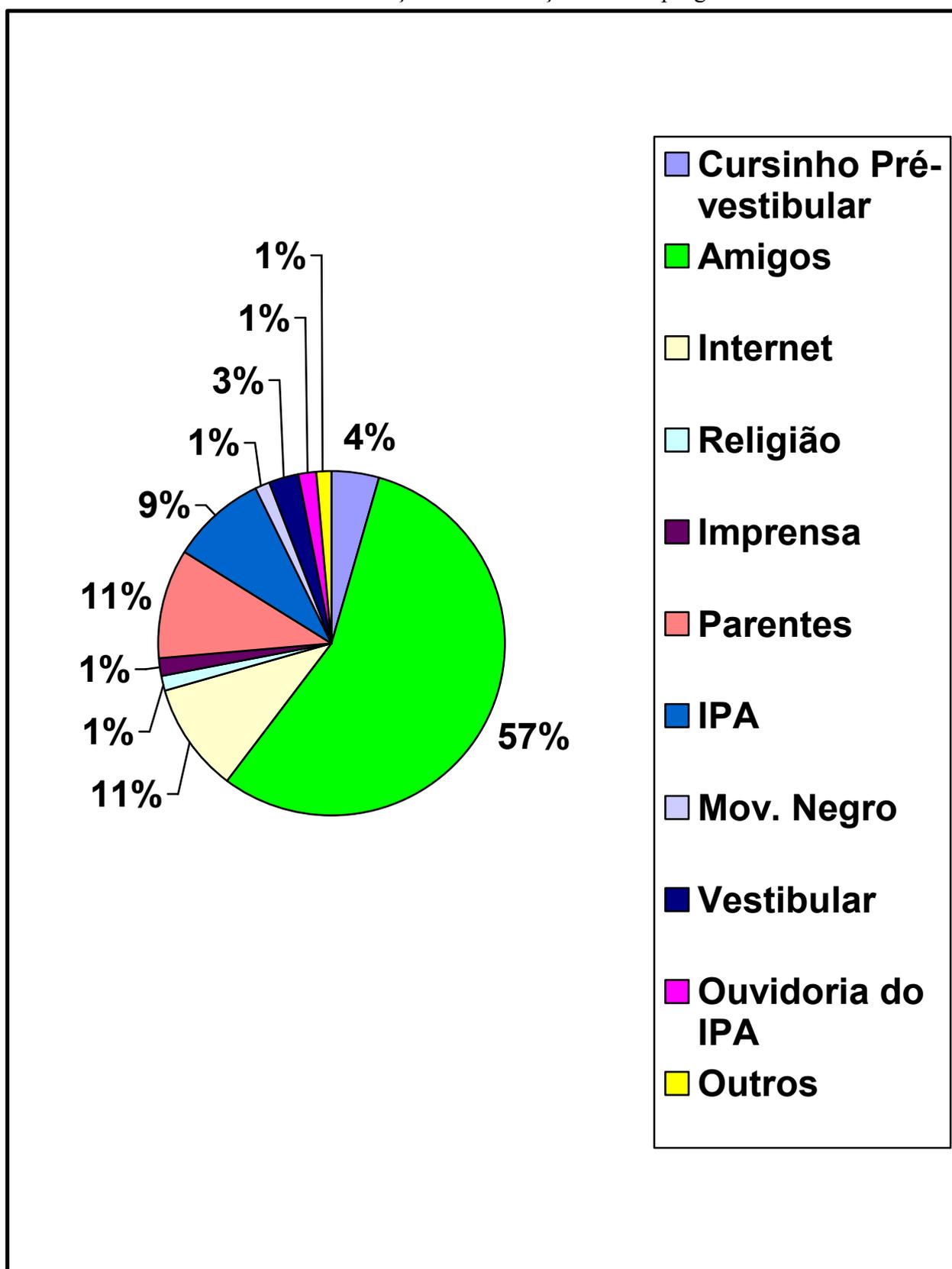
A seleção era feita com o objetivo de abrir espaço de gratuidade para o aluno pobre e negro na universidade. Esse objetivo principal foi atingido segundo a coordenadora:

Isso era a coisa principal e isso a gente conseguiu fazer. Isso, pobre e negro, com recorte racial, sem a menor dívida. E aí se a gente for olhar o descortinado dos fatos, o desdobramento [...]. A primeira seleção foi divulgada diretamente nos cursinhos pré-vestibulares para negros e pobres. Onde havia muito mais negros e alguns brancos pobres. Então, não precisou fazer muita triagem. No

primeiro, apareceram dois alunos brancos. A gente sentou com eles e explicou que esse trabalho não é para brancos. Vocês podem ir no IPA e concorrer à Bolsa Carência. Na primeira seleção, se inscreveram 60 e poucas pessoas [...]. Na segunda seleção, aumentou um pouco. Na última, tinha mais de mil candidatos. (Entrevista com a pró-reitora de Extensão e Ação Comunitária do IPA).

A demanda era muito acima da oferta, no entanto essas vagas cumpriram, tiveram um sentido especial na vida de cada um dos bolsistas que ingressaram e conseguiram concluir seus estudos de graduação.

GRÁFICO 07 - Forma de obtenção da informação sobre o programa de bolsas



Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE - 2007

O gráfico mostra os canais de informação que foram eficazes para divulgar a possibilidade de concorrer à bolsa de estudos para o acesso à universidade. A maioria dos alunos (57%) ficou sabendo da bolsa por meio de amigos. Os demais canais de divulgação que conseguiram alertar os discentes da possibilidade da bolsa foram: internet e parentes com percentuais semelhantes 11%. O IPA aparece em seguida com 9% como veículo informativo da bolsa carência.

Ponto a ser considerado aos restantes durante a entrevista foi a seleção dos bolsistas. Se fosse haver seleção hoje, o processo deveria ser repensado:

Acho que a gente ia centrar num filão da sociedade que não está sendo atendido de outra maneira [...]. Existe um perfil que não vai passar na UFRGS, nem no PROUNI. A maioria desse perfil é de mulheres de mais idade, que não estão naquela idade certa para a universidade, dos 19 aos 27, que são chefes de família, que fizeram seu segundo grau pagando um curso particular (supletivo). Elas pagaram, então o PROUNI já não aceita mais elas e elas não vão ter condições de passar na UFRGS. (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

A seleção não mais seria aberta, pois quem atenderia mulheres com esse perfil? As oportunidades, as políticas são destinadas aos jovens a fim de ingressarem no mercado de trabalho, e o restante das faixas etárias não é atendida pelos programas do governo.

Outra questão ressaltada durante a entrevista foi a evasão dos alunos. Conforme dados da entrevista a imaturidade pode ser um dos fatores para a evasão:

Não posso te afirmar assim do lugar de uma pesquisa completa, madura, acabada. Eu posso te dizer suspeitas, evidências constatadas assim do olhar geral. Os alunos que se evadem, dá para contar, de todos os que entraram: dois, três, quatro, que eram alunos imaturos. Então eu me lembro de um caso do menino que entrou para o IPA e se desviou com a Universidade e com a negrada que ele encontrou lá. Toda sexta-feira ele já ia, matava a aula e já ia pra praça de alimentação com instrumento musical fazer samba [...] Só aparecia domingo em casa. Claro, reprovou. Não deu conta. (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

No momento seguinte da entrevista, a Coordenadora explica que a evasão não possui relação com a questão de o sujeito ser negro.

Não é o problema – que os adversários das cotas também apontam – de eficiência intelectual, deficiência de base curricular de Segundo Grau (Ensino Médio), não é isso. Existe também a deficiência. Existem as dificuldades. Nós temos que ponderar que essas pessoas têm histórias familiares e histórias de espaços social muito difícil. Nesse semestre eu tive na formatura de um menino que – no Direito – que ele falou que durante o curso muitas coisas conspiraram contra, a favor de que ele parasse. Mas, por ele teimar, por ele ser guerreiro, por ele ser teimoso ele não parou [...] Se a gente for ponderar os níveis das dificuldades, a evasão é mínima. Isso eu não pude comparar. Eu fiz o levantamento de 2004, em 2006. Nesse momento a Reitoria fez um encontro e levou dados e disse qual era o índice de evasão dos alunos não bolsistas. Era muito maior do que os dos bolsistas. Dos que pagam saiam muito mais do que os que não pagam. Se a gente puder estudar isso com

detalhe, vai ser importante. A suspeita que se tem é que, para o quadro, a evasão é mínima. É muito maior a persistência, as garras, a valorização. E daí, olhando o outro lado. Se tu fores ver, o aluno bolsista, durante todo o currículo deles, ele tem que ter média 7. Ele tem que fazer essa média 7, nem que seja com G2, aquele exame de recuperação. Ele até pode não atingir a média numa cadeira. E se o aluno fez todo o curso e não perdeu a bolsa, é por que ele nunca reprovou (em duas). Se ele reprovar em duas, ele perde a bolsa. Não é tão grande a evasão em valor numérico, mas existe um outro olhar valorativo e humano. Na verdade ninguém deveria se perder no caminho. (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

Sobretudo, a entrevistada levanta a questão de que a história dos alunos ao vencer as dificuldades ao longo do caminho já os coloca como guerreiros e vitoriosos. Por isso, ao longo do estudo foi se dando voz às falas de guerreiros! Os alunos tinham como obrigação não reprovar em mais de uma disciplinas, caso isso acontecesse perderiam a bolsa de estudos.

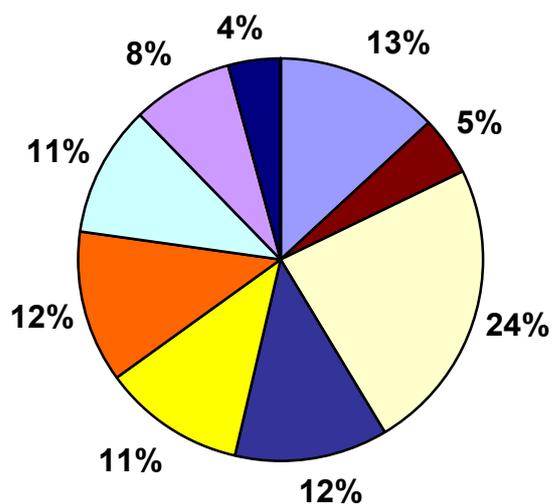
A evasão é considerada mínima ao se pensar em todos os obstáculos dos alunos. Tem-se que levar em conta que:

O aluno pagante pode rodar quantas vezes quiser. Nós tivemos alunos com média geral acima de 9, todo o curso. Tem gente que deu conta perfeitamente de tudo e que veio de uma escola pública, preto, pobre e periférico. Muitos de nossos alunos são moradores de áreas verdes. O que isso significa? Isso significa precariedade de habitação. Uma área verde não tem esgoto e às vezes não tem endereço certo para os Correios chegar. Então, se a gente considerar tudo isso. Que esse aluno saiu desse meio e foi encarar uma universidade, conviver com classe A dentro da sala de aula, com professores que não sabem nada da vida deles. Esse aluno é herói. (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

Esse aluno preto, pobre e periférico conseguiu triunfar diante de todas as adversidades: como ser oriundo de escola pública, pertencer a classes empobrecidas, residir em condições precárias de moradia e de saneamento básico. Um aluno que supera todas essas dificuldades e consegue terminar sua graduação, prova que isso é uma forma de abolir as desigualdades. Evidentemente, que o próximo passo seria conquistar um lugar no mercado de trabalho. Porém há muitos passos a serem dados para se alcançar a verdadeira abolição das desigualdades. As ações afirmativas são os primeiros passos rumo a essa concretização.

Ao se pensar na evasão, nas dificuldades enfrentadas e vencidas pelos alunos, levanta-se o questionamento: quais são ou eram os cursos desses bolsistas, quais foram suas escolhas?

GRÁFICO 08 – Cursos frequentados pelos bolsistas no IPA



- Administração Hospitalar
- Direito
- Educação Física
- Fisioterapia
- Fonoaudiologia
- Nutrição
- Terapia Ocupacional
- Turismo
- Pedagogia

Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE - 2004

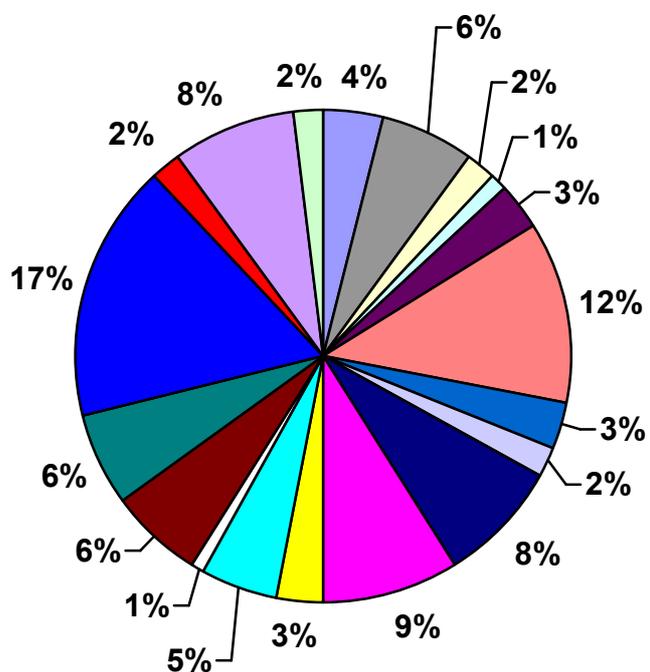
Para responder a essa pergunta o gráfico mostra o seguinte quadro de escolha dos bolsistas: 24%, Educação Física; 13%, Administração Hospitalar; 12%, Nutrição e, com o mesmo percentual, a Fisioterapia. A seguir, com 11% aparecem os cursos de Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Com índices abaixo de dez por cento, o Turismo, com 8%, o Direito,

com 5% e a Pedagogia, com 4%. O questionário (ANEXO B) foi respondido, em 2004, por 113 alunos.

Percebe-se que a maioria dos alunos escolheu a área das Ciências Humanas, como o curso de Educação Física. Em segundo lugar, aparece a Administração Hospitalar, da área saúde. Em terceiro lugar, dois cursos têm igual percentual: Nutrição e Fisioterapia.

Para comparação, apresento outro gráfico. Ele contém informações enviadas pelo IPA ao CECUNE no momento da organização para o Encontro dos Egressos. O gráfico apresenta dados referentes aos egressos, ou seja, àqueles alunos que concluíram sua graduação. Esses dados são os de 94 ex-bolsistas e profissionais, hoje muitos deles já empregados no mercado de trabalho e outros ainda à procura de uma vaga.

GRÁFICO 09 – Cursos dos egressos



- Administração de Empresas
- Administração Hospitalar
- Biologia
- Ciências Contábeis
- Direito
- Educação Física
- Enfermagem
- Filosofia
- Fisioterapia
- Fonodialogia
- História
- Letras
- Matemática
- Música
- Nutrição
- Pedagogia
- Serviço Social
- Terapia Ocupacional
- Turismo

Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE – 2009

O gráfico apresenta o seguinte quadro de escolhas dos egressos, ou seja, foram formados os seguintes profissionais: 16 da Pedagogia, 11 da Educação Física, 8 da Fonoaudiologia, 7 da Fisioterapia e da Terapia Ocupacional, 6 para cada curso da Administração Hospitalar e Nutrição, 5 dos cursos de Letras e Música, 4 para Administração de Empresas, 3 da Enfermagem, do Direito e da História, 2 da Biologia, Filosofia, Serviço Social, Turismo e 1 para Matemática e Ciências Contábeis. A maior concentração de egressos foi na área das humanas, seguida das da saúde.

Com relação ao desempenho dos bolsistas, ele não difere dos demais. Por vezes, esse desempenho até se destaca em relação ao universitário não bolsista.

E às vezes, um desempenho acadêmico de maior excelência. A gente vê a produção deles, o desenvolvimento deles como pessoa na academia, como entraram, como saem, a disponibilidade de trabalhar ou fazer os trabalhos acadêmicos, driblando todas as dificuldades e sacrifícios que fazem parte da vida deles. Acho que é absolutamente positivo o desempenho. (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

Da mesma forma como a Coordenadora avalia o desempenho, tem-se a visão de um dos bolsistas ao descrever o nível de exigência para com eles.

Dizem que as “cotas” inferiorizam os negros em notas e médias, mentira, pois no IPA tenho que ter no mínimo média sete, ao qual sempre estou superior a isso, portanto não me sinto inferior aos demais brancos, e também não creio que possa ser afetado meu desempenho profissional em um futuro próximo. (Escritos do bolsista P. R. do instrumento ‘Minha visão sobre ação afirmativa’).

Depois de descrever inúmeros caminhos percorridos pelas ações afirmativas do CECUNE-IPA, resta fazer uma avaliação desse processo. Um dos aspectos levantados como desfavoráveis foi a necessidade de troca de intervenção. Houve certa incompletude do processo, já que considerou apenas o acesso e não a permanência dos envolvidos.

E o projeto, na verdade, ele não foi completo. Isso não é fala minha, a nossa literatura de proposição desse tipo de projeto ela evoca assim, três aspectos das Ações Afirmativas em Educação: o acesso, a permanência e o sucesso. E aí quem promove, é que precisa acompanhar esses três aspectos. Nós só fizemos o acesso. Não houve ações que garantissem a permanência. E o sucesso ficou por conta do esforço de cada um. Então, olhando o projeto, ele ficou incompleto. (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

Para a melhoria desse item, faltou, em primeiro lugar, fazer um diagnóstico para se ter um controle do quadro, das necessidades, dos fatores que interferem nessa permanência. De posse do diagnóstico seria possível fazer a intervenção e dar o suporte imprescindível aos alunos.

Uma das alunas corrobora esse pensamento com seus escritos, ao dizer que não basta o acesso:

O sistema de cotas que possibilita o ingresso em universidades (locais onde a maioria dos negros antes não tinha acesso) promove a inclusão de uma grande parcela da população negra, mas não basta incluir é preciso que se deem condições para que estes alunos possam se manter dentro das universidades, pois a mesma não envolve apenas pagamento de mensalidade e sim uma série de outras coisas. (Escritos da bolsista A. C. do instrumento 'Minha visão sobre ação afirmativa').

Em relação à continuidade do projeto com o CECUNE, fico pensando se está com os dias contados já que não possui mais seleção da bolsa de estudos desde o primeiro semestre de 2006. Nesse ponto específico, pensa-se em alternativas para continuar o trabalho:

Eu acho que em termos de concessão de bolsa, eu acho que não há muito futuro. Nós, como Movimento Negro, nós temos que trabalhar com nossos jovens estudantes, enquanto Movimento Negro, a questão da educação [...]. As pessoas precisam de uma motivação muito forte. Então, esse trabalho de convencimento do aluno, que a escola não vai fazer, nós temos que fazer [...]. Mostrar que existem outros caminhos. Vai continuar sendo um diálogo extencionista, de outra natureza. A gente vai trocar saberes, construir saberes juntos. Claro, nós vamos estar sempre chegando com nosso recorte étnico-racial [...]. Os alunos antigos querem se reencontrar. E tem uma outra coisa interessante que a gente tem campo pra fazer. Uma exposição de produção científica. Nós temos material para fazer um salão de iniciação científica. Da produção de quem passou pela Universidade Livre, temas ligados a questões raciais ou ainda de alunos bolsistas que tenham feito também seu TCC. Então tem muito o que fazer independente do IPA. Até poderíamos fazer uma parceria com eles nesse sentido. Mas cabe dentro do convênio, por que o convênio não é especificamente bolsa. O convênio é esse diálogo da academia e o movimento social. (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

Importante esclarecer que o convênio existe não apenas pela concessão das bolsas de estudo do IPA ao CECUNE e, por conseguinte, aos alunos negros e pobres, mas no diálogo da academia com o movimento social. Apesar dessa explicação, não se pode negar que a principal ação foi a bolsa de estudos que possibilita a um grupo de cerca de 200 discentes obter sua titulação e formação acadêmica. Fica o questionamento se essas ações afirmativas estão ou não com os dias contados? As próximas ações do IPA, darão essas respostas à sociedade rio-grandense, as famílias da comunidade negra, aos jovens, aos parentes dos bolsistas que pensavam que também teriam a mesma oportunidade um dia.

E o que terá ficado aos bolsistas, segundo a visão do CECUNE, para o futuro?

Olha, alguns já eram comprometidos e continuam comprometidos. A gente conhece. Outros não eram comprometidos e passaram a ser. Não significa que todos esses viraram militantes. Mas, existem uns, por exemplo, que não são militantes e estão com o olhar para a população negra dentro da sua área de trabalho. Isso eu acho que é importante. E isso nasceu dentro desse confronto aí. [...] de toda essa vivência de 4 ou 5 anos que se teve por esse caminho de bolsa. Na junção disso tudo,

para muitos nasceu uma nova postura de intervenção social que contempla as questões, as relações raciais [...].(Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

Uma nova postura de intervenção social voltada para questões de raça/etnia e classe despertou um legado para os profissionais negros e ex-bolsistas. Sem dúvida a postura desses profissionais no mundo do trabalho terá práticas com olhares para as relações raciais e diferenças de todo os tipos.

Mesmo assim, o desafio que se coloca é cada vez mais ter intervenções nessa linha e aumentar o número de negros em universidades, nos postos de trabalho não somente no subemprego:

Portanto, é revelado diante de nós o desafio que está colocado para o Século XXI pois aponta, obrigatoriamente, a partir do nosso olhar enquanto povo em marcha, discutirmos e apontarmos saídas em relação aos grandes temas nacionais e internacionais, pois políticas afirmativas e compensatórias são maiores e vão além do simples fato de compor cargos e secretarias nos governos de plantão, pois, geralmente, isso tem se dado em detrimento do que sentimos e vivemos no dia a dia nos campos, vilas e favelas, ou seja, implica em rompermos a dispersão imposta desde o sequestro em África, reafirmando nossa autonomia enquanto povo organizado, povo negro organizado que se afirma lutando contra a exclusão e os não-lugares que a sociedade racista insiste em nos impor. (ARAUJO, 2004, p. 150).

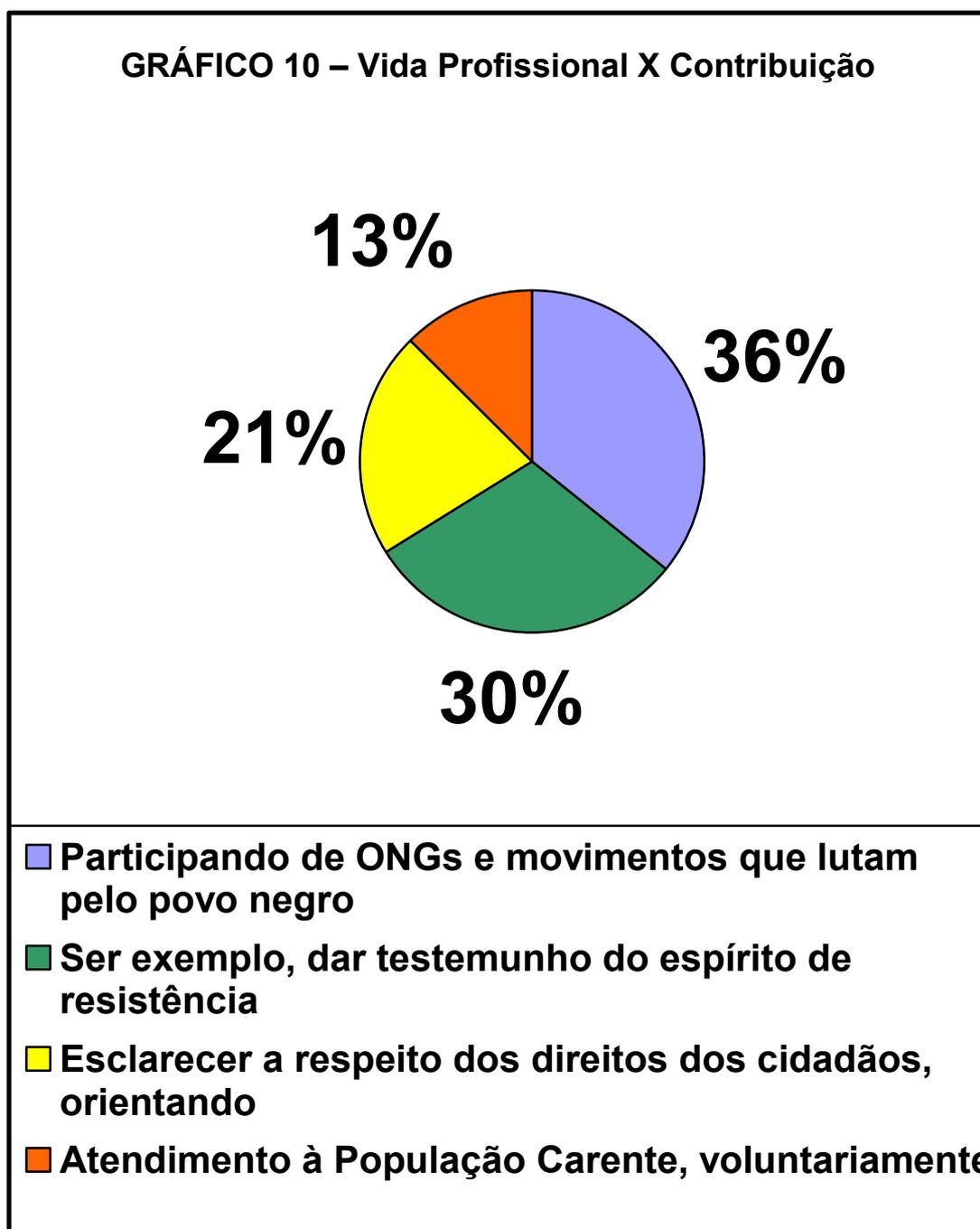
Mais do nunca precisa de ações afirmativas para haver mais ganhos, resultando em efetivas abolições das desigualdades para negros e pobres.

No engendramento histórico, diferentes fases são atravessadas: lutas, ações, consciência de estar incluído num grupo, poder de conquistas no fortalecimento com este grupo, vitórias alcançadas ao longo dos caminhos:

Uma vez que nenhum processo histórico é resultado do desenvolvimento natural das contradições capitalistas, ou advém de uma essência revolucionária imutável. Antes, é produto de luta, de ação, da consciência de classe que é consequência de sua posição na produção e na experiência que se faz como atividade/ação abre possibilidades sem garantias de vitórias (MACHADO, 2008, p. 5)

Tem-se garantias de vitórias somente com base na contínua luta, na unidade das metas a serem alcançadas com superação de desafios, postos anteriormente por Araujo (2004, p. 150), ou no decorrer dos anos de ações afirmativas, de erros e acertos, mas principalmente, na tentativa de minimizar as desigualdades.

Com relação à visão dos bolsistas pensando nas suas futuras intervenções profissionais, o quadro manifesta-se da seguinte forma:



Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE - 2007

Nota-se que a maioria dos respondentes, 36% pretende participar de ONGs e movimentos que dão ênfase à luta racial. De alguma maneira, as questões raciais tocaram esses bolsistas, hoje profissionais, despertando-nos os anseios de vínculos com as questões de sua raça.

O segundo item preponderante fica por conta do exemplo a ser projetado aos outros e o testemunho do espírito de resistir a todas as dificuldades surgidas ao longo do processo e dizer, mais do que nunca: é possível conseguir a graduação, a formatura.

No terceiro item, aparece o compromisso com o esclarecimento a respeito dos direitos dos cidadãos, a orientação frente a seus direitos com tal.

Um número expressivo de respondentes manifestou suas intenções de desenvolver um trabalho voluntário atendendo a população carente.

As questões tanto de raça, quanto de classe aparecem fortemente enraizadas nos pensamentos dos 67 bolsistas que responderam ao questionário (ANEXO F) do CECUNE. Seja a formação/curso de Identidade e Reconstrução Étnico-racial feita por essa ONG ao longo dos anos de graduação desses alunos, ou seja, o despertar com o estudo, a pesquisa nessas áreas, tudo isto provocou uma consciência de raça e de classe nos alunos bolsistas negros.

Após fazer essa breve historicização, análise e entendimento das ações do CECUNE, e do seu convênio com o IPA, continuo na esteira da pesquisa, trazendo elementos. A investigação passou por diversas etapas, antes das descritas anteriormente. Como as dúvidas eram muitas, em vários momentos foram se descobrindo caminhos e os próximos passos. Iniciei entrevistando uma das primeiras egressas, ex-bolsista.

A entrevista foi muito interessante e, naquele instante, já percebia a gama de informações que vinham de sua fala. Entre elas, estão relatos de partes de sua vida, mostrando-se um material riquíssimo à tese.

Ah não não não tu não é aceita em determinada situação, mas ele não vai dizer para ti porque tu é negra, ?! Buscam outros motivos! Humhum. Por isso que é um racismo meio escondido, ?! As pessoas evitam falar do assunto inclusive. Evitam falar do quê? Do assunto de racismo. As pessoas – Ai isso não existe? Né?! Mas existe sim e é bem forte só que as pessoas não se dão conta que existe. Por exemplo uma pessoa muitas vezes não quer, Há! Quer mudar o seu cabelo, ?! Que seu cabelo é ruim. Por exemplo usa muito essa expressão ruim, ?! Mais não existe cabelo ruim. Os cabelos são diferentes, na minha opinião. Só que ninguém, todo mundo acha que essa opinião é só minha, entendeu? Ah o meu nariz é feio, entendeu? Pq ele é assim... Não ele não é feio ele é diferente, entendeu?! O padrão de beleza, existe um padrão de beleza, então, principalmente nesse padrão de beleza que as pessoas não se dão conta, ?! De que na verdade estão negando uma etnia, na verdade, estão negando, aquele padrão de beleza é negado. Mais a pessoa não diz ah não gosto da fulana por causa do nariz dela. Ninguém diz isso, ninguém vai dizer que não gosta da pessoa por que ela é negra, as pessoas evitam falar do assunto (Entrevista com ex-bolsista e profissional E.).

O trecho destacado dialoga a partir da visão da ex-bolsista a respeito do racismo perverso e silencioso. Ele termina por moldar o comportamento, a estética, os valores dos segmentos sociais. O modelo ideal é o “aceito” pela sociedade, o fenotipicamente bonito, bem visto, com olhos azuis e cabelos louros.

Esse material é rico pelo fato de mostrar, possibilitar o entendimento do real “sentido” das ações afirmativas para a vida desses ex-alunos. O sentido dessa oportunidade ultrapassa a vaga na universidade, abre outras portas, jamais imaginada, a exemplo, do convívio com outros alunos negros e brancos, o diálogo nos bancos universitários (lugar de reconhecido saber), uma espécie de presente à família, sacrifício partilhado entre muitos dos colegas e que atinge os filhos e os familiares de um modo geral, e outros tantos pontos que continuarão a ser explorados na tese.

Concomitante com o pensamento, focado nas entrevistas, contatei o CECUNE, que tinha inúmeros documentos que desde 2004 vinham sendo coletados pela organização.

Durante os anos do convênio muitos foram os dados: dois questionários preenchidos pelos alunos bolsistas em diferentes anos de acordo com seu ingresso na universidade e cursos de formação ofertados pelo CECUNE; material em que o grupo de alunos pesquisou junto a um familiar (denominado pelo CECUNE como atividade de pesquisa); texto dissertativo que tinha como título ‘Minha visão sobre ações afirmativas’; documento preenchido num encontro presencial contendo perguntas abertas e fechadas; e por último, o escrito preenchido no dia do ‘Encontro dos Egressos’. Explicando melhor cada um dos instrumentos, passo aos questionários preenchidos pelos alunos bolsistas.

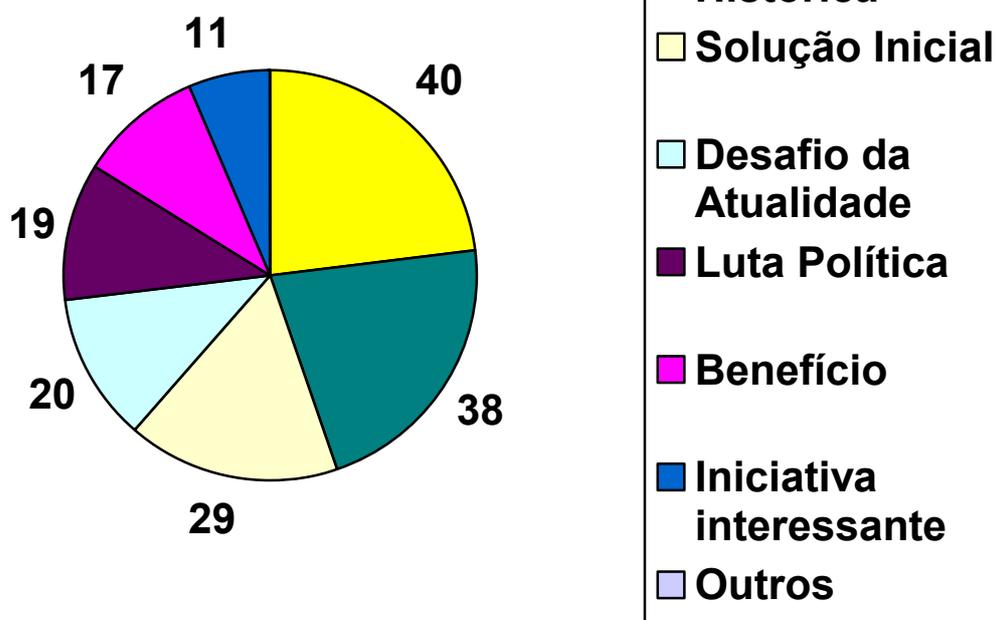
- O primeiro questionário foi preenchido em 2004, com os primeiros bolsistas do convênio IPA/CECUNE no primeiro semestre contendo os seguintes dados (ANEXO A); identificação do (a) candidato(a), escolaridade, área familiar, área profissional, outros, por que você se candidatou a uma bolsa de compromisso social, documentos de comprovação (apresentar o original para conferência e anexar a cópia).
- O segundo foi preenchido no segundo semestre de 2004. Ele tratava de trazer elementos a respeito da vida sócio-econômica, destacando-se os seguintes itens: 1. identificação do (a) aluno (a), 2. área familiar, 3. escolaridade do (a) candidato (a), 4. renda familiar, 5. área profissional, 6. moradia, 7. outros, 8. documentos de comprovação (apresentar o original para conferência e anexar a cópia) (ANEXO B).
- O questionário seguinte, preenchido pelos alunos que ingressaram no primeiro e segundo semestre de 2005 e no primeiro semestre de 2006 (último ano de seleção de bolsistas do convênio IPA / CECUNE) (ANEXO C) trouxe os

seguintes dados: 1. identificação do (a) aluno (a) 2. área familiar, 3. escolaridade do (a) candidato (a), 4. área profissional, 5. moradia.

- O terceiro questionário (ANEXO F), em agosto de 2007, foi completado pelos alunos que participaram de um encontro. Ele continha questões fechadas e abertas. As perguntas fechadas eram referentes ao curso, cor, profissão e grau de escolaridade do pai e da mãe, perspectivas para o mercado de trabalho, movimento negro, cota racial, baixa representatividade do negro nas esferas sociais, trabalho de conclusão do curso (TCC). Com relação às questões desse questionário fiz um gráfico para evidenciar e contribuir com um assunto tão polêmico nos espaços sociais, acadêmicos – a cota racial.

Os alunos entrevistados entendem que a cota racial é o pagamento de uma dívida histórica, uma reparação, que é uma solução inicial nessa luta política. Pensam que é uma iniciativa interessante, um desafio da atualidade, conforme gráfico abaixo:

GRÁFICO 11 – Concepção de cota racial



Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE - 2007

Nesse gráfico é necessário esclarecer que dos 67 bolsistas que responderam ao questionário, muitos escolheram mais de uma opção. Dessa forma, não se pode contabilizar o número de alunos, mas sim o total de respostas de acordo com cada alternativa assinalada.

Com base nisso, saliento que 40 alunos entendem a cota racial como uma reparação para com o povo negro. A seguir, 38 justificam que seria o pagamento de uma dívida histórica. Essa afirmação vai na mesma direção da anterior, ambas se complementam, pois a possibilidade de reparação aparece a partir do pagamento de uma dívida histórica com os negros.

Do total de respostas, 29 pensam que a cota racial seja uma solução inicial. Com isso é possível dizer que essa ação afirmativa seria temporária, apenas para resolver o problema durante um determinado tempo.

Como um desafio da atualidade, houve 20 respostas, tratando-se de um assunto polêmico e difícil de ser abordado na sociedade. A cota racial, na maioria das vezes, é considerada uma ação descabida, tendo em vista que muitos pensam o problema como se fosse somente de ordem social.

As outras respostas se expressam por meio dos seguintes números: 19 pensam ser uma luta política, 17 optaram por assinalar que é um benefício, 11 disseram ser uma iniciativa interessante. As duas primeiras a luta política e o benefício estão conectados à ideia da reparação, o pagamento de uma dívida após anos de escravidão.

Voltando ao questionário havia perguntas abertas, que falavam do regulamento da bolsa IPA; instituições em que foi prestado o trabalho comunitário (serviço voluntário); participação em entidades do movimento social; avaliação do curso Cidadania e Reconstrução da Identidade Étnico-racial e de sua participação nessa formação; avaliação de sua atuação como bolsista no transcorrer da graduação; demandas para continuidade e sucesso da ação afirmativa; benefícios da bolsa integral de estudos; formas de multiplicação do benefício recebido. No item relacionado aos “benefícios” é que se extrai a tese dos sentidos das ações afirmativas para os egressos.

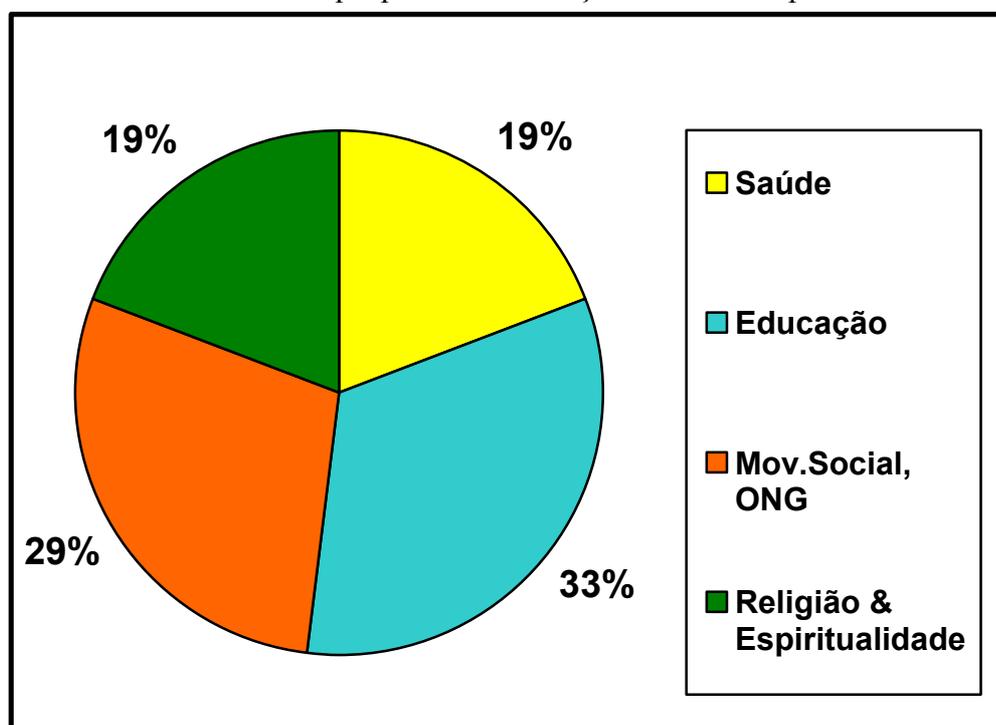
Aproveito para colocar o relato de uma das ex-bolsistas a respeito do benefício da ação afirmativa na sua vida ao ser contemplada com a bolsa de estudos:

As mudanças foram no âmbito pessoal. A formação superior sempre foi uma meta para mim e parecia inatingível até eu ser atingida pela ação afirmativa. Para mim, isso representou a materialização da luta de muitas pessoas, por isso sou grata e se pudesse falar algo para cada pessoa que lutou pelos direitos dos negros e que não está mais aqui, diria ‘muito obrigada, a sua luta mudou a minha vida e ainda vai mudar a de muitas outras pessoas’. (Fala da ex-bolsista e profissional J. no instrumento Questionário on-line).

A aluna enfatiza que a graduação sempre esteve entre suas metas, porém parecia inatingível. A mudança só foi possível porque foi contemplada com uma bolsa de estudos, através da ação afirmativa destinada a negros e pobres. Nessa fala percebe-se com clareza a importância na vida desses egressos das ações afirmativas que ultrapassa o diploma da graduação, mas que atinge gerações futuras, sonhos consolidados e esperança para aqueles que ainda não ingressaram neste espaço.

Da mesma forma que salientei o importante relato da aluna como análise do instrumento respondido, trago outro item do questionário. Ilustro o perfil do trabalho voluntário desenvolvido pelos bolsistas mostrando o local de escolha para desenvolver essa atividade.

GRÁFICO 12 - Bolsistas que prestaram serviço voluntário X perfil da instituição



Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE - 2007

A partir do gráfico verifica-se que grande parte dos bolsistas desenvolveu seu trabalho voluntário na área da educação em: escolas, escola especial, creches, associação comunitária. A seguir, aparecem o movimento social e as ONG, como o próprio CECUNE e a ONG Luz e Vida. Em terceiro lugar, vêm as áreas de saúde, religião e espiritualidade. Exemplificando: Instituto do Câncer Infantil, hospitais, igrejas, terreiros de matriz africana. Para melhor compreensão dessas instituições coloco como apêndice a lista completa com o nome de cada

uma delas e os respectivos números de alunos que desenvolveram o trabalho voluntário (APÊNDICE F).

- Outro documento, a “atividade de pesquisa” tinha como intuito fechar as 72 horas do curso Cidadania e Reconstrução Étnico-racial (ANEXO E). Nessa atividade o aluno deveria escolher uma pessoa do seu universo familiar, com idade acima de 50 anos, para, por meio de pesquisa qualitativa (ênfase em histórias de vida), retratar caminhos de vivências pessoais que se explicam na comunidade afrodescendente com o objetivo de dar visibilidade a destinos comuns e à identidade desse grupo.

Nas entrevistas feitas pelos bolsistas uma das questões era o que significava um parente (filho, sobrinho, neto) estar na universidade? As respostas em sua maioria se aproximam do sentimento de felicidade, satisfação, orgulho, e, inclusive de agradecimento ao CECUNE. Saliento um dos relatos:

Quanto ao meu sobrinho hoje estar cursando uma faculdade, acho que todos nós nos realizamos através dele, nos enche de orgulho, pois vejo que tudo no mundo é caro, e estar em uma faculdade nos dias de hoje, só tendo um bom emprego ou pai rico, por isso contra todas as adversidades da vida, hoje meu sobrinho é um acadêmico de enfermagem, e Oxalá possa formar-se e ser um profissional competente em sua profissão, com esta maravilhosa dádiva oferecida pelo CECUNE, que é esta bolsa integral. (Relato da tia do aluno P. R. no instrumento Atividade de Pesquisa).

A oportunidade viabilizada pelo CECUNE enche as famílias de orgulho e traz reconhecimento do valor de estar numa universidade e o diferencial para o futuro desse familiar no mundo do trabalho.

- Mais um material coletado pelo CECUNE dentro do vasto grupo de informações que a organização dispunha era o texto construído pelos alunos no mesmo curso de 72 horas sobre a visão das ações afirmativas (ANEXO D). Dessa maneira, o aluno deveria desenvolver um assunto privilegiando o tema e explicá-lo por meio de argumentos contrários e favoráveis e, mais adiante, finalizar o texto com seu posicionamento. Em um dos escritos, apareceu o seguinte:

As ações afirmativas ajudam tanto no esclarecimento como no reparo de ações injustas que aconteceram no passado. Não seria completo somente oferecer bolsas, por exemplo, mas conscientizar os bolsistas e também tratar deste assunto com as demais pessoas da sociedade. (Escritos da bolsista R. do instrumento 'Minha visão sobre ação afirmativa').

A aluna ressalta que o papel/sentido das ações afirmativas tem sido a reparação de injustiças cometidas no passado, bem como o esclarecimento do significado dessas ações. Cita a importância da conscientização junto aos bolsistas. Essa consciência pode vir de diferentes maneiras, entre elas, o curso de formação aos bolsistas. Porém, a bolsista ressalta que o assunto ação afirmativa deve ser também tratado para outras pessoas da sociedade, isso muito provavelmente para não incorrer em julgamentos precipitados por informações insuficientes. Somado a isso, ela traz a importância da reparação como pagamento das injustiças sofridas, muito provavelmente, no período da escravidão.

- E o último instrumento, Encontro dos Egressos, utilizado neste estudo foi construído a partir da proposição feita ao CECUNE, que pretendia compreender e analisar o papel/sentido das ações afirmativas, segundo o olhar apenas dos ex-bolsistas, atualmente egressos, pensando em diferentes dimensões de suas vidas. O encontro dos egressos trouxe ao cenário proposto um total de 20 alunos que preencheram o instrumento e contribuíram com sua fala dizendo um pouco do sentido de uma bolsa de estudos, considerado aqui como um tipo de ação afirmativa. Esse encontro produz não apenas escritos dos egressos, sobretudo emerge desse momento, um outro sentido – um filme (DVD) – que dá voz aos sujeitos da pesquisa, guerreiros que contam parte de suas histórias na vida e na academia, afirmando que é possível abolir desigualdades.
- Esse instrumento somado aos demais qualifica a tese e abre a possibilidade para outros telespectadores assistir a um filme real, produzido a partir dos sentidos das ações afirmativas.

2.2. PASSOS NO CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IPA/CECUNE

O Centro Universitário Metodista originou-se do Colégio IPA, denominado Porto Alegre College, nos meados de 1923, por missionários da Faculdade de Teologia da Southern Methodist University.

Nos anos posteriores, de 1935 a 1942, o Colégio expandiu-se no que tange à sua infraestrutura, construindo novos prédios. Somente no ano de 1971, inicia o Ensino Superior na Instituição, com o curso de Educação Física.

No ano de 2000, ocorreu a aprovação do projeto que previa a criação do Centro Universitário Metodista IPA. Em 2003, o Centro contava com nove cursos de graduação. Atualmente, em 2009, é formado por 34 cursos de graduação, sendo 23 de bacharelados (Administração; Administração de Negócios Internacionais [somente para as turmas já iniciadas]; Administração Hospitalar [somente para as turmas já iniciadas]; Arquitetura e Urbanismo; Biomedicina; Ciências Contábeis; *Design* de Moda; Direito; Educação Física; Enfermagem; Engenharia Civil; Engenharia da Computação; Engenharia de Produção; Farmácia; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Jornalismo; Nutrição; Publicidade e Propaganda; Psicologia; Serviço Social; Terapia Ocupacional; Turismo – Hotelaria); nove de licenciaturas (Ciências Biológicas; Educação Física; Filosofia; História; Letras - Inglês; Letras - Português; Matemática; Música; Pedagogia) e dois tecnológicos (*Design* de Interiores e Análise e Desenvolvimento de Sistemas).

No ano seguinte, sua expansão foi expressiva. No ano de 2004, o MEC aprovou a transformação da Faculdade Metodista IPA em Centro Universitário Metodista. Este Centro somado a outros compõem a Rede Metodista de Educação do Sul. A rede é composta por: Colégio Metodista Centenário, de Santa Maria; Colégio Metodista Americano, de Porto Alegre; Colégio Metodista União, de Uruguaiana; Centro Universitário Metodista IPA; FADIPA – Faculdade de Direito de Porto Alegre e FAMES – Faculdade Metodista de Santa Maria.

A pró-reitora menciona inclusive a mudança de perfil do aluno a partir do credenciamento com o MEC:

[...] quando nós nos tornamos Centro Universitário – antigamente éramos faculdades isoladas – quando a gente teve o credenciamento do MEC como Centro Universitário, nós inclusive mudamos nosso foco de perfil de aluno ingressante. Antigamente, como faculdade, nós tínhamos um perfil de aluno mais elitista. Hoje nós temos a grande maioria de alunos hoje nossos, que estuda no Centro Universitário são alunos da classe “C” e “D”. E dentre esta necessidade que o ensino privado é quem abarca a grande maioria desses alunos hoje. Então pensamos que nós tínhamos uma outra classe também que tivesse ingresso no Centro Universitário. Então quando nasce o projeto do Centro Universitário que amplia o número de cursos, a oferta de vagas pra sociedade, a gente já inclui junto a política de ações afirmativas. (Entrevista com a pró-reitora de Extensão e Ação Comunitária do IPA).

Nota-se que a gestora enfatiza a mudança da classe atendida pelo Centro Universitário, agora a ideia é trabalhar com pobres/carentes, ou ainda utilizando a expressão da entrevistada,

classe ‘C’ e ‘D’. Dessa forma, subentende-se que as instituições públicas estão à serviço da elite.

Torna-se pertinente trazer para esta discussão a mesma questão, porém com o olhar e avaliação do CECUNE sobre o assunto.

A Professora Vera deve ter te falado numa linguagem da bolsa, do estatuto de bolsa do IPA, que é Bolsa Carente. Que é o pano de fundo, esse é o dado comum para todas as bolsas. Agora, nós fomos chamados ao IPA, não por sermos pobres só. Mas por sermos pobres e negros. A especificidade, nós fomos chamados como instituição do Movimento Negro. O acesso que nós faríamos é para o Movimento Negro, com o requisito da carência. (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

Importante salientar que na fala da coordenadora aparece de maneira bem específica o recorte de raça e classe ao serem chamados para conveniar com IPA e fazer a seleção dos alunos bolsistas. Mais do que nunca esse recorte perpassa o estudo da tese, sendo entendido com base no tripé: raça, etnia e classe social, já que são negros carentes e pertencentes ao grupo “negro”. A coordenadora evidencia na sua entrevista essa especificidade e sua pertença como entendida do Movimento Negro, mesmo que não esteja escrito.

A especificidade, nós fomos chamados como instituição do Movimento Negro. O acesso que nós faríamos é para o Movimento Negro, com o requisito da carência. (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

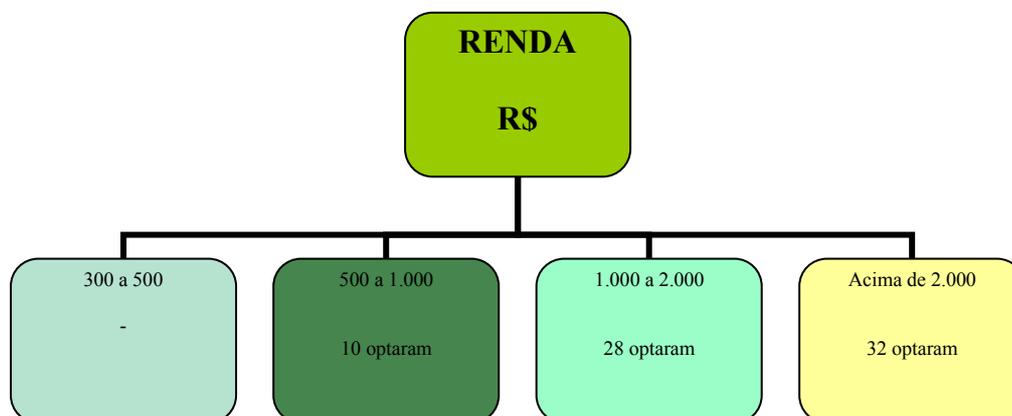
Penso ser interessante trazer o olhar de uma avó entrevistada num dos trabalhos realizados pelos bolsistas solicitados pelo CECUNE:

Depois de saber que meu pai foi escravo e de sofrer na pele o que um negro sofre quando quer procurar um emprego, quando quer tentar ter uma vida digna, eu sou grata aos que deram ao meu neto a oportunidade de poder ter a mesma chance que os brancos têm na vida de poderem entrar na universidade (Relato da avó do aluno M. no instrumento Atividade de Pesquisa).

A avó do aluno bolsista faz referência de seu pertencimento étnico-racial, de suas raízes, do pai escravo e do reconhecimento pela oportunidade dada ao neto para ingressar na universidade. Mesmo que ela não diga diretamente, mas de qualquer forma fica implícita a relação entre o racismo e as dificuldades sofridas para se conseguir uma vaga no mercado de trabalho, bem como a possibilidade, agora, de mudança, a partir do acesso à universidade e de ampliar os horizontes de seu neto.

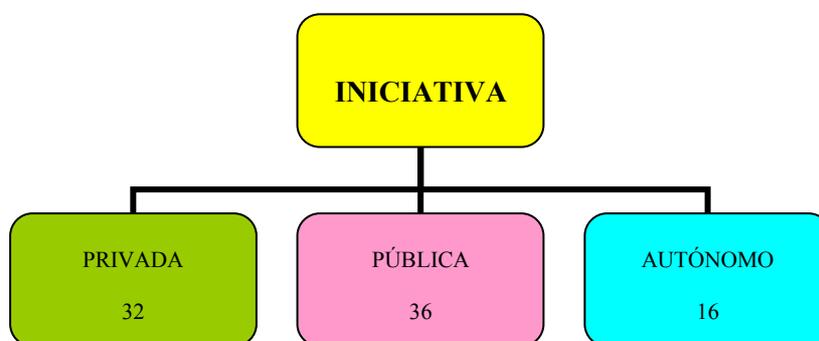
Ampliando a discussão, num dos instrumentos coletados pelo CECUNE, uma das perguntas era sobre as perspectivas no mercado de trabalho:

GRÁFICO 13 – Perspectivas em relação ao mercado de trabalho



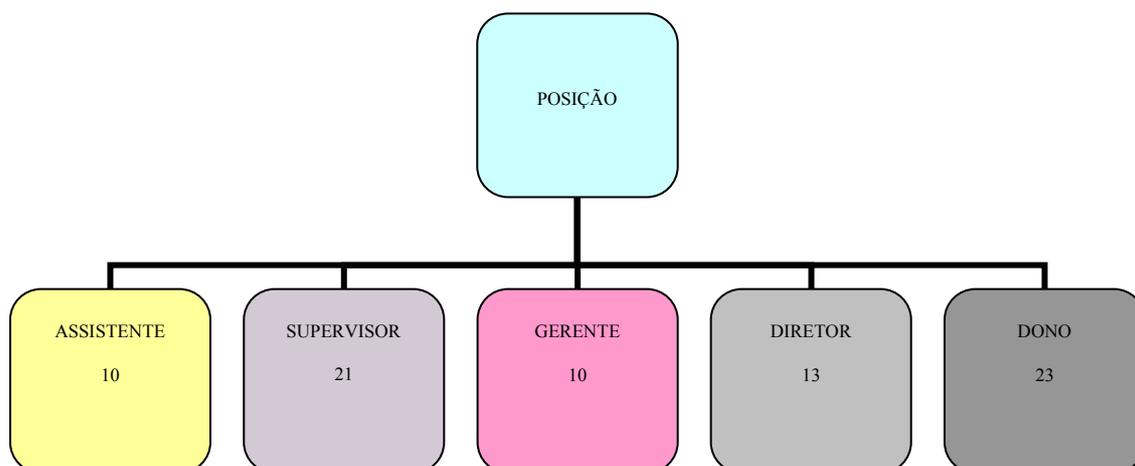
Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE - 2007

A maioria dos bolsistas coloca suas expectativas acima de dois mil reais como renda, a partir do momento que são agora, profissionais qualificados e formados para concorrer a uma vaga no mercado.



Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE - 2007

Quando perguntados a respeito do tipo de iniciativa em que preferiam trabalhar, responderam à pública. Essa possibilidade abre horizontes para concursos públicos ou setores vinculados ao setor. Talvez, porque ainda hoje é o lugar onde há maior estabilidade financeira e segurança no emprego.



Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE - 2007

Entre as posições a ocupar na hierarquia trabalhista, as escolhidas foram a de supervisor e a de dono. A partir de suas preferências está implícito o fato de que os negros querem ter seu próprio negócio e, se isto não for possível, desejam ser supervisores. Cabe frisar que o número de negros que optam pelas posições mais baixas da pirâmide são inferiores aos que optam por cargos de chefia. Este dado reafirma a hipótese de que esses sujeitos não desejam estar nas funções mais subalternas.

Assim, o convênio entre o IPA e o CECUNE abre uma porta antes inacessível aos negros carentes. E, com o nascimento do projeto do Centro Universitário e a ampliação dos cursos e vagas para sociedade, ocorre a inclusão da política de ação afirmativa.

Porém não posso deixar de ressaltar o fato de que a incorporação dessa política na instituição nasceu com o projeto desse Centro. É bom lembrar que concomitantemente a isso houve benefícios, entre eles: isenção de impostos em consequência da filantropia.

Nesse instante, torna-se necessário citar os pilares que a Instituição destaca como primordiais:

I - incentivar o trabalho de pesquisa e a investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, de acordo com os objetivos educacionais da Instituição;

II - desenvolver a pesquisa e o estímulo à atividade criadora;

III - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da comunidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de formas de comunicação;

IV - formar profissionais de nível superior, capazes de contribuir para a melhoria da qualidade de vida e para o estabelecimento de uma sociedade justa e fraterna;

V - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com ela uma relação de reciprocidade; e

VI - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na Instituição.

Desejo refletir sobre algumas das finalidades para estabelecer uma discussão com o tema da tese. A exemplo do item III, quando fala da promoção de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, qual seria a relação com as ações afirmativas, ou mais ainda, com as questões étnico-raciais? Seria a de divulgar a cultura negra, de nossos ancestrais e de produzir conhecimento científico e técnico? No que tange às relações raciais, à religião afro-brasileira, a Instituição busca comunicar através do ensino e de publicações acerca de raça, história do negro na nossa sociedade e dos africanos e a intersecção desses temas com a práxis pedagógica e o currículo, bem como as contribuições dos negros nas áreas sociais, políticas e econômicas?

O item IV enfatiza a formação dos profissionais e suas contribuições, importantíssimo não apenas para a qualidade de vida dos próprios negros, mas de outros sujeitos. Outrossim, prevendo que teremos negros mais qualificados para enfrentar o mercado de trabalho em condições equiparáveis com as dos brancos, o que por consequência, no futuro, pode vir a contribuir para uma sociedade mais justa e fraterna.

O item V diz respeito ao estímulo dado ao conhecimento dos problemas da realidade nacional e regional, pensando nos serviços a serem prestados à comunidade e sua relação de reciprocidade. Significa dizer que, há necessidade de pesquisar as questões étnico-raciais para sensibilizar a sociedade em geral, conhecer os problemas que a comunidade negra enfrenta num tecido social racista, preconceituoso e discriminatório no seu cotidiano e, dessa forma, produzir ações mais concretas rumo à abolição das desigualdades.

O último item diz que, por meio das atividades promovidas pela extensão, abertas à participação da população, poderão divulgar as conquistas, os trabalhos acadêmicos, e os benefícios dos trabalhos feitos em prol da comunidade negra. Haja vista o número

significativo de trabalhos de conclusão de curso que têm abordado essas temáticas e que podem cumprir uma função de sensibilização e formação de outros sujeitos para além da comunidade negra.

Na verdade, nos pontos acima faço uma vinculação das finalidades do Centro Universitário com as ações afirmativas e suas implicações. Esse exercício mostra a possibilidade de relacionar os princípios do Centro com o recorte étnico-racial.

Ainda em relação ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a pró-reitora de Graduação explica que ambos estão em construção e foram enviados ao Ministério da Educação para serem avaliados. Por isso, nesse ínterim da pesquisa, não pude ter acesso a informações, pois não foram disponibilizadas.

Retomando a linha de pensamento do estudo, continuo a descrever um pouco da Instituição e sua relação, adentrando especificamente no convênio assinado no ano de 2004 com a organização do Movimento Negro – CECUNE.

Em entrevista com a pró-reitora de Extensão e Ação Comunitária, ela se refere à doutrina educacional do Centro Universitário e, com base nisso, as parcerias feitas com as ONGs.

No nosso caso, como a educação é um forte, sempre foi um forte da Igreja Metodista, a doutrina religiosa sempre andou junto com a doutrina educacional. A inclusão, estas ações afirmativas em que trazem, à luz da inclusão, as pessoas que não tenham acesso direto aos bens de consumo, entre eles a educação, isso já está na nossa essência. Então, assim, hoje, o Centro Universitário Metodista tem uma política de ações afirmativas com ONGs, com parceiros, com instituições que já fazem todo um trabalho com a questão social (Entrevista com a pró-reitora de Extensão e Ação Comunitária do IPA).

Na primeira parte do excerto da entrevista, a educação é considerada como um bem de consumo, assim, entende-se que acessando a educação consecutivamente, pode-se ter acesso aos bens de consumo. A educação está entre os pilares da Igreja Metodista.

Na sequência, fala da política de ação afirmativa firmada com as ONGs, que desenvolvem um trabalho privilegiando as questões sociais. Entende-se que as ONGs parceiras acabam por trabalhar com o recorte social. São em média oito convênios que o Centro Universitário Metodista tem com diferentes organizações: Centro Ecumênico de Cultura Negra (CECUNE), Associação Estadual de Cooperação Agrícola, Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre, Exército de Salvação, Fórum ONG AIDS, Fundação

Brigada Militar, Superintendência dos Serviços Penitenciários e Segunda Região Eclesiástica da Igreja Metodista¹¹.

Contudo, os convênios trouxeram um papel importante para a construção do aluno e de seu futuro profissional. A ideia seria juntar o que aprendeu das questões sociais e as do movimento, nesse caso do Movimento Negro. Unir o aprendizado sobre história do negro, da África, das lutas desenvolvidas pelos negros brasileiros, das ações afirmativas com o saber universitário.

Para que os outros parceiros também possam, não simplesmente fazer uma parceria para ter a porta aberta para ele entrar na instituição, mas que junte toda a questão social e a questão do movimento mesmo, da política, da ideologia do movimento junto com toda a formação intelectual e que depois este aluno possa sair daqui com um diferencial (Entrevista com a pró-reitora de Extensão e Ação Comunitária do IPA).

No que se refere às contribuições do Movimento Negro para com a academia, a entrevistada chama a atenção para a formação possível nesse espaço.

[...] para que eles também possam trazer para dentro, subsidiar o Centro Universitário, até nas nossas ações acadêmicas, semanas acadêmicas, seminários, eles possam estar subsidiando tanto o corpo docente, como o corpo discente da luta da ideologia daquele movimento. Ou seja, que eles possam estar trazendo a trajetória deles aqui para dentro. (Entrevista com a pró-reitora de Extensão e Ação Comunitária do IPA).

Da mesma forma que a gestora ressalta a importância do Movimento Negro para a academia e para o convênio entre as instituições, o CECUNE afirma a mesma posição. Inclusive, aponta para uma formação feita aos professores do IPA com o material do programa “A Cor da Cultura”, da TV Futura. O programa consistia num *kit* de material didático, sendo escolhidas algumas capitais do Brasil para receberem a capacitação de professores com esse material. Eram feitas parcerias com as Secretarias Municipais de Educação.

A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre foi uma das escolhidas e fechou parceria com o CECUNE para realizar o encontro.

Então, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre hospedou este encontro e convidou o CECUNE a ser parceiro, perguntando se, com a nossa parceria com o IPA, a gente não conseguiria um local para fazer esse treinamento todo. E a gente conseguiu. Então, o CECUNE teve o direito de indicar algumas pessoas. E o IPA destinou um dos campus para fazer o treinamento[...] Então, foi uma parceria muito importante que o CECUNE participou[...]. Depois disso alguns professores do IPA que participaram desse treinamento promovem juntos pela extensão do IPA a

¹¹ Fonte: Relatório anual de responsabilidade social empresarial - Balanço Social 2008.

multiplicação desse material, desses conteúdos abertos ao público. Outra coisa que nós temos, é o apoio do IPA para o nosso coral, no sentido de oferecer o local para os ensaios. E em troca, a gente disponibiliza para eles as nossas apresentações. (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

Na fala da Coordenadora do CECUNE se percebe algumas ações em conjunto com o IPA no sentido de formar docentes para os assuntos da Lei 10.639, de 2003. Porém, muitas dessas ações acabaram se tornando escassas na atualidade. Esta Coordenadora informa as últimas ações que houve, mas que depois cessaram.

É, nós continuamos assim, disponíveis para o diálogo, participando de algumas atividades de extensão. Recentemente houve um encontro de mulheres parceiras para discutir o tema da violência contra a mulher. Continuamos utilizando o espaço do Coral e nos colocando à disposição da Universidade. Estamos também à disposição para fazer intervenção de assessorias. Ultimamente não tem tido, mas antigamente foi frequente e a gente ia à sala de aula, inclusive. [...] (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

Inclusive no início do convênio, houve uma decisão por parte da Universidade, mais precisamente do Conselho Universitário, para haver uma composição com representantes acadêmicos e da comunidade. Nesse sentido, o CECUNE é um dos representantes desse Conselho. Essa representação se soma às outras ações referidas anteriormente.

Embora não se possa deixar de frisar que na atualidade o diálogo é escasso e quase sem ações efetivas, tanto em termos de formação de professores, quanto em relação à formação e seleção de discentes.

Enfim, percebe-se que a Instituição tem potencial para dar continuidade e inovar nas ações afirmativas com enfoque étnico-racial e social. Desde que priorize a formação de professores, bem como crie novos espaços de discussão com participação discente e o diagnóstico dessas experiências. Evidentemente que o retorno da seleção de alunos negros e carentes daria continuidade a ação afirmativa que prioriza o ponto referente à permanência desses alunos no Ensino Superior.

3. ÁFRICA, AFIRMANDO NOSSA ANCESTRALIDADE!

A escrita deste capítulo me remete a um caminho difícil e de descobertas. Escrever sobre a África e nossos antepassados exige a busca por um aprendizado da história de conteúdos pouco abordados ou vistos em minha trajetória escolar e universitária.

Ao longo dos anos da minha vida de estudante e, ainda hoje, quando me debruço sobre os livros, tento lembrar do que os professores ensinavam sobre a África. Não me recordo de nenhum ensinamento sobre o Continente Negro.

No exercício de recordar, fico tentando recobrar na minha memória o que ouvi, o que aprendi, que imagens eu lembro sobre a África. Quais conteúdos? Que repertório de informações? E, nesse caminho, me dou conta mais uma vez de que quase nada, ou mesmo nada ficou na lembrança. Talvez somente as piores imagens, por serem todas transmitidas como negativas, são as que me saltam no imaginário. Destruição, pobreza, doenças endêmicas, violência, selvas, desumanidade, seres humanos-quase-bichos, quase-macacos, mais doenças, AIDS, crianças famintas, credices, bruxarias, libertinagem,... Eis a imagem que o sistema de comunicação do mundo (ou dos países ricos e das elites locais) arquiteta acerca de nossa origem, e do continente africano.

Ao recapitular os caminhos da história e dos ancestrais, justamente para tentar escapar dessa armadilha do eurocentrismo, do racismo e do imperialismo, fui em busca de fontes e informações mais seguras sobre a África. Para mais, resolvi descobrir nos dados a nossa ancestralidade e construindo um diálogo conjunto aos sujeitos participantes do processo de pesquisa e os autores que teorizam essa temática.

Num dos instrumentos utilizados pelo Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE (ANEXO F), os bolsistas deveriam avaliar o curso oferecido pela entidade. As respostas foram variadas, porém chama a atenção algumas que corroboram a mesma desinformação sobre a história da África. Uma aluna diz que:

O curso nos fez enxergar o nosso passado e rever toda a nossa história. Fez com que a autoestima do negro aumentasse (Relato da Bolsista G. G. no Instrumento respondido no Encontro de agosto de 2007).

O relato da aluna remete-nos a refletir sobre o conhecimento da história no curso frequentado, a ligação entre esse conhecimento e a própria vida e, por consequência, o aumento da autoestima.

O resgate da cultura somou-se aos demais sentidos:

Para podermos resgatar nossa cultura (Relato da Bolsista C. R. no Instrumento respondido no Encontro de agosto de 2007).

Mais adiante no texto, podem-se constatar nossas heranças culturais e os laços com nossa ancestralidade. Portanto, o resgate da nossa cultura possibilita o entendimento de quem somos e de onde viemos, nossas raízes africanas.

Proporciona releitura da história e dos fatores indispensáveis a nossa formação como cidadãos (ãs) (Relato da Bolsista C. L no Instrumento respondido no Encontro de agosto de 2007).

Essa resposta da aluna interliga a releitura histórica com a nossa formação enquanto cidadãos. Significa dizer, que para alcançar nossa cidadania temos que conhecer nossa própria história.

Explorando bibliografias “marginais”, verifica-se outra historiografia onde se deparou com uma África pré-colonial marcada por sociedades com estruturas políticas altamente elaboradas e socialmente aperfeiçoadas tais como as civilizações de Kush, Axum, Meroe, Etiópia e a mais famosa dentre elas, o Egito, que se notabilizou por uma grandiosidade mística, cultural e política. Mais ainda, podemos citar o Reino do Congo, do Sudão, o império dos Iorubá e a majestosa civilização de Zimbabué, dentre muitos outros exemplos de sociedades e cidades que floresceram na África.

Aqui desejo tão somente mostrar que a nossa origem é muito mais extensa e intensa do que as imagens com que tentam nos convencer, dizendo que surgimos de uns poucos seres (ou quase seres) que viviam em aldeias (essas transmitidas como um pequeno espaço íngreme e sem organização) apenas a caçar e coletar coisas do mato para viver. Além da diversidade de sociedades e culturas que existiam em África antes da invasão europeia, os negros-africanos encontravam seus víveres em toda a parte – nos rios, no mar e nas florestas, bem como produziam por seus largos conhecimentos em agricultura e pecuária.

Coloco isso aqui na abertura dessa tese, por alguns motivos que ficarão mais lúcidos no seu percurso, mas no momento vale dizer que deve servir-me para romper com caricaturas acerca do povo negro brasileiro, afinal, há uma tendência para se pensar o povo afro-brasileiro como que tendo origem na “escravidão”. Ou seja, somos obrigados a combater e a sobreviver sob o estigma de termos sido escravos no nosso passado recente. Nesse caso, cabe citar a frase de capa do livro sobre a saúde da mulher negra, *nossos passos vêm de longe* (WERNECK, J.; MENDONÇA, M.; WHITE, E., 2006), que de resto expõe o fato de que a origem e a história

dos afro-brasileiros – como de todos os negros do mundo – é muito mais extensa do que a recente história da escravidão moderna. Para quem desejar maior aprofundamento desse tópico a leitura do capítulo seis do livro de Paul Gilroy, “O Atlântico Negro”, (GILROY, 2001), muito ajudou e ajuda nossa compreensão e posicionamento. Cabe, neste trecho do estudo, apresentar um dos relatos coletados na pesquisa:

Nasci em Rio Pardo em 1953, meu pai trabalhava no engenho, minha mãe doméstica, trabalhava em casa de família e cuidava de 5 filhos. Neta de escravos, analfabeta, foi uma vida muito dura. Meu pai faleceu quando tinha 2 anos de idade, não tenho nenhuma lembrança dele [...]. (Relato da mãe do aluno C. J. no instrumento Atividade de Pesquisa).

Esse relato caracteriza grande parte da história de vida do povo negro brasileiro, evidenciando as mazelas, tanto na vida profissional, quanto na sua educação em diferentes momentos de suas trajetórias.

Nossos passos realmente vêm de muito longe, alongado mesmo, tanto no tempo – ou em temporalidades variadas – quanto no espaço, em função do processo de deslocamento compulsório e desterritorialização identitária. Nossa luta e nosso trabalho para construir esse mundo também vêm de longe.

Para ilustrar um pouco da beleza desses passos, destacarei um trecho descrito pelos autores Munanga e Gomes (2004) que se referem ao relato do viajante alemão Barth, numa cidade da África Ocidental:

Taiwa foi a primeira grande cidade que eu vi num país propriamente negro. Ela me deixou com uma impressão, pois em toda parte apareciam signos evidentes da vida confortável e agradável em que viviam os nativos: a corte era cercada de grandes caniços que a protegiam dos olhares dos passantes...; perto da entrada, havia uma grande árvore sombreada e refrescante embaixo da qual recebiam-se os visitantes e tratava-se dos negócios correntes; toda a residência era protegida pela folhagem das árvores e animada por tropas de crianças, cabritos, galinhas, pombos, um cavalo [...]. (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 33)

Nessa passagem, então, busco mostrar imagens de uma trajetória e passos de um povo que foi soberbamente obscurantizado e falseado pela historiografia dominante. Em outros termos, pelo discurso científico europeu e eurocêntrico, afinal, como se sabe, após a Conferência de Berlim, no ano de 1885, aconteceu a partilha colonial da África entre os países europeus com interesse na exploração política e econômica desse continente, fato que infelizmente perdura até nossos dias. Essa conferência foi um marco histórico, porque a partir dela, a África e suas imagens foram substituídas por miasmas, horrores e bestialidades, tudo isso para justificar a exploração, a invasão e a manutenção dos processos de colonização.

Enfim, a justificativa para a dita “missão civilizadora”, o evento mais violento que assolou a África, que se tem registro na humanidade. Mas como tentei já alinhar, no continente africano se desenvolveram as civilizações mais antigas do mundo, a exemplo da egípcia, cuxita, axumita e a etíope. Vale dizer, civilizações antigas e ricas em beleza, espiritualidade e trajetória, que forneceram bases, inclusive, para todas as outras civilizações do mundo. (PEREIRA, A. M., 1997).

Porém, só para reiterar o que tenho dito nas linhas anteriores e, ao mesmo tempo, já circunscrevendo o campo e o objeto da investigação dessa tese, continuo ilustrando essa entrada ao tema com um pouco mais de informações sobre a ancestralidade dos negros brasileiros, em especial, trarei imagens de lugares e eventos africanos onde estão radicados as origens dos negros que povoaram o estado do Rio Grande do Sul, inscritos no campo cultural e linguístico conhecido atualmente como que pertencendo ao povo banto (SILVEIRA, 2000; MAESTRI, 2002).

Antes de algumas informações acerca do povo banto e das influências na formação cultural gaúcha, sigo mostrando alguns dados dessa longa caminhada histórica do africano-brasileiro, a fim de localizar mais adiante o conteúdo histórico da noção de “reparação”, conceito correlato às ações afirmativas.

É preciso dizer que dos povos africanos da chamada antiguidade clássica, os egípcios se tornaram os mais conhecidos pela humanidade, destacavam-se pelo desenvolvimento de tecnologias e inúmeras formas de organização de suas sociedades, dessa forma, produziram um vasto legado cultural para toda a humanidade, isso não obstante a tentativa do discurso historiográfico eurocêntrico em negar a africanidade negra da civilização egípcia.

A civilização cuxita ou conhecida por império de Kush, desenvolveu-se no atual Sudão, no vale do alto Nilo, sendo vizinho do Egito. Esse império era concorrente do Egito, e o reino foi conquistado pelo faraó egípcio Tutmósis I, por volta de 1530 a.C. Após, o rei do império de Kush invadiu Egito por volta de 725 a. C e o anexou ao seu império, formando a XXV dinastia egípcia, da qual se tornou faraó etíope. Tanto uma civilização, quanto outra tinham o cuidado com o culto daqueles que já haviam falecido e com a construção das pirâmides. O reinado feminino era uma das características da civilização cuxita, que contou com várias linhagens de rainhas-mães, conhecidas como “Candances”.

Posteriormente às duas anteriores, a egípcia e a cuxita, a civilização axumita desenvolveu-se nos primeiros anos do século II da era cristã, no território que corresponderia atualmente à Etiópia. O cristianismo marcou essa civilização e foi introduzido a partir de Alexandria, durante a ocupação romana do Egito, no Império Bizantino. Esse seria o principal

motivo da Etiópia ser considerada o país cristão mais antigo da África subsaariana sem contato com a civilização. A Etiópia, raramente foi colonizada, o cristianismo somente perdeu seu posto, perante o islamismo imposto pelo domínio otomano, por meio da guerra santa levada pelos estados muçulmanos vizinhos.

Olhando para o tráfico de africanos exercido pelos portugueses, podemos dividir esse tempo em três momentos. O primeiro, de cerca de 1440 a 1580, quando os africanos eram trazidos da costa da alta Guiné, com o apoio das ilhas do Cabo Verde e vendidos na Europa, nas ilhas atlânticas, no Caribe e na América Espanhola. O segundo momento, de meados de 1580 a 1690, a maior fornecedora de escravos era a África Central, com apoio da ilha de São Tomé e de São Paulo de Luanda. E o terceiro momento, que durou de 1690 até o fim do tráfico no Brasil. Em 1850, os escravos comprados na Costa da Mina se somaram aos comprados no centro africano. A esses, se acrescem, os “moçambiques” que se juntaram aos angolas e minas, esses nomes eram dados de acordo com as regiões de onde os africanos tinham vindo e pelos quais eram identificados (SOUZA, 2006).

Um dos lugares onde os portugueses se instalaram com maior afinco nas terras africanas foi em Luanda. Seguindo o caminho do rio Cuanza, os exploradores portugueses ocuparam pontos estratégicos nos séculos XVI e XVII, instalando aldeias, denominadas por eles de presídios e que abrigavam um destacamento militar. Os presídios eram habitados por portugueses, africanos e mestiços, que negociavam produtos da agricultura e da criação, alimentos e serviços em troca de mercadorias do seu interesse.

O grupo de maior destaque que se aliou aos portugueses foi o imbangala, desde os primeiros anos estabeleceram contatos e formaram seus exércitos. Esse fato propiciou a vitória sobre os nativos e o ganho de algumas mercadorias interessantes, a exemplo, de tecidos, contas de vidro.

Todo esse processo engendrado pela penetração europeia no continente africano deu origem não somente aos eventos violentos de espoliação das riquezas e dos valores morais dos povos africanos. Mas também a um contínuo fluxo de trocas e imposições de modelos culturais, inclusive sobreviventes e reconstruídos nos territórios de chegada dos negro-africanos transplantados para os outros continentes e obrigados ao serviço escravo como também compelidos à produzirem formas de resistência e de afirmação constante fazendo frente aos discursos degradativos de suas pessoas, culturas e origem. Importante trazer as reminiscências da avó de um dos alunos bolsistas que ilustra esse fato:

Éramos em treze irmãos, sendo que eu era uma das mais velhas, pois sou de 21/03/1936. O pai era negro e a mãe era meio índia meio negra, morávamos entre 15 pessoas nos campos de Encruzilhada. Meu pai foi escravo quando criança, vivia com uma família que judiava muito dele, pois batiam, deixavam com fome e o trancavam como se fosse um bicho. Vivia fugindo e escondido nas árvores dos campos com medo de que o encontrassem. Emocionava-me muito, quando escutava essas histórias da vida do meu pai. Eu e meus irmãos sofriamos preconceitos pela sociedade pelo fato de sermos negros e da roça, mas nunca abaixamos a cabeça pra nada na vida. (Relato da avó do aluno M. no instrumento Atividade de Pesquisa).

Nota-se que as resistências estão presentes na vida de luta e afirmação dessa família negra, sempre superando as dores e marcas do racismo e do preconceito.

A professora especialista em História da África destaca os malefícios trazidos pelos europeus aos africanos:

Em todos os lugares em que os europeus passaram a frequentar se tornou comum o comércio de gente. Prisioneiros de guerra, condenados por infrações, pessoas sequestradas de suas aldeias quando caminhavam distraídas, apanhadas em tocaias, eram vendidas em troca de armas, pólvora, tecidos, tabaco baiano no golfo do Benin, aguardente carioca em Angola e uma diversidade de mercadorias que variava daqui para ali. Essas pessoas vinham de lugares diferentes, negociadas de mercado em mercado, do interior em direção ao litoral, onde as embarcações européias esperavam pacientemente completar suas cargas humanas. (SOUZA, 2006, p. 63).

Esse trecho mostra o devastador papel que os europeus desempenharam na vida dos africanos, com sua ganância e desejo de explorar os povos dos outros espaços que hoje chamamos de continente. Sobre esse mesmo período Galeano identifica a transformação da mercadoria “escravos” à ofensa religiosa, e invadindo o continente africano, os europeus nomeiam o que viam, acreditando serem seus descobridores. E, afirma: “E, então deixaram de ser chamados de escravos os negros submetidos ao trabalho escravo.” (GALEANO, 2008, p. 219). Será?

Os povos africanos tiveram, evidentemente, muitas civilizações além das citadas anteriormente. Para facilitar o entendimento dessas origens pretendo, nas linhas que seguem, trazer mais conhecimentos de alguns dos povos que acabaram por dar origem aos negros que chegaram ao Rio Grande do Sul e constituíram efetivamente a tecitura sócio-cultural de nosso estado. Dessa forma, apontarei alguns transcurso históricos das artimanhas civilizatórias do complexo cultural banto, influência primeira dos africanos no Rio Grande do Sul.

Para retomar esses passos pode-se citar o Reino do Congo, cujas etnias atualmente correspondem às do Congo, da República Democrática do Congo e de Angola. Esse reino se localizava geograficamente na costa da África, no caminho da Índia e em território predominante banto.

Quando os portugueses chegaram às essas terras, encontraram o reino soberano Manicongo, organizado em numerosas províncias. Logo, eles trataram de estabelecer as relações com esse povo e tentaram converter o reino do Congo num país cristão. Visando alcançar esse objetivo, a coroa portuguesa iniciou o processo de europeização, levando o príncipe herdeiro do trono e cortesões a receber “educação” em Portugal, onde aprenderam latim e teologia.

Algumas das consequências desse processo seria a utilização de nomes próprios da língua portuguesa, adotados no batismo. Com isso, a capital do reino adquiriu a denominação de cidade de São Salvador. Esse estado afro-católico perdurou do século XVI ao XX, e os portugueses acabaram por enraizar-se na ilha da Luanda e logo, conseguiram o apoio de grupos imbangalas. A historiadora Marina Souza explica:

As sociedades imbangalas eram formadas de guerreiros que viviam de saquear os pastores e agricultores, de quem roubavam as mulheres e as crianças em idade de receber treinamento militar. Construíram aldeias fortificadas, mas não se fixavam por muito tempo num mesmo lugar. O quilombo, nome pelo qual ficaram conhecidos seus acampamentos, a princípio designava o rito de iniciação que marcava o ingresso de um novo guerreiro do grupo. (SOUZA, 2006, p. 68).

O mesmo nome, quilombo, foi dado na África Central e no Brasil, para o agrupamento de negros rebelados contra o trabalho escravo que fugiam para constituírem, geralmente em áreas afastadas dos centros urbanos, organizações comunitárias de resistência. Ampliando ainda mais o conceito trazido pela professora, enfatizo que quilombo se prestava a servir de agrupamento não somente, mas de negros que fugiam e tinham nesse lugar um ambiente de construção da sua dignidade enquanto seres humanos, na medida em que podiam viver em total liberdade nesse espaço e produzir para seu sustento e o de sua família.

Porém, tendo em vista a relação mercantil de humanos, o comércio de escravos, houve muitas insurreições internas que acabaram por fragmentar o reino do Congo e estender as guerras por longo período. Como se sabe, não obstante as diferenças de trato e sentido, a escravização já existia na África e os africanos se aliaram nessa prática comercial com os europeus, portanto, a relação nem sempre foi de confronto aberto, mas de negociação e também de alianças.

Uma das heranças desse reino é o que conhecemos como a Rainha Ginga, personagem que figura em vários folguedos das festas de reis-negros-do-rosário, onde se encenam reis-de-congo católicos lutando contra reis que não aceitam o cristianismo. Essas manifestações

culturais emergiram em quase todos os lugares onde os negro-africanos dessa origem foram alocados ou se alocaram¹².

Em Angola, os chefes ambundos tinham o título de *angola a quiluanje* e por isso, essas terras receberam a denominação de Angola por Portugal. O povo ambundo era apenas um dos tantos que viviam lá, todos eram do grupo linguístico banto. De 1580 a 1680, houve um período de guerras, nas quais os portugueses forçaram a penetração no território, à procura de prata, ouro, fazendo prisioneiros para depois serem vendidos como escravos nos portos de Luanda e Benguela. Os portugueses arrasavam as aldeias, saqueavam os celeiros e capturavam pessoas, exigiam que os chefes se tornassem seus súditos, pagando tributos na forma de alimentos e escravos.

No final do século XVII, São Paulo de Luanda era uma típica cidade colonial portuguesa, com o forte, o colégio dos jesuítas, o quartel que abrigava a guarnição militar, a casa do governador e outros edifícios da administração. A nova sociedade angolana ia se formando, fruto da presença colonial portuguesa e das tradições africanas, da mistura de ambundos, imbangalas, congos, ovimbundos, lundas, lubas, quiocos, cassanjes, entre si e com os portugueses.

Até o fim do século XVII, os portugueses envolveram-se diretamente com as guerras que produziram escravos; depois, alguns grupos africanos se dedicaram a buscá-los, cada vez mais no interior do continente, para abastecer o tráfico atlântico.

Os reinos de Matamba e Cassanje forneceram durante um longo período escravos para o comércio atlântico, onde, “Nos territórios que esses reinos controlavam existiam feiras nas quais escravos eram comercializados ao lado de sal, cobre, tecidos de ráfia, conchas, marfim, trocados por aguardente, tecidos, contas, utensílios diversos, armas e munição.” (SOUZA, 2006, p. 72).

Nesse trecho, podemos perceber a crueldade das relações que se estabeleciam na época e como os negros escravizados eram tratados, não como pessoas e sim como mercadoria de troca. Os portugueses chegaram também ao sul da África, saindo do Atlântico e entrando no Oceano Índico, atingindo a Ilha de Moçambique, cuja a população era islamizada. A ocupação feita pelos árabes ocorreu desde o ano de 750 dos portos do litoral índico do norte até Moçambique. A República de Moçambique passou de ilha a continente,

¹² Enfatizo Benjamin (2004, p. 85) sobre a diferenciação entre reis-negros-do-rosário e reis-de-congo. Os primeiros, 1. Denominação genérica para os reis dos folguedos da festa de Nossa Senhora do Rosário, sem atribuição de etnia aos brincantes. 2. Os reis coroados nesta festa. Os segundos, 1. Folgado oriundo da festa dos reis-negros-do-rosário em que se atribuía a etnia congo ao grupo de brincantes, presente em várias partes do Brasil. 2. Os reis coroados nesta festa.

comprou ouro, marfim, madeiras e escravos dos aborígenes. O território era governado por um soberano denominado de “monotapa”, que chefiava um império de administração descentralizado e suas fronteiras oscilaram ao longo dos séculos.

A Costa do Marfim, outro porto exportador de escravos para o Brasil, equivale na atualidade, mais ou menos, aos países de Gana, Togo, Benin e Nigéria, conhecida dessa forma, por causa da fortaleza ou castelo, de São Jorge da Mina.

Entre os rios Níger e Volta, ocorria o tráfico dos escravos, explorado por muitos países: França, Inglaterra, Holanda, Portugal, Brasil e Cuba. A navegação era propícia porque havia uma cadeia de lagoas e canais que acompanhavam a costa e, por isso, essa região ficou conhecida como a costa dos escravos.

O comércio de escravos ocorreu, principalmente, entre os séculos XVII e XIX, e houve diversos reinos nessa região: acãs, axantes, daomeanos, benis, oiós e iorubanos. Esses por sua vez, se relacionavam com os baribas, nupes, hauçás e mandingas, que eram mais do interior.

Ao tratar de religião, hauçás e mandingas seguiam o islamismo e os outros povos citados, conforme Souza (2006, p. 65): “(...) seguiam religiões nas quais espíritos de heróis fundadores, espíritos de ancestrais e espíritos ligados a determinados lugares eram os guias dos homens na terra.”

Os acãs controlavam o comércio de ouro, sendo parceiros dos portugueses na costa da Guiné em meados do século XVI. No século seguinte, os axantes, um dos grupos dos acãs, se fortaleceram e dominaram seus vizinhos, cobrando tributos. Já no século XVIII o estado mais poderoso da região era Daomé, que havia sido construído pela expansão axante.

Todos esses reinos tinham a mesma forma de organização segundo os mesmos padrões de tradições políticas, sociais e religiosas. Os chefes mais ambiciosos ampliavam as fronteiras fazendo alianças e impondo-se por meio da força dos seus exércitos. Para os rebeldes ou inimigos restavam ataques, saques, assassinato ou prisão. Esses trabalhavam como escravos ou eram vendidos para os comerciantes europeus.

O reino de Daomé expandiu seus domínios sobre as cidades costeiras a partir da capital Abomé, no interior, e se tornou o maior fornecedor de escravos dessa costa, desde as primeiras décadas do século XVIII até a suspensão do tráfico com os europeus, na metade do século XIX.

Oió estava ligado às rotas de Sael, mas seus reis, ou *alafins*, tinham interesse no comércio costeiro que trazia prosperidade para os chefes das cidades. Em meados de 1730, Daomé estava se expandindo e Oió dominou algumas das principais cidades costeiras.

No século XVIII e no início do XIX, Daomé e Oió foram os estados mais fortes da região na fase áurea do tráfico de escravos na Costa da Mina. Nessa época, algumas cidades conseguiram manter certa autonomia em relação aos alafins e aos chefes daomeanos, negociando sem interferência com os brancos.

Assim como havia alianças, ocorriam disputas locais, e os comerciantes europeus se envolviam, dando, inclusive, apoio militar a um ou a outro chefe africano, dependendo dos interesses em jogo. Todavia, cabe ressaltar que no final do tráfico de escravos no atlântico, os interesses já ultrapassavam a carga humana, alcançando o olhar direcionado à comercialização de matérias-primas usadas na indústria, principalmente inglesa.

Para o Brasil, o destaque era para o Porto de Ajudá, no golfo de Benin, embora Angola ainda fosse o maior comerciante de escravos que vinham para cá. Também alguns contingentes de sudaneses (também chamados de iorubá ou nagô) aqui aportaram e trabalharam tanto quanto os bantos por esse estado e nação. Mas no Rio Grande do Sul os “bantos vieram em número muito superior aos sudaneses.” (ORO, 2009).

Tento mostrar a multiplicidade cultural, econômica e social dos povos que habitavam e habitam a África. Em nosso meio é quase trivial pensar a África como um lugar homogêneo, como se fosse um único país, pois na verdade a África é um continente imenso, o segundo mais populoso da Terra, com mais de 30 milhões de quilômetros quadrados, dividido em aproximadamente 53 países e que possui cerca de 900 milhões de habitantes. Para podermos ter uma ideia dessa dimensão, comparemo-lo ao nosso país, que tem pouco mais de 8 milhões de quilômetros quadrados e 170 milhões de habitantes.

Nossa herança ancestral africana vem desses povos, dessas culturas, sujeitos e corpos que foram transladados para os trópicos, como mercadorias, trabalhadores ou escravos mas que também se fizeram guerreiros e construtores dessa nação chamada Brasil. Foram nessas culturas que se arraigou toda a nossa raiz, no continente africano, respaldadas tanto no Rio Grande do Sul como em todo o território brasileiro.

O princípio básico e característico dessas sociedades é o equilíbrio e harmonia globais, não apenas no que se refere a intra-relações sociais, como ainda no que se refere ao nível cósmico e metafísico... Na zona central da África o elemento base da filosofia Banta é a força vital que anima todos os seres vivos e em especial o homem, e lhes confere existência, vivência e poder. (PEREIRA, A. M. 1997, p. 14).

É dessa base cosmológica, então, que se origina a produção simbólica e/ou cultural dos afro-brasileiros, a presença dessa herança cultural é também marcante no estado do Rio Grande do Sul. Não obstante a “ideologia da negação” ser bastante forte no povo branco

gaúcho e em sua intelectualidade dominante, tanto na produção mais refinada – elaborada nos discursos identitários para o gaúcho – quanto no imaginário mais amplo dessa sociedade, inclusive nas classes populares. Porém, tanto os transcurtos históricos quanto os dados sociológicos demonstram de forma inequívoca que o ser-negro-africano constitui com certa similaridade o ser-povo no Rio Grande do Sul, o ser-gaúcho. O historiador Mário Maestri (2002, p. 170) destaca algumas associações que existem entre as raízes africanas e nossa cultura na atualidade: “as religiões afro-gaúchas, os africanismos do falar regional, as contribuições africanas ao folclore, etc”, podem ser tomadas como exemplo mas vai além, como veremos.

O objetivo de fazer esta inter-relação é, justamente, poder identificar as contribuições das raízes africanas ao povo gaúcho, contestar o silêncio historiográfico, acabar com a negação imaginária e a subalternização social e econômica impostas ao povo negro. Pois então, como busquei apresentar, a trajetória desses povos e dessas pessoas que identificamos como negras afirma uma decorrência histórica e identitária de muita luta e trabalho para construir em todas as dimensões do ser humano a nossa atual organização societária. Portanto, trajetória e trabalho que merecem respeito e, sobretudo, reparação pelas violências sofridas e manifestas até os nossos dias. (BAKOS, 1982; MAESTRI, 1988; 2002; XAVIER, 2008).

Ensejo ampliar nossas percepções acerca da África, pressupondo que essas percepções e olhares sofreram fraturas em função das políticas e desejos de destruição do povo africano manifestado pelos países dominantes e seus sistemas de “comunicação”.

A África necessitou de uma caracterização, de uma descrição de suas imagens, de suas organizações antes do sequestro de negros para o Brasil. Além do mais, desmistificar o feio, o ruim, o preguiçoso, a violência, a fome, a selvageria, as doenças é fundamental frente ao olhar ocidental do continente. Mostrar nossas origens e, acima de tudo, descrever as relações de nossa cultura, hábitos e heranças para o povo brasileiro, possibilitam nosso conhecimento e reconhecimento com a identidade afro-descendente.

Mais que isso, poder situar de que parte do continente africano procedemos e quais são as suas características, ajuda-nos no entendimento do cotidiano, de nossas ações, hábitos, crenças. Nossos antepassados explicam nossas atitudes presentes e possibilitam-nos trabalhar a nossa autoestima e autoimagem enquanto indivíduos integrantes da sociedade brasileira.

Entre os documentos analisados na investigação, têm-se respostas que corroboram com essa passagem do texto. Elas foram coletadas num dos cursos oferecidos pelo CECUNE sobre Reconstrução e Identidade Étnico-racial. Uma das bolsistas diz que:

Traz conhecimento e reconhecimento da cultura negra (Relato da Bolsista A. O. no Instrumento respondido no Encontro de agosto de 2007).

Seja para resgatar, conhecer ou reconhecer, todos fazem referência à cultura e à lacuna do não conhecimento daquilo que deveria fazer parte da nossa história, das nossas raízes e da nossa ancestralidade.

Falando em tempo, outra aluna relaciona nas respostas dadas, informação sobre nossas origens.

Porque, nos faz voltar no tempo, dando resposta para várias perguntas e dúvidas sobre a nossa origem (Relato do Bolsista S. M no Instrumento respondido no Encontro de agosto de 2007).

A presença cultural negra na forma de ser-gaúcho é tão forte quanto em qualquer outro estado brasileiro, a marca dessa presença não pode ser “medida” por índices demográficos nem somente pela quantidade de aspectos culturais e simbólicos. É preciso compreender a extensão em que essa herança atinge a subjetividade desses seres/pessoas, em uma palavra, traduzir a profundidade dessa “contribuição” no indivíduo, na cultura e na estruturação da sociedade.

Muito se tem dito sobre a “contribuição” dos africanos, negros e/ou afro-brasileiros na formação cultural e nas narrativas identitárias da nação brasileira. O que já se escreveu sobre isso não é pouco, tanto na tentativa de obscurecer, degradar, diminuir ou afirmar positivamente esse fato. Entretanto, creio ser pertinente aqui uma reflexão sobre o conceito que normalmente vêm acompanhando esses estudos e discursos, qual seja, a noção de “contribuição”. No dicionário Aurélio o verbo contribuir comporta os seguintes significados: “a) concorrer com outrem nos meios para realização duma coisa, ou para a sua evolução, desenvolvimento ou aprimoramento; b) ter parte; c) pagar contribuição; d) ter parte numa despesa comum. Enquanto o substantivo contribuição denota ato ou efeito de contribuir, quinhão que cabe a cada contribuinte, subsídio moral, social, literário ou científico para algum fim.” (FERREIRA, 2008, p. 163).

Todavia, a noção de contribuição quando se refere à constituição e/ou participação dos negros na formação sociocultural brasileira tem denotado um sentido que terceiriza ou reduz essa participação. Via de regra, trivialmente, o sentido do termo “contribuição dos negros à sociedade brasileira” tem significado sinônimo de “apoio”, “ajuda”, “reforço” e, de uma forma ainda mais sintomática, “aporte”.

Essa narrativa tem servido, efetivamente, para obscurecer a “profundidade” da inserção do ser-africano-negro brasileiro na formação cultural, social e econômica do país,

visto tão somente como uma “contribuição” inferior, subalterna ou secundária, pois, para essa produção ideológica do “projeto Brasil” quem de fato constituiu a “nação Brasil” tem sido o ser-europeu – portugueses, alemães, italianos, holandeses, açorianos e, em segundo plano, o chinês ou japonês – denominado pelo termo “amarelo”. Assim a ideia que se afirma é de que quem deu origem ao país foram os brancos, as outras raças/etnias apenas contribuíram. Pode-se observar isso pela quantidade de títulos e artigos onde se encontra essa acepção na forma de “O negro no mundo dos brancos”, ou seja, o mundo/sociedade pertence somente aos descendentes dos europeus, os brancos. (FERNANDES, 1972).

Contrariando essa tendência ideológica, há uma produção significativa almejando mostrar a “espinha dorsal” da participação do negro na formação da sociedade brasileira tanto em aspectos da produção da riqueza – isso desde acumulação primitiva do capital nacional ao fornecimento de conhecimentos tecnológicos para essa produção – e da cultura, ou seja, da forma de ser da nossa gente, o povo brasileiro. (BARBOSA, 2004; LUZ, 2000; dentre outros).

No entanto, de maneira extremamente vulgar e presente em todas as classes econômicas e intelectuais, o imaginário brasileiro tem restringido a participação cultural do africano-brasileiro no campo da musicalidade popular - em geral o samba e variantes, na composição alegórica do carnaval, na culinária e na religiosidade com as religiões de matriz africana e a exposição simbólica, superficial e terceirizada nos discursos identitários da nacionalidade. (FERREIRA, 2001; 2003; TELLES, 2003; SILVA; SANTOS; CARNEIRO, 2008).

A inserção da cultura de origem africana na formação brasileira, porém, vai muito além de apenas formas alegóricas que os discursos identitários da nacionalidade tentam apregoar, como já assinali em linhas anteriores. E isso, no caso do estado do Rio Grande do Sul, esclareço, nos discursos identitários da “gauchidade”, se torna ainda mais eloquente pois, para o imaginário da identidade do gaúcho nem a escravidão – e nisso a participação negra na acumulação do capital regional – nem os negros são constituintes de sua sociedade, recusando-se a reconhecer a presença e/ou a constituição da população negra ou afrodescendente na cultura (ou/e no jeito de ser e ver o mundo) de nosso estado. No momento, ainda me volto para a nossa ancestralidade cultural, presente em nossas formas de ser – negros, brancos, índios brasileiros e gaúchos.

Todavia, os estudos históricos e sociológicos recentes são indiscutíveis quando afirmam a participação negra no estado. Como, também é incontestável a tristeza dos negros gaúchos quando informam em seus escritos – políticos, literários e científicos – os sentimentos ao perceberem essa negação em sua própria terra, em seu lugar de chegada (ainda

que compulsória), terra arada com as próprias mãos, cultivada com muito suor negro, lavada com sangue, beneficiada com sangue vermelho de gente negra. (XAVIER, 2008; MAESTRI 1988; 2002; FLORES, 2004; PEREIRA *et al*, 2002).

A chegada dos primeiros africanos e/ou negros no Rio Grande do Sul deu-se anteriormente à fundação do estado, entre o final do século XVII e início do século XVIII. São oriundos da costa angolana de cultura banta e congolosa, da Região de Moçambique e da Costa da Mina, isso segundo os poucos historiadores que tentam explorar e circunscrever esse campo ainda muito “sombrio” para o conhecimento da definição das origens mais precisas desse povo. O historiador Euzébio Assumpção assim sintetiza a presença do negro na história de nosso estado:

As charqueadas foram a principal atividade econômica gaúcha no século passado. Responsáveis por mais de 85% das exportações gaúchas, como também pela maior concentração de escravos em estabelecimentos produtivos no Rio Grande do Sul, tivemos estabelecimentos charqueadores com mais de cem escravos, o que demonstra a importância da escravidão negra para a economia gaúcha. Porém, não foi somente na economia que os afro-brasileiros se destacaram no Rio Grande do Sul. Eles também tiveram participação efetiva e marcante nos confrontos bélicos gaúchos, onde se destacaram principalmente na Revolução Farroupilha. (ASSUMPCÃO, 2000, p. 22)

Dessa citação pode-se indagar que, concretamente, a “contribuição” negro-africana atingiu o centro da engrenagem produtiva e proporcionou a origem da riqueza das classes proprietárias do estado. Ainda que como mão-de-obra escrava ou barata, a tecnologia desenvolvida e aperfeiçoada, no fazer, dos descendentes de africanos tem sido fundamental na estruturação da produção dos meios materiais necessários à existência.

As contribuições dos negros atingiram não somente a economia, mas as lutas bélicas travadas pela nação rio-grandense. Os escravos participaram dessa guerra esperando conseguir a sua carta de alforria, mas infelizmente, isso não aconteceu.

É lamentável e insidioso tratar a inserção cultural do negro, derivada por força e violência, como uma “contribuição” secundária e, em muitos casos, tomada, para não dizer, como uma herança esquisita, fruto da sobrevivência de credices fetichistas. Ao contrário, os dados têm demonstrado que a envergadura dessa herança cultural atingiu a “alma” do ser-gaúcho como de resto de todo o ser-brasileiro.

Importante destacar os escritos de um dos alunos bolsistas sobre as contribuições do negro, bem como a dor sofrida pelo escravo ao ser arrancado de suas raízes:

Os negros foram arrancados de seus países, de suas culturas, de suas famílias e de todos seus hábitos. Para serem escravizados pelos brancos no Brasil. Neste período eles foram tratados pior que animais, foram humilhados, massacrados, torturados etc. etc... Os negros com seu trabalho escravo enriqueceram os brancos e alavancaram a economia brasileira e não bastasse isso trouxeram sua cultura que hoje já está bastante difundida no Brasil. (Escritos do bolsista L. do instrumento 'Minha visão sobre ação afirmativa').

Os negros gaúchos são os bantos “Angola”, “Benguela”, “Cabunda”, “Cassanje”, “Congo”, “Manjolo”, “Mina”, dentre outras etnias ou designações grupais, recriando-se em meio à uma nova configuração espacial e em um ambiente humano traiçoeiramente hostil.

Ainda assim, podem-se esboçar as aparentes formas socioculturais com que o negro gaúcho se engendrou para se afirmar como um povo que compartilha heranças e experiências comuns, bem como se fazer impor diante de uma sociedade extremamente racista e excludente como a sociedade sul-rio-grandense.

A elite ideológica projetou uma imagem do Rio Grande do Sul em que os descendentes de africanos foram desprezados em suas narrativas e com eles, ou seja, com os sujeitos de “carne e osso”, também atropelaram todo o percurso de luta e trabalho do povo negro nessa terra em que pisam, mas esquecem que sobre ela jaz muito sangue e suor negro (como também índio).

Apesar dessa trajetória de muito trabalho – compulsório, violento e involuntário – e de anterioridade às outras etnias imigrantes, o discurso identitário sul-rio-grandense manifesta apenas orgulho por ter sido constituída por europeus portugueses (notadamente os açorianos), alemães e italianos. Estigmatizando o “bugre” como um indivíduo rude, inculto, gente braba do mato, pessoa com fenotipia indígena. Esses discursos incluem marginalmente os povos indígenas por inevitabilidade, haja vista que parecem admitir em silêncio a anterioridade desses povos nessa terra e o abuso sofrido em decorrência da chegada dos europeus.

A despeito das adversidades, os negros gaúchos construíram diversas formas culturais, espaços sociais e organizações políticas durante todo seu percurso no sul do país. Criavam-nas tanto para se defenderem e poderem manter-se vivos (isso quando desejavam permanecer vivos, haja vista os dados de infanticídio e de suicídio como “forma de resistência e fuga” à escravidão), conforme relata Maestri (1988), quanto para se recriarem em um contexto de extrema hostilidade e de abusos. Outra forma de resistência, doravante, eram espaços e lugares determinados pela possibilidade ou escolhidos para reelaborarem o seu mundo, através da ressignificação de referenciais míticos e emoções compartilhadas.

Os quilombos foram e ainda são os espaços privilegiados de manutenção, afirmação e reelaboração das identidades do povo negro no Rio Grande do Sul como, de resto, em todo o

território brasileiro. Há registros de quilombos desde os primeiros decênios da fundação da província sulina. (ASSUMPTÃO, 2000; SANTOS, R. B. S., 2000; MOURA 2004).

Os quilombos, assim como todos os outros “territórios negros” como os espaços construídos para os cultos de matriz africana e celebrações carnavalescas do povo negro gaúcho serviram e ainda servem para redefinir lugares e impor mobilidade e inserção no contexto de formação social da sociedade sul-rio-grandense. Essas produções e territórios negro-africanos “sobreviveram” às agressões coloniais e estão redefinindo lugares e bens simbólicos afros na contemporaneidade gaúcha.

Quanto aos agrupamentos quilombolas nos dias atuais pode-se resumir que,

No Rio Grande do Sul, segundo balanço do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) realizado no ano de 2006, existem 127 comunidades quilombolas, sendo cinco delas urbanas: quatro em Porto Alegre (Alpes, Família Fidélis, Areal/Luiz Guaranha e Família Silva) e uma em Canoas (Chácara das Rosas). Até o momento, existem 29 procedimentos administrativos, mas também quilombo, rural ou urbano, foi titulado. Os territórios quilombolas mais próximos da titulação definitiva no Rio Grande do Sul são o Kilombo Família Silva, em Porto Alegre, e a Comunidade de Casca, no município de Mostardas. (NUNES, 2008, p. 202).

Territórios negros gaúchos, espaços de invenções das identidades, organização política, sociabilidades, produção cultural e diversão, vale registrar que o centro da capital gaúcha era povoado por lugares do povo negro-africano desde o período escravocrata, o Areal da Baronesa, Colônia Africana, Cabo Rocha e Ilhota.

Esses bairros serviram de espaços para construções de eventos e produtos culturais que operavam como definidores da identidade étnica dos afro-gaúchos, como as associações carnavalescas e recreativas, e que igualmente registram desde muito tempo centros de cultos afro-brasileiros. Entretanto, com a expansão da classe média branca e o avanço dos projetos modernistas na urbanidade porto-alegrense os negros foram expulsos pelas autoridades e elites locais para localidades ainda mais marginais da cidade.

O peso dessa outra desterritorialização do contingente negro gaúcho ensejou produzir uma afirmação ainda mais intensa de sua identidade e dignidade pela inserção de suas produções culturais no carnaval que se delineava na capital. São inúmeras as associações carnavalescas geradas pelos negros no carnaval, em processo contínuo de afirmação ancestral e, assim como as religiões de matriz africana, com uma história colonial, pós-colonial e muito recente de perseguição e discriminações. (GERMANO, 2008; SANTOS, 2005; SILVEIRA, 2000).

A presença negra, longe de terminar com suas desenvolturas, no Rio Grande do Sul, vai mais fundo, no sentido da diversidade e das perspectivas. Essa dimensão da produção negra gaúcha pode também ser entendida como fruto da imposição do contexto racista em que se formou essa sociedade.

Em outros termos, tendo em vista a exclusão do povo afrodescendente dos espaços de sociabilidades dos brancos descendentes de europeus, os negros foram compelidos pelo contexto e impelidos pelo desejo e necessidade de afirmação a cunharem ambientes próprios de convivência e organização social.

Surgem, no século XIX, algumas associações negras com objetivos culturais, políticos e recreativos, no sentido de conseguirem compartilhar entre os seus sem o olhar adulterado do racismo branco. Desse modo que,

Desde os tempos da escravidão, os negros no Brasil buscaram associar-se, e prova disso são os diversos estudos produzidos sobre as irmandades negras. Mas o ‘fenômeno’ associativo pode ser notado também no período pós-abolição, pois, [...], ‘surgiram dezenas, centenas de grêmios ou associações negras em diversos Estados, de cunho mais assistencial, recreativo e/ou cultural, tendo como principal atividade social a realização de bailes’. No caso do Rio Grande do Sul, Müller (1999, p. 135) informa que, em Porto Alegre, ‘no período compreendido entre os anos de 1886 e 1920, foram fundadas 62 entidades de participação quase que exclusivamente negra [...]’ (GOMES; MAGALHÃES, 2008, p. 272-73).

No campo das associações negras ainda é possível citar as organizações que se voltaram quase que exclusivamente para a prática da cultura futebolística que se desenvolvia nesse momento. Grande exemplo é a “Liga da Canela Preta” que se estabeleceu na primeira década do século XX como resposta à exclusão do jogador negro nos clubes formados pelas classes abastadas brancas.

No Sport Clube Internacional, a possibilidade de o negro vir a fazer parte da equipe só ocorreu na década de 1930 e, no Grêmio, somente nos anos iniciais da de 1950. Foi nesse contexto que, ainda na década de 1910, foi formada a Liga da Canela Preta, em oposição à Liga Branca, constituída pelos descendentes de europeus. (ANJOS, 2008, p. 07).

Há registros de diversos outros clubes esportivos negros espalhados pelo estado, sobretudo em cidades como Pelotas, com um contingente negro muito expressivo. Outra revelação negra que atesta a força na atualidade dos africano-gaúchos, é a manifestação dita folclórica no estado, tanto na capital como no interior, exemplo, tem-se a congada de Osório chamada de Maçambique. (SILVEIRA, 2000).

Mas há outras manifestações folclóricas a que os negros gaúchos deram origem ou em que mostram elementos da cultura de ascendência africana, como as cadências musicais de estirpe afrodescendente, por exemplo, que é produto inquestionável da participação negra na formação do ser-gaúcho e de seus artefatos culturais. O jornalista Augusto Machado Paim assim corrobora este desenho:

Os negros ingressaram no Rio Grande do Sul no século XVII e, com isso, passaram a participar do processo de sincretismo que veio a formar a cultura gaúcha. Segundo Sosa, toda a percussão da música tradicionalista sul-riograndense tem influência do ritmo africano. Como exemplos, a ‘vanera’, que é uma dança cubana que foi pra Espanha e depois chegou ao estado como ‘vanerão’, e a ‘polca’, que é de origem polaca mas pegou influência africana. Outra dança típica, a ‘milonga’, tem sua nomenclatura originada no verbo ‘milonguear’, que significava “falar” para os negros que formaram a cultura gaúcha. (PAIM, 2009, p.1).

O samba, portanto, não é o único gênero nem ritmo musical de origem africana constitutiva da musicalidade gaúcha, como também de toda a sociedade brasileira. Esse fato conduz ao entendimento de que a cultura musical afrodescendente é centro primordial da construção das pessoas no Brasil, e assim, também no Rio Grande do Sul. Isso, tanto das elaborações musicais locais, quanto da produção negra na área da música em todo o mundo.

Todos os gaúchos cantam e dançam na cadência de origem africana, apesar de discriminarem seus construtores e herdeiros diretos, os negros gaúchos. Mas não foi só através na música (dentre outras artes) que o africano-negro-gaúcho penetrou no ser-gaúcho (e do brasileiro, como de resto).

A religiosidade de matriz africana também manifesta uma envergadura bem sólida, que por seu intermédio, tanto os negros se afirmam em sua ancestralidade como da mesma forma constituem um negócio “espiritual” e identitário ao qual os descendentes de europeus (os brancos) recorrem com muita regularidade, integrando de fato o que se chama atualmente de povo-de-santo gaúcho, os batuqueiros.

A procura de terreiros por parte dos brancos pobres geralmente está associada à busca de solução para problemas práticos como doenças, desemprego ou dificuldade econômica, ou problemas legais, geralmente relacionados à sua condição desfavorável de classe. Já os brancos de maior poder aquisitivo o fazem na busca de solução de problemas existenciais como os de sentido, identidade, afetivos, etc. Também o caráter misterioso, exótico e fascinante da religião dos orixás, associado à sua eficácia simbólica, contribui para a atração de brancos. (ORO, 2009).

A frequência de brancos, descendentes de europeus alemães, italianos, portugueses, etc., nos cultos e na formação de novas *terreiras* e em todas as suas variantes não é pouca, pelo que se percebe a religiosidade como um fornecer de sentidos para a formação da pessoa e do mundo.

Pode-se, dizer que a participação do negro na formação da sociedade gaúcha vai muito mais além de uma “contribuição”, um gancho secundário, e isso em nenhum sentido, principalmente na formação produtiva, como se viu. Essa penetração dos brancos nas religiões de matriz africana, entende-se com certas resistências e críticas de alguns negros ‘batuqueiros’ e militantes, como se observa desse excerto:

Atualmente vivemos um processo diferente. Se você vai a uma casa de religião africana pura, encontra mais brancos que negros praticando. Os pais-de-santo e as mães-de-santo são, na maioria, brancos. Não que eles não tenham direito a participar. Mas no aspecto cultural está acontecendo um domínio do branco na cultura negra. Eles possuem o capital e assim a gente vê a propaganda na televisão com pai e mãe-de-santo da etnia branca. O que está acontecendo é que nossas raízes estão sendo esquecidas para fazer uma mistura. O que eu não concordo. (FERREIRA, W. C., 2000, p. 48).

Para concluir, a “contribuição” cultural dos atuais sudaneses e bantos não se restringe aos negros, mas atinge todas as outras etnias constitutivas do estado sulino, resta um reconhecimento respeitoso dessa participação. Essas etnias estão em todas as partes e pessoas.

Inclusive, a tradicionalíssima cuia do chimarrão, que é produto do porongo e/ou da cabaça, é um elemento da natureza que detêm um significado fundamental na cosmologia acerca da origem dos mundos de várias culturas bantas.

Porongo e cabaça são dois termos bantos, o fruto tem sido usado tanto pelos povos indígenas e africanos aqui no Rio Grande do Sul muito antes da chegada dos imigrantes europeus. Nesse caso, ainda que preconceituoso com os negros e com o continente africano, o gaúcho branco pega a África em suas mãos todos os dias, a África está em sua “alma”. Resta saber reconhecer, respeitar e reparar os erros históricos e atuais.

Este capítulo situa a África na nossa história, como negros, mostrando a origem dos nossos antepassados. Caracteriza, sumariamente, o continente africano e sua forma de organização política, econômica e cultural. Fornece algumas imagens de nossas trajetórias, de nossa herança ancestral, apresenta um pouco de nossas raízes passadas e presentes pressupondo o aprendizado de conteúdos não vistos anteriormente nem na escola, tampouco, na universidade.

Reservei para o próximo capítulo uma apresentação dos aspectos mais estritamente políticos, econômicos e sociais da presença dos africanos e afro-brasileiros na estruturação da

sociedade brasileira e, em particular, da gaúcha, na tentativa de sustentar o discurso que faz emergir a legitimidade das políticas de reparação a erros ou violências históricas contra a população negra infligidas pelo “projeto Brasil”.

Nas palavras de Galeano encontram-se os
Caminhos de alta festa

**“Adão e Eva eram negros?
Na África começou a viagem humana pelo
mundo. Dali nossos avós se lançaram à
conquista do planeta; e os que mais se
afastaram da África, os que mais se
afastaram do sol, receberam os tons mais
pálidos na divisão das cores.
Agora nós todos, as mulheres e os homens,
arco-iris da terra, temos mais cores que o
arco-iris do céu e somos todos africanos
imigrados. Talvez, nos neguemos a recordar
nossa origem comum porque o racismo
produz amnésia, ou porque acaba sendo
impossível, para nós, acreditarmos que
naqueles tempos remotos o mundo inteiro
era nosso reino, imenso mapa sem
fronteiras, e nossas pernas eram o único
passaporte necessário.”
(GALEANO, 2008, p. 1-2)**

Da África viemos. Da África nos tornamos humanos. Da África os humanos descobrem possibilidades de ser... brasileiro. Da África...

4. BRASIL, PASSADO E PRESENTE DA LUTA POR AFIRMAÇÃO

Neste capítulo, pretendo acrescentar ao argumento da tese o conteúdo histórico da alegação política que sustenta a legitimidade das demandas apresentadas pela população negra brasileira, de modo específico, o Movimento Negro contemporâneo, por políticas públicas reparadoras e/ou compensatórias que, em formas de ações concretas, afirmem a real importância do povo negro na formação da sociedade brasileira. Começo pelo passado de lutas dos negros por um espaço no interior da sociedade racista e excludente afirmando suas ações na contramão desse processo.

4.1 PASSADO DE LUTA

Busco mostrar que essas ações ou políticas reparadoras são demandadas tanto pelo Estado quanto pela sociedade civil em suas organizações/corporações privadas, sobretudo, quando oriundas dos empreendimentos das religiões cristãs, as relações estabelecidas pela Igreja e por suas instituições e o povo africano-negro na história do Brasil. Conforme afirma Lopez (2001), “[...] a tendência proselitista do catolicismo ibérico viria a ser um dado importante nas navegações, não se podendo esquecer que Cabral viajou sob a bandeira da Ordem de Cristo. [...] Assim, as navegações ocorreram em função dos interesses de um grupo mercantil – com as bênçãos da causa sagrada da expansão da palavra divina. [...]” (LOPEZ, 2001, p. 7), todavia, “[...] o bispo Azeredo Coutinho acrescentaria apenas que o senhor deveria cuidar melhor do escravo por tratar-se de um investimento. Jesuíta Antonil e bispo Azeredo Coutinho: eis a ótica daquela Igreja ligada à classe dominante.” (LOPEZ, 2001, p.38-39).

Para além das divinas palavras, havia as divinas riquezas, que todas as congregações cristãs souberam muito bem usurpar de outros povos, com uma suposta anuência de Cristo. Elas tomaram terras, riquezas materiais, espirituais, simbólicas e muita força de trabalho dos índios e negros escravizados.

Entretanto, nessa seção não se pretende, unicamente, uma defesa política das ações afirmativas, nem no Brasil como um todo, nem no IPA em específico. Demonstro tão somente

que é nesse fluxo histórico de lutas do povo descendente de africanos que se compreende o avanço atual de projetos de ações afirmativas.

É certo que os africanos lutaram contra as investidas genocidas dos europeus desde a África, passando pelo traslado atlântico nas insalubres caravelas, os famigerados navios negreiros e, final e firmemente, nos lugares de chegada, após o desembarque nos trópicos das Américas e ao norte do ocidente. No Brasil, por exemplo, há registros de quilombos que datam do século XVI, em sua fundação. (MUNANGA, 2004; REIS, 1995-1996).

O transcurso da compulsória diáspora africana obrigou os negros africanos a um enfrentamento permanente das condições e no contexto em que foram inseridos em todo o mundo. No ambiente do colonialismo português na “Ilha de Vera Cruz”, o que chamo de “projeto Brasil”, a luta dos africanos – negros submetidos ao sistema escravocrata – não foi diferente, no sentido da necessidade de lutar e de resistir, como em outras partes do planeta, inclusive na África.

Eles tiveram que fazer frente a um sistema de pirataria das riquezas alheias e de exploração da força de trabalho e dos conhecimentos técnicos construídos pelos povos africanos há milênios (o que também aconteceu com os índios), isso implicou no trabalho forçado em um regime genocida de opressão.

Além de resistir (no sentido de conseguirem manter-se vivos) e combater (no sentido de transformar as condições) o regime escravocrata, os africanos negros, aqui no Brasil, foram obrigados a se recriarem enquanto povo e indivíduos e/ou reelaborarem suas identidades em torno do discurso em que os europeus se colocavam como os “seres humanos por excelência”.

Os outros todos, índios, negros ou asiáticos ainda precisavam alcançar o estado de humanidade, resumidos ainda a um estado de animalidade, como pensavam e propagavam os europeus (lusitanos, alemães, italianos, espanhóis, etc.). Segundo a síntese cristã dessa degradação ideológica, eles eram “seres sem alma”.

Humilhado, espezinhado, maltratado, submetido a vexames e até a sadismos inimagináveis, como salgamento de feridas produzidas por chicotadas, castração, corte de seios, quebra de dentes a martelada e emparedamento vivo, o negro nunca aceitou a sua condição docilmente, como tantas vezes se propalou. Nas palavras de Arthur Ramos, foi bom trabalhador e mau escravo. O negro reagiu sempre que pôde e como pôde: fugindo, assassinando, rebelando-se. Mostrou, enfim, por todos os meios ao seu alcance, o quanto aquela situação não lhe servia. (LOPEZ, 2001, p. 41).

Durante os mais de 300 anos de regime escravocrata no país, os escravos fugiam das cidades e fazendas e formavam os quilombos preservando sua cultura ancestral negra e, pelas organizações quilombolas, rebelando-se contra o regime. Coerentemente, não há como negar, que além de terem sido os braços e as pernas a mover o processo produtivo que engendrou o capital da colônia e do futuro (o atual “projeto Brasil”), os africanos-negros brasileiros também contribuíram para o avanço das instituições políticas, quer na escravatura colonial, quer no império escravocrata ou nas repúblicas segregacionistas e discriminatórias.

Em suma, em todo o período pré-abolicionista, ou seja, do século XVI ao XIX, a vida dos africanos e/ou afro-brasileiros tendia a fixar-se entre o trabalho e a resistência ao sistema, esta última modelada tanto pelo combate individual e coletivo armado quanto pela negociação e alianças estratégicas.

Havia as resistências individuais, sobretudo, quando os escravos eram impedidos de se organizarem coletivamente. Eles usaram os mais diversos modos de resistir à desumanização que sofriam: suicídio, assassinato dos senhores, fugas individuais, recusa em desempenhar determinados tipos de atividades, o assassinato dos filhos seguido pelo suicídio das mães escravas, dentre outras “poesias da dor” vivenciadas por esse povo nesse período.

Contudo, não só de resistência viveu o africano-negro no Brasil nos tempos coloniais. Esse povo, essencialmente, forjou uma contribuição basilar à formação social da nação, e isso não somente pela produção primitiva do capital brasileiro por sua condição de escravo. Mas, por meio também da recriação de conhecimentos técnicos (etnobotânica, farmacologia, medicinas ancestrais, metalurgia, culinária, etc.), espirituais (todas as elaborações da religiosidade de matriz africana) e culturais (as manifestações folclóricas coletivas espalhadas por todo o Brasil e a produção nas artes, com destaque para a música). Porém, a produção só foi possível graças às construções dos espaços negro-africanos, nas senzalas e “cantos das cidades” coloniais, mas principalmente nos Mocambos e Quilombos. (MOURA, 1988; MOURA, 2004; SILVA; SANTOS; CARNEIRO, 2008).

Ao se tratar de quilombo, faz-se necessário destacar o significado da palavra. A expressão *kilombo* tem sua origem na língua banto *umbundo*, falada pelo povo *ovimbundo*, referindo-se a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, no século XVII, que é na atualidade a região da República Democrática do Congo e Angola. (MUNANGA; GOMES, 2004).

No caso do Brasil, conforme Munanga e Gomes (2004, p. 71), “[...] os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se oporem a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra

forma de vida, de uma outra estrutura política na qual se encontram todos os tipos de oprimidos”. Outro autor que trabalha com a ideia dos quilombos, como uma maneira de se opor ao regime escravocrata é Reis (1995-1996; 2009).

Do mesmo modo que o quilombo foi construído para se opor à ordem vigente, escravocrata, a educação na visão de Freire tem esse objetivo, pois se divide em dois tipos: “a pedagogia dos dominantes, na qual a educação existe como prática da dominação, e a pedagogia do oprimido, que precisa ser realizada, na qual a educação surgiria como prática da liberdade”. Como se daria essa prática? Certamente, por meio do movimento para a liberdade, devendo surgir a partir dos próprios oprimidos, negros, mulheres, índios, sendo “forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”. (FREIRE, 1987, p. 17). Essa pedagogia passa por dois momentos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 23).

Neste ponto do texto, a relação que se faz é uma pedagogia que deixa de ser do oprimido e passa a ser a do processo permanente de libertação, por meio das ações afirmativas, levando à abolição das desigualdades.

Desde o período escravocrata, os escravos se rebelaram contra o regime; no presente, o Movimento Negro conduz esta batalha.

Atualmente, o termo quilombo não significa apenas as comunidades negras rurais e urbanas, erigidas nessa luta para a afirmação de um povo, mas também se pode entender e encontrar esse termo significando toda e qualquer organização da população negra – política ou/e estritamente cultural.

Não foi somente no quilombo e mocambo, nem muito menos na senzala, que o povo africano-negro brasileiro participou da tecitura social do país. Não são poucos os registros dos eventos políticos “revolucionários, rebeldes, subversivos ou/e reformistas” em que o povo negro se consagra como protagonista único ou em conjunto com os outros grupos raciais constitutivos da “terra brasílis”.

Como protagonistas únicos (ou em maioria e liderando) pode-se exemplificar a criação do lendário Quilombo de Palmares e a série de revoltas dos palmarinos. E, dentre as muitas revoltas dos africanos escravizados, destaca-se a revolta dos Malês, na Bahia, que num

evento ousado galgaram tomar Salvador de “assalto” e instituir uma sociedade de homens e mulheres negras libertas do regime escravagista.

Em conjunto com outros grupos étnico-raciais, os negros figuram em todas as manifestações históricas de ordem política nas quais se almejava o avanço das instituições e das relações produtivas, sociais, políticas ou, das relações humanas como um todo (se bem que até então nem negros, nem índios eram considerados humanos!). Conforme assevera Moura (1988), “A participação dos escravos nos movimentos políticos que ocorreram durante a Colônia e o Império foi decorrência lógica da situação em que se encontravam. Na base da pirâmide social, a classe escrava constituía a força produtiva mais importante.” (MOURA, 1988, p. 71. Assim como este autor outros discutem a questão da participação dos negros nos movimentos políticos, tais como, MOURA, 1989; REIS, 1995-1996; 2009; MUNANGA, 2004.

Mas, além de ser uma “decorrência lógica da situação em que se encontravam”, o protagonismo negro-africano na história do Brasil, nos movimentos de renovação cultural e mudanças políticas, mostra o desejo desse povo por melhores “condições de vida”.

Por impor respeito, visando à afirmação de referências culturais e emotivas, pelo direito de viver em liberdade, esse desejo por melhores dias fica evidente na atuação do Corpo de Lanceiros Negros, na chamada “Revolução Farroupilha” ocorrida na primeira metade do século XIX. Essa atuação infelizmente não foi honrada pela elite que comandava a revolução e foi esquecida pelo gaúcho.

Já os terríveis lanceiros, [...] todos livres e todos domadores de cavalos, tinham feito um movimento de avanço envolvendo o flanco direito do inimigo, que se viu obrigado fazer-lhes frente também pela direita, em desordem. Os valentes libertos, imponentes pela ferocidade, se faziam mais firmes do que nunca e aquele incomparável pelotão, composto de escravos alforriados pela República, selecionados entre os mais hábeis domadores da Província, todos negros, **exceto os oficiais superiores**, parecia uma floresta de lanças. O inimigo jamais tinha visto pelas costas esses verdadeiros filhos da liberdade, que tão bem combatiam por ela. Suas lanças, mais longas do que o normal, suas caras negríssimas, suas robustas extremidades, endurecidas pelo constante e fatigante exercício, e sua perfeita disciplina, infundiam terror ao inimigo. (GARIBALDI, 1910 apud CARRION, 2008, p. 01). (GRIFO MEU)

Segundo as controvérsias, entristecedoras, acerca do bárbaro extermínio do Corpo de Lanceiros Negros naquele evento, me parece que não era somente aos inimigos que esses lanceiros inspiravam terror.

Há um entendimento corrente, e não somente por parte dos intelectuais e ativistas negros, que a chacina dos combatentes negros foi efeito por um pacto entre os comandantes

da “revolução republicana” gaúcha e os imperialistas brasileiros, resultando na traição e covardia que vitimou os lanceiros negros e soterrou os desejos e as possibilidades de liberdade, tanto diante do Império quanto diante do escravismo sul-rio-grandense. (CARRION, 2008; BENTO, 2005; FLORES, 2004; OLIVEIRA; CARVALHO, 2008).

Não obstante as controvérsias, ambiguidades e silêncios envolvendo o “massacre de Porongos”, aliás, como peculiar a historiografia sobre o negro no Rio Grande do Sul. O que me parece convincente diante do contexto das relações raciais e étnicas, naquele período, (nos aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais ou ideológicos) é que os negros foram “usados” (segundo a percepção e estratégia dos brancos – europeus dominantes) como “ponta de lança” dos ideais farroupilhas nas trincheiras da guerra contra as forças imperialistas brasileiras. Eles foram traídos em nome de um pacto no qual a corte de origem europeia era a única signatária.

Os próprios revolucionários, no registro inicial do movimento, ocultaram a contribuição dos negros como soldados na invasão de Porto Alegre, vestidos de gandolas amarelas e barretes vermelhos. Os revolucionários, sob ordem de Lima e Silva, armaram mais de 70 negros que trabalhavam na fortificação junto à barra do rio Pelotas. Na cidade aprontavam 400 lanças para armarem os negros, conforme denúncia de um anônimo, interceptada pelos revolucionários, em agosto de 1836 (CV 203)¹³. (FLORES, 2004, p. 29).

Em síntese, podemos inferir que o papel dos descendentes de africanos, no século XIX, envolvia apenas a produção compelida pelo regime escravocrata do Império. A coragem dos Lanceiros Negros serve como ilustração de uma das formas de rebelião e de estratégias individuais e coletivas para a melhoria das condições de trabalho e das relações sociais, da reelaboração de sua bagagem cultural e do desejo de participação nas mudanças políticas das instituições de poder.

De fato, as lutas do povo africano e de seus descendentes, culminaram com a abolição da escravatura, dentre outros fatores que resultou no fim da escravidão no Brasil.

Vale ainda registrar que nas primeiras narrativas ideológicas da construção do “projeto Brasil” ou da *brasilidade* como identidade do recente Estado-Nação, os africanos e negros em geral (assim como os povos indígenas) foram preteridos em função dos brancos, descendentes dos europeus. Isso tanto nos textos que se diziam científicos (como na historiografia) quanto nas produções artísticas e literárias.

¹³ Cabe destacar que o autor Moacyr Flores explica na introdução o que significa CV, refere-se aos documentos da Coleção Varela, que se encontram no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

Essa produção discursiva, desde as primeiras décadas após a independência até as primeiras décadas do século XX, ou negavam o lugar do povo negro-africano como parte constitutiva da formação social brasileira e/ou o representavam como vetor de degeneração da nacionalidade brasileira. Essa degeneração ou degradação nacional por culpa dos negros (mas também dos índios) decorria do “fato” de que essas raças inferiores manifestavam uma debilidade moral, intelectual e espiritual congênita, ou seja, uma inferioridade em relação ao “homem branco” descendente de europeus, o que era determinado por sua constituição biológica.

Essa visão radicada nas teorias racialistas do século XIX subalternizou negros e índios em relação ao branco brasileiro e, infelizmente, ainda se manifesta no imaginário contemporâneo. (BROOKSHAW, 1983; VAINFAS, 2009; MUNANGA, 2004).

É importante que se diga, nessa síntese histórica da trajetória afro-brasileira, que a política imigracionista de atração de contingentes europeus (alemães, italianos, portugueses, espanhóis) e asiáticos (chineses e japoneses) para o Brasil teve como motivação o medo de ser confundido com uma nação africana, ou talvez o ‘racismo’ das elites com a maciça presença africana no país (haja vista a permanente possibilidade de revoltas), a crença na superioridade congênita do branco no âmbito físico, moral e espiritual, mais o desejo das classes e raças ou etnias dominantes para que o país pudesse ser uma “cópia caricata” das modernas nações europeias.

Essa política imigracionista também atendia ao projeto do Estado em fazer os “sobreviventes” índios e negros desaparecerem da constituição da sociedade através de uma estratégia de “embranquecimento das raças”. Em outras palavras, como a crença dominante gabava a superioridade do branco – em todas as dimensões do ser humano – o projeto integracionista e genocida, com tempo e transcurso histórico, pela “miscigenação, pela embriaguez sexual e multirracial”, faria desaparecer do cenário nacional, em algumas décadas, a cor (raça) negra (e índia).

Além disso, deve ser pontuado que a imigração forneceria mão-de-obra qualificada, tida como superior, para o recente investimento na industrialização do país. Dessa forma, continuando a alijar os negros das possíveis benesses econômicas da sociedade brasileira, que eles, com suor e sangue, construíram. Algumas obras (SKIDMORE, 1976; SCHWARCZ, 1993; BENTO, 2002) retratam muito bem esse quadro, desenhando o lugar do negro nessa época.

Falido então esse projeto de “embranquecimento” da nação brasileira, haja vista que a previsão dos ideólogos racialistas (ou mais acertadamente, racistas!) era a de que na década de

1950 já não mais teríamos negros (em suas diversas colorações epidérmicas) como constituintes da sociedade brasileira (integrados de forma anárquica, violenta e antropofágica).

Felizmente, os dados demográficos oficiais sustentam presentemente que, ao contrário do esperado pelos discípulos de Joseph Gobineau, a tendência do brasileiro é a de se tornar cada vez mais escuro em sua pele, com o aumento dos que se autotransmitem de “pardos” e “pretos”. O que tudo indica é que, de fato, os “estrangeiros” trazidos para “fornicar” com os negros não estavam tão abertos a esse cruzamento racial. Os europeus alemães e italianos, por exemplo, se mantiveram em endogamia étnica por muito tempo, inclusive em nossos dias, rejeitando o estabelecimento de laços matrimoniais com os negros. Provavelmente os “mestiços” decorrentes desses cruzamentos são frutos de relações sexuais mais caracterizadas pelo abuso às “cativas” negras e africanas do que por relações afetivas respeitadas. A apologia à miscigenação no Brasil é uma celebração do estupro originário. (VAINFAS, 2008; NASCIMENTO, 2002).

A passagem do período pós-abolição é marcada, para o contingente negro-africano no Brasil, por uma fase de novos desafios de lutas e afirmações, desde então tentando travar uma peleja mais no campo dos embates ideológicos (em grande parte pelas elaborações culturais, simbólicas e artísticas) e políticas (pelo fortalecimento de agremiações/associações negras e de meios de comunicação impressa e produção de novas organizações sociais).

Parece-me coerente afirmar que o último enfrentamento armado promovido pelos negros ocorreu com a “Revolta da Chibata”, em 1910, no Rio de Janeiro, uma rebelião contra os maus tratos dispensados aos marinheiros que quando em desacordo com as normas recebiam “chibatadas” ao estilo escravocrata. Isso por serem os negros a maioria a bordo e, certamente, figurantes únicos ou preferenciais nesses espetáculos de tortura. Para entender e elucidar melhor esse assunto consulte a obra de MEDINA (2006).

Contudo, os negros depois da abolição foram “jogados à própria sorte”, num contexto de uma sociedade que se industrializava e se desenhava como uma nova sociedade de classes econômicas e de prestígio erigida sobre os escombros das estruturas coloniais e escravocratas.

Uma sociedade e classe dominante que desejou e reservou aos negros (e índios) os espaços sociais mais exclusivos e discriminados, bem como, alijou-os de qualquer repartição dos bens materiais (a riqueza nacional) necessários à existência e à reprodução da vida, da família e do ser social e biológico. Não repartiram o “pão” nem as “terras”, como se costuma falar no ambiente do ativismo negro, “esqueceram de assinar nossa carteira de trabalho”.

Após a abolição da escravatura, em 1888, os negros foram jogados à sua própria sorte, afinal, de que adianta “liberdade” sem trabalho, sem terra, sem moradia, sem alimentação, sem respeito às pessoas e suas visões de mundo; em resumo, atrelados a todas as mazelas por eles sofridas após o dia 13 de maio.

O sociólogo Ianni (1972, p. 49) descreve a situação do novo liberto de forma muito apropriada:

O negro cidadão é apenas o negro que não é mais juridicamente escravo. Ele foi posto na condição de trabalhador livre, mas nem é aceito plenamente ao lado de outros trabalhadores livres, brancos, nem ainda se modificou substancialmente em seu ser social original. É o escravo que ganhou a liberdade de não ter segurança; nem econômica, nem social, nem psíquica. O cativo que sai da casa do senhor ou da fazenda, de um dia para outro, sem ter sido preparado ou ter-se apropriado dos meios sócio-culturais necessários à vida nas novas condições, não é ainda um homem livre. (IANNI, 1972, p. 49).

Assim o negro foi liberto, tornando-se um homem livre sem liberdade, pois não tinha segurança econômica, social e, tampouco, psíquica para enfrentar as situações de racismo que iam se apresentando nas relações do dia-a-dia.

Neste ponto penso ser pertinente colocar uma triste passagem da vida de uma das entrevistadas pelas alunas bolsistas:

Tive uma infância muito pobre, passei até fome. Nasci no Inhanduí (interior do Alegrete), e me criei por lá, um pouco aqui, um pouco ali. Quando fui para cidade (Alegrete), eu tinha nove anos, eu fui ‘emprestada’, naquela época e até hoje se vê, famílias numerosas e pobres (negros/as) emprestarem seus filhos, para morarem na casa de ricos, e fazendeiros, para fazer companhia para senhoras idosas, fazer serviço doméstico, lavar, passar, cozinhar... sem um salário, pois o serviço é pago com um teto e comida. Eu queria muito estudar e comer bem, sendo emprestada, eu tinha tudo isso, e só via minha família de ano em ano. Lembro também, que sofria muito pelos maus tratos de algumas dessas senhoras, que me davam a comida que sobrava, e as frutas, só as mais machucadas, e o que eu mais detestava era o fato de que, todas elas mandavam cortar meu cabelo, raspadinho e eu parecia um homem, e já estava uma mocinha. Voltei para casa aos 15 anos de idade, ajudava minha mãe que era lavadeira, e cuidava de meus irmãos menores, e trabalhava em casa de família, onde acabei largando os estudos. [...]. (Relato da madrinha da aluna D. no instrumento Atividade de Pesquisa).

Mais do que nunca fica evidente o sofrimento vivenciado pelos negros ao longo de sua infância como trabalhadores infantis em “casas de família” em troca de comida e moradia. Seria a reprodução do período colonial não mais com chibatadas e açoites, mas com alimentos estragados e atos de ordem psíquica que abalavam a autoestima e autoimagem dessa menina.

Contudo, o resultado não poderia ser outro, a luta por afirmação do povo descendente dos africanos no Brasil perdurou durante todo o século XX, uma vez que, não muito diferente das condições de outrora, estavam alocados nos espaços sociais mais empobrecidos. São

excluídos dos centros urbanos e dos espaços de investimento econômico, ocupando os lugares mais precários do mercado de trabalho e sem possibilidades de mobilidade social.

Nos relatos entregues pelos bolsistas numa das atividades de pesquisa coletada pelo CECUNE, uma chama atenção justamente por trazer elementos que exemplificam a realidade vivida pelos negros em nosso país:

Nasci em Caxias do Sul, no bairro Floresta, nossa casa ficava em meio a uma plantação de eucaliptos, em nossa casa não havia luz elétrica, nem água potável, o ônibus passava a muitas léguas dali. Quando completei meus quatorze anos fui mandada por minha mãe para Porto Alegre, para trabalhar de doméstica na casa de uma família no bairro Azenha, minha infância foi boa, mas muito sacrificada. Por ser negra, ser mulher e de família pobre, acredito que a única forma de melhorarmos nossas vidas é através do estudo. (Relato da madrinha e sogra do aluno V. no instrumento Atividade de Pesquisa).

Aqui neste trecho, a entrevistada nesta atividade de pesquisa feita pelos alunos bolsistas do CECUNE relata a importância da educação como uma maneira de mobilidade social e, quiçá racial.

Cabe ainda o relato do CECUNE, pela fala da Coordenadora, explorando semelhante ponto.

Para nós negros tem poucos caminhos de mobilidade social, a exceção do futebol, que é uma exceção e que é uma mobilidade social em termos [...]. A educação que te dá formação profissional e te possibilita a construir uma carreira sólida, com espaço social novo, diferente do que tu tinhas. E se tu olhares as famílias, vais perceber que esses alunos bolsistas são os primeiros a terem curso superior numa família numerosa [...]. E isso repercute em cadeia, na mobilidade da família e na motivação dos demais [...]. A partir do momento em que alguém bem próximo vai e faz, mostra que é possível [...]. (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

O exemplo com o filho graduado, ou o sobrinho, primo, prima, neta, neto, tudo isso pode repercutir em seus familiares no modelo a ser seguido pelos que virão no futuro. Esse fato, abre possibilidades, novos olhares para a população negra e pobre, que jamais almejava num momento anterior os espaços universitários.

Excluídos dos sistemas de formação e educação formal, enfim e por último, submetidos a um sistema ideológico que os discriminava e que mantinha operantes todos os esteriótipos negativos imputados aos negros pelo discurso racialista e/ou racista do período colonial.

Ressalta-se, que tanto a posição nas camadas mais baixas da pirâmide social quanto os dispositivos ideológicos que os subalternizavam não foram abalados, sobretudo, pelos construtos científicos da década de 1930, que integraram o negro (bem como o índio) nas

narrativas modernas da nacionalidade brasileira. Ao contrário, sintetizaram e fortaleceram outros dois construtos ideológicos que mais serviram para abrandar a insatisfação negra e obscurecer a situação do racismo e da desigualdade racial, a saber, o chamado “mito da democracia racial” e a ideia da “miscigenação”.

Alguns autores como (Freyre, 1969; Ianni, 1972; Skidmore, 1976; Andrews, 1998; Vainfas, 2009), destacam ainda que os brancos continuavam figurando como seres superiores e “verdadeiros” fundadores da nação brasileira. O “embranquecimento” racial, cromático e ideológico continuava seu rumo, degradando e excluindo os negros e índios da aquisição econômica e afirmação positiva de suas identidades em reconstrução. Como o passado resulta no presente, e mesmo sendo difícil fazer essa divisão, aqui dou continuidade à discussão, agora com o presente.

4.2 PRESENTE DE AFIRMAÇÃO

O Brasil seguiu, na primeira metade do século XX, sustentando uma autoimagem de sociedade na qual as raças e/ou etnias conviviam de forma harmônica e num estado de quase igualdade, uma “democracia racial” propagada por uma “miscigenação” voluptuosa e bonita, celebrada em prosa e verso.

Ao contrário, os negros enfrentavam uma sociedade extremamente hierarquizada, marcada por uma desigualdade de classes e concentração de renda, violentamente racista e preconceituosa. Em resposta, o resultado não poderia ter sido outro, os negros foram compelidos a engendrar novas organizações sociais e políticas para um enfrentamento enquanto povo ou raça e classe.

Enquanto raça, foram impelidos por um sentimento coletivo por compartilhar experiências, trajetórias e identificações herdadas da origem africana a forçar uma inserção social em que pudessem afirmar suas identidades.

Ao passo que como classe foram constrangidos a compor as camadas mais empobrecidas da modernidade brasileira. É assim que, nos três primeiros decênios do século XX, emerge uma intensa produção da imprensa negra, uma proliferação das associações recreativas, esportivas e carnavalescas que ensejaram a articulação da Frente Negra Brasileira (FNB), preocupada com a educação do povo negro e sua integração à sociedade brasileira.

(BARCELOS, 2009; BACELAR, 1996; GUIMARÃES, 2002; SANTOS, 2008; SILVA; SANTOS; CARNEIRO, 2008).

Assinala-se que deve ser considerada, entretanto, a luta árdua por respeito e manutenção dos centros e da prática religiosa de matriz africana, mais a inserção social e cultural negra pela participação e destaque nas manifestações carnavalescas do país. São dimensões da resistência que não devem ser omitidas em função das organizações ditas sociais ou políticas.

Hoje se sabe, que qualquer organização e manifestação cultural ou religiosa também é uma organização política, inclusive essa luta continua em decorrência de ainda haver intolerância com as religiões de matriz africana em todo o Brasil (como no Rio Grande do Sul) bem como a indiferença, o demérito e a espoliação dos bens simbólicos negros nos carnavais. (ORO, 2005; LIMA; MARIANO, 2008; SANTOS, 2006).

Tanto na chamada República Velha quanto no Estado Novo, as religiões como as manifestações culturais negras foram reprimidas e/ou subalternizadas no contexto político e cultural da nação, não obstante o discurso da brasilidade que os classificavam como alegorias exóticas da identidade nacional. A mobilização política e cultural negra marcará passos com o surgimento do famoso Teatro Experimental do Negro (TEN), sob a liderança de Abdias Nascimento. No Brasil, nessa época, estávamos saindo da Era Vargas (1930-1945) e, no que tange à luta do movimento negro nacional, destacou-se a criação da Frente Negra do Brasil (FNB) e o TEN.

A FNB foi uma importante marca na história das lutas da comunidade negra brasileira, porque teve um destaque muito grande na política, para Davis (2000) “[...] registrou-se em 1936 como partido político, tendo como objetivo promover o auto-respeito entre os negros e mulatos, assim como instilar “valores da classe trabalhadora” em seus membros.” (DAVIS, 2000, p. 38).

Sua origem deu-se em São Paulo, em 1932, e chegou a ter mais de 200 mil membros, que reivindicavam direitos civis com tratamento igual aos outros segmentos sociais perante a lei, o direito de trabalho livre de discriminação e total integração de pessoas negras na vida nacional. As mulheres da FNB, conhecidas como “as frente negrinhas”, tinham como papel contribuir para a educação, nos cuidados pessoais e na autoestima das mulheres negras.

Recorro a Davis (2000, p. 39) para ilustrar esse contexto: “No período de 1934-1937, a maioria das classes trabalhadoras brasileiras não viu uma melhoria em sua posição inferior

diante das classes altas, apesar da intensa industrialização e do crescimento da infraestrutura nacional”. (DAVIS, 2000, p. 39)

O TEN surge em 1944, no Rio de Janeiro, criado pelo professor (depois senador) Abdias do Nascimento tendo como pilares a luta contra o preconceito e o racismo e a favor da inclusão do negro na educação formal. Esclarecendo a informação, significava ensinar aos brasileiros que não havia raça superior nem servidão natural e eliminar o preconceito de cor; propor políticas que promovessem as possibilidades para a educação dos afro-brasileiros; combater o racismo seguindo o código de condutas da Constituição Brasileira, que deveria definir adequadamente a discriminação racial (DAVIS, 2000). Cabe o registro de que surgiram organizações semelhantes ligadas ao TEN em São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Essa organização apresentou discussões que hoje ainda prevalecem na agenda nacional na luta em prol dos negros como, por exemplo, a denúncia feita pelo TEN argumentando que, desde a abolição, havia perseguição à religião afro-brasileira e desprezo pelas raízes culturais africanas. Outra atuação de destaque ocorreu em maio de 1949. Juntamente com outras organizações, o TEN organizou o Primeiro Congresso Nacional Negro para divulgar pesquisas sobre temas pertinentes à sua demanda. O TEN dedicou-se a elevar a consciência negra por meio de campanhas de alfabetização e divulgação de informação cultural. As mulheres, mais uma vez, tinham papel importante e davam atenção a essas campanhas e ao teatro infantil para a educação e recreação, seminários educativos para mães. Uma das mulheres de destaque e cofundadoras do TEN foi a atriz Ruth de Souza.

Já em 1950 foram criados o “Conselho Nacional de Mulheres Negras”, fundado por Maria de Lourdes Nascimento, e a “Associação das Empregadas Domésticas”, liderada por Arlinda Serafim e Elza de Souza, ambas domésticas. As mulheres negras criaram ainda o *Ballet* Infantil do TEN, com aula inaugural de *Katherine Dunham*¹⁴.

Pode-se citar ainda a criação, em 1936, do Centro de Cultura Afro-Brasileira em Pernambuco, pelo poeta Solano Trindade, e a Associação Cultural do Negro, em 1954, em São Paulo, pelo líder José Correa Leite, também fundador do FNB. Essa associação foi considerada pelo estudioso Clóvis Moura como a organização mais significativa desse período. (BARCELOS, 1996)

¹⁴ Destaco que a *Katherine* foi uma famosa comediantes afro-norte-americana, que ficou conhecida depois do lamentável episódio de ter sido proibida de entrar num hotel em São Paulo, atraindo a atenção internacional, o que contribuiu para que a única legislação de direitos civis do período fosse produzida (BENTO, 2003).

Tanto no Estado Novo (na Era Vargas, 1937-1945) como no governo militar de 1964, houve recuo das organizações negras. No primeiro caso, no Estado Novo, a ditadura de Getúlio Vargas aboliu a FNB, quando todas as organizações políticas foram declaradas ilegais. Na ditadura militar, ficaram agindo na clandestinidade. Somente em meados dos anos setenta, os movimentos conseguiram ganhar impulso e visibilidade pública novamente. Nesse período, em 18 de julho de 1978, surgiu o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, num protesto nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Na atualidade, esse movimento é denominado Movimento Negro Unificado (MNU) e tem grande expressão nacional nas lutas de cunho político e possui representações em diferentes estados brasileiros.

Apesar de todo o esforço para reprimir a organização, as estratégias e as ações dos diferentes movimentos sociais, contribuíram para ir na contramão do capitalismo por meio das lutas e resistências, formando uma rede entre os negros para produzirem mecanismos de fortalecimento a fim de enfrentar as dores sofridas e vivenciadas pelo racismo, preconceito e discriminação no cotidiano do tecido social. Neste ponto do texto, desejo apresentar um relato muito interessante sofrido pela mãe de um dos alunos bolsistas:

Em 1998 fui fazer um depósito no Banco do Brasil, o guarda me barrou várias vezes, trancando a porta e mandando que eu tirasse os brincos, anéis, bolsa, calçados e [...] bom quando consegui entrar ele disse: - Negra burra, não vou me responsabilizar pelas tuas semi-joias. Eu voltei, peguei-as e já chorando fui para o caixa, mas ele continuou falando coisas de mim com o colega dele, voltei e perguntei: - porque estava me tratando assim? – Antes que ele respondesse, um senhor chamado Wagner, que estava escutando tudo, chamou sua atenção, dizendo: Ei, o que é isso? Ela poderia ser sua mãe!!! E a contra-resposta foi: - Tu és italiano, não te mete com essa chinelagem. Então o senhor Wagner chamou o gerente que até então estava neutro e pediu um copo d'água, (pois eu estava muito nervosa), e também disse que aquilo era um ato de racismo legítimo. Antes de qualquer reação, ele chamou a Brigada Militar e fomos para a delegacia, iniciando um processo contra o Banco do Brasil e o guarda. Cada vez que tinha que ir às audiências ficava muito deprimida, pois todo aquele filme passava novamente na minha cabeça, o resultado foi um AVC (Acidente Vascular Cerebral), mas graças a Deus fiquei sem sequelas, e ainda posso lutar pelos meus filhos, netos e outros irmãos de 'cor', para não passarem por tudo que passei. Se eu fosse um pouco mais esclarecida na época, não teria entrado no Banco de pés descalços e teria feito valer a condição de cidadã. O Banco do Brasil e a firma do guarda tiveram que me ressarcir pelos danos morais e pelo preconceito racial [...]. (Relato da mãe do aluno C. J. no instrumento Atividade de Pesquisa).

Diante do comovente e triste relato da mãe do aluno pensa-se no que dizer, nada pode exprimir a dor, a humilhação, a difícil situação vivenciada por essa senhora, brasileira, negra e mulher, em pleno século XXI. Mais do que casos de racismo, a dor sofrida e a marca deixada na vida dessa mulher atinge uma dimensão que a maioria dos brasileiros negros já passou em algum momento de suas vidas. Alguns conseguem resolver, outros carregam esse fardo pelo

resto da vida, afetando sua autoestima e autoimagem, produzindo efeitos de inferioridade frente a outros indivíduos.

Precisamos encontrar caminhos, trilhar passos para um novo mundo, nos dizeres de Paulo Freire:

A convicção, por exemplo, de que a superação das injustiças que demanda a transformação das estruturas iníquas da sociedade implica o exercício articulado da imaginação de um mundo menos feio, menos cruel. A imaginação de um mundo com que sonhamos, de um mundo que ainda não é, de um mundo diferente do que está aí e ao qual precisamos dar forma. (FREIRE, 2000, p. 39).

A forma vai se construindo por meio de ações afirmativas na educação e no mercado de trabalho, abolindo desigualdades de forma lenta, mas gradualmente possibilitando o acesso dos negros às universidades e aos diferentes postos de trabalho.

Mesmo com a dor, sempre existiram, para oporem-se a ela, estratégias de luta e de fortalecimento para poder combater esse sofrimento, curar as feridas sofridas e vivenciadas pelo racismo.

O Estado, por sua vez, esteve sempre distante de atender a essa parcela da população. Com certeza, porque isso fosse contrário aos interesses da acumulação e do controle do capital pela elite branca dominante.

Ao tratar do Estado, sabe-se que, conforme assinala Peroni (2003, p. 36) “O Brasil, portanto, é caracterizado como uma particularidade capitalista, com especificidades próprias de sua gênese colonial, escravista e conservadora.”

Uma das obras de Fernandes (1976) resume de forma brilhante a especificidade do caso brasileiro analisando a independência e a formação do Estado Nacional. Na verdade, segundo o olhar desse pensador, existem elementos revolucionários e conservadores naquela fase da história, revolucionário porque pretendia despojar a nação da ordem societária herdada da sociedade colonial para legar a autonomia necessária na nova configuração. O elemento conservador estava presente na tentativa de preservar e fortalecer a ordem social do colonialismo: concentração de renda, marginalização de grande parte da população, desgaste da soberania nacional nas relações econômicas e diplomáticas internacionais, poder na mão das elites e escravidão.

Outra obra de Fernandes (1989, p. 27) retrata com total propriedade o que significaram para o escravo as amarras do sistema:

No Brasil, infelizmente, a descolonização confundiu-se com os interesses do senhor e foi interrompida nos limites em que o estamento senhorial sentiu-se apto para proteger-se contra as conseqüências do pacto colonial e para dirigir as estruturas de poder, nascidas com a Independência. O escravo, o liberto, o homem pobre livre permaneceram encadeados a colonização, as suas necessidades imperiosas, que os despojavam de sua condição humana, e as suas conseqüências materiais e morais, que os privavam de ser gente. (FERNANDES, 1989, p. 27).

O que desejo sinalizar exatamente, com esse excerto, é o que ocorre, de modo similar ao do contexto pré-abolição, na atualidade brasileira, significando, lutar para “ser gente”, atuando para garantir tratamento e oportunidades como qualquer outro cidadão.

É assim que as demandas do movimento negro se inscrevem no combate ao racismo e à desigualdade racial, pela denúncia do mito da “democracia racial” como pela denúncia das práticas discriminatórias do cotidiano, nas instituições e fora delas, e pela apresentação de dados a respeito das desigualdades raciais consequentes.

É nesse rastro que na década de 1970 o movimento negro, como já dito, tomará o impulso com resultados significativos para essas demandas. Ainda sobre as pressões da conjuntura do regime ditatorial surgiram inúmeras organizações da população negra visando colocar as questões referentes ao racismo e às desigualdades raciais na pauta de discussões da sociedade.

Além disso, algumas organizações focaram na formação, reconstituição ou valorização da identidade negra de origem africana, como é o caso da emergência do *Ilê Ayê*, em 1974, bloco afro do carnaval de Salvador que, assim como muitos outros blocos e agremiações, impulsionaram novas formas de pensar a identidade negra, a negritude.

Vale o registro ainda do surgimento, no Rio Grande do Sul, do Grupo Palmares que, por um de seus fundadores, propôs o dia vinte de novembro como a data que os negros brasileiros deveriam celebrar, numa homenagem em alusão ao dia da morte de Zumbi dos Palmares. (FERREIRA, 2000).

Cabendo neste trecho do estudo, uma citação de cunho especial e com intuito de homenagear o professor Oliveira Silveira falecido no ano de 2008. Ele como precursor do dia vinte de novembro e integrante do grupo Palmares dizia que: “O espírito do Vinte é negro, popular e se aninha junto à família negra: homem negro, mulher negra, criança negra. Continuidade étnico-racial com identidade cultural negra e poder político. Uma fórmula, três princípios. No espírito do Vinte, raça, cultura, poder – em três palavras.” (SILVEIRA, 2003, p. 41).

A fórmula expressa o significado do reconhecimento do dia vinte de novembro e jamais o dia treze de maio¹⁵. Raça e etnia, cultura referenciam a raça e a cultura negra que nesse dia perdeu um grande líder, Zumbi dos Palmares, mas herdou seu espírito guerreiro e de luta. A força para ensinar que outro mundo é possível, um lugar de liberdade, de dignidade de trabalho para todos, o quilombo. Poder é o ingrediente que somado aos outros possibilita o alcance de melhores condições na sociedade.

O pesquisador Sales dos Santos que recentemente defendeu sua tese de doutorado, explica com propriedade a fundação de outra entidade do Movimento Negro de grande expressão no território nacional.

Dessa forma, os movimentos sociais, que estavam silenciados sob a ditadura militar, começam a se rebelar novamente contra as opressões e injustiças sócio-raciais no Brasil. As entidades negras também embarcam no movimento nacional de luta por liberdade, igualdade, justiça, democracia e cidadania de fato e de direito. Elas compreendem a necessidade de criarem uma organização de caráter mais político contra o racismo. Isto é, que denunciasses tenazmente o racismo e as suas conseqüências perversas para os afro-brasileiros, e, além disso, que apresentasse propostas anti-racistas à sociedade brasileira. Assim, em 18 de junho de 1978, várias entidades negras mobilizadas contra a discriminação racial vivida diariamente pelos afro-brasileiros fundam, em São Paulo, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que, em dezembro de 1979, no seu primeiro congresso, na cidade do Rio de Janeiro, simplificou o nome para Movimento Negro Unificado (MNU). (SANTOS, 2007, p. 117).

Dentro de um novo contexto político e cultural, portanto, rearticulam-se no bojo dos outros movimentos sociais as organizações negras brasileiras. Elas ingressam em uma nova fase de atuação, tendo o Movimento Negro Unificado (MNU) como referencial nacional principal.

Vale dizer que, depois da formação do MNU, houve o empreendimento de algumas outras organizações políticas da população negra e uma maior penetração em outras instituições e campos políticos, como foi o caso dos Agentes de Pastoral Negros – APNs gestada no seio da igreja católica sob forte influência do MNU e da Teologia da Libertação. Apenas para anotar em campo específico desta tese, a participação da militância negra gaúcha é registro em todas as reconstituições da mobilização racial brasileira.

Inclusive, o ativista e poeta Oliveira Silveira considera a data de fundação do Grupo Palmares, 1971, como sendo a inauguração da fase contemporânea do Movimento Negro atual do Rio Grande do Sul. Sem dúvida, esse período é marcado por inúmeras iniciativas

¹⁵ Poema do professor Oliveira: Treze de maio traição, liberdade sem asas e fome sem pão (SILVEIRA, 2003, p. 24).

nesse âmbito no estado. (FERREIRA, 2000; ADÃO, 2002; SANTOS, 2007; SILVA; SANTOS; CARNEIRO, 2008).

A década de 1980, então, é assinalada pelo crescimento e fortalecimento do Movimento Negro, caracterizada por encontros locais, regionais e nacionais e redefinições de pautas políticas e também pela localização em sua identidade do campo mais amplo dos movimentos sociais.

Pode-se afirmar que houve um enrijecimento do discurso político das organizações negras com o surgimento do moderno Movimento Negro, datado de 1978, com a fundação do MNU.

Esse enrijecimento é relevante nas posturas e discursos, mais aguerrido e hostil ao discurso hegemônico e à ideologia da “democracia racial” enquanto visão que abafava a denúncia do racismo e suas mazelas consequentes.

Há também uma redefinição com relação às ideologias da esquerda branca de classe média que, via de regra, no máximo, concebia a demanda do povo negro como apenas uma forma de valorização dos elementos culturais de origem africana.

Não obstante essa histórica rejeição da esquerda em compreender e incorporar as demandas do Movimento Negro, em uma prática que deslegitima o discurso e a experiência negra, as ações e reivindicações do povo e organizações negras pautavam-se pelas de raça e de classe. Ou seja, pautavam-se tanto pelas demandas oriundas do contexto racial brasileiro quanto pelas desigualdades engendradas pela sociedade de classes do capitalismo e da propriedade privada dos meios de produção.

No âmbito da raça, reivindicava-se, ainda, ao Estado brasileiro, políticas específicas que reparassem a trajetória escravocrata que legou ao povo descendente de africanos os piores espaços e as mais injustas condições de sobrevivência, a despeito de todo seu trabalho na construção do país. Reclamava-se também programas direcionados para erradicar o racismo e a desigualdade racial enraizados na estrutura da sociedade brasileira.

Enquanto classe, as organizações negras acreditavam na tomada do poder por meio da filiação partidária para construir uma sociedade “socialista” ou, no campo do reformismo de esquerda, galgar o poder para empreender políticas que reduzissem as desigualdades de classe, políticas, de raça e/ou cultura e, ainda, de etnias¹⁶.

¹⁶ Para melhor entendimento do assunto consultar SANTOS, 2007.

Com a esquerda ou sem a esquerda, o avanço do Movimento Negro na década de 1980 é incontestável, inclusive com participação nos partidos políticos (e até tentativas de criação de um partido negro), que era tida e ainda o é como uma atuação estratégica.

Assim sempre foram as exigências por políticas em educação e trabalho, ou seja, por políticas que promovessem a inclusão dos negros no setor de ensino e profissionalização formal, como também nos campos do mercado de trabalho em que os negros e as negras estavam sendo retirados em função das discriminações raciais.

Uma das bolsistas reflete sobre o assunto no excerto a seguir:

Hoje o negro precisa sobressair quando for concorrer numa vaga, mesmo tendo qualificação suficiente para esta vaga. Devido a isto o negro brasileiro precisa cada vez mais de incentivos na questão de ensino de graduação, pois somente com o diploma vai amenizar esta desigualdade. (Escritos da bolsista C.S. do instrumento 'Minha visão sobre ação afirmativa').

A aluna ressalta um aspecto importante ao dizer que o incentivo na graduação (por meio da bolsa de estudos), a obtenção do diploma, são elementos que vão fazer diferença no mercado de trabalho na busca por uma vaga de emprego.

Essas políticas em educação e trabalho eram referidas no discurso dos militantes como políticas reparatórias ou compensatórias. Reparadoras e compensadoras, a repetir, em função da trajetória de trabalho que construiu a riqueza desse país sob o escudo do escravismo e nos dispositivos excludentes construídos pelo racismo nas relações sociais brasileiras. Doravante, reservando aos negros os piores espaços e formas degradantes de tratamento e exposição nos meios de comunicações e veículos publicitários. Portanto, reparar significa corrigir.

Utilizando a fala de um dos alunos para dizer o que significa reparar:

Estas necessidades de reparar injustiças históricas, nos faz mais fortes em nossos processos de desenvolvimento social, nos tornando exemplos ou 'casos' para gerações futuras, nos dando a certeza de que o caminho delas será menos penoso, de que alcançarão objetivos maiores que os nossos em tempos mais curtos (Escritos do bolsista V. do instrumento 'Minha visão sobre ação afirmativa').

O bolsista diz “nos faz mais fortes em nossos processos de desenvolvimento social”. Isso implica dizer que graças às ações afirmativas estão sendo reparados longos anos de dores e injustiças. O interessante são os exemplos para gerações futuras. É exatamente disso que um povo sofrido necessita para continuar sua luta e adquirir as vitórias necessárias para uma melhor qualidade de vida, evidentemente num tempo muito mais curto.

Ainda em 1980, as instituições do Estado começaram a manifestar as primeiras respostas às demandas do movimento negro, como nos investimentos aos encontros e organizações.

Ainda para a institucionalização das demandas raciais, à criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, em 1983, no governo de Franco Montoro, em São Paulo, se seguiram outros aparelhos na esfera pública.

Contudo, a crítica do movimento é que essas iniciativas não são mais que “penduricalhos institucionais”, para usar um termo recente, que caracteriza essas instituições como sendo apenas um “cala boca”. Esses órgãos não conseguiram avançar muito na transformação das condições de vida dos negros nem no combate ao racismo, geralmente, operando sem recursos financeiros e humanos e com pouca ou nenhuma autonomia política.

Em geral pode-se afirmar que houve um distanciamento do campo de esquerda para uma definição e consolidação de análises e discursos próprios do movimento negro quanto à sua trajetória, enquanto povo, e o fortalecimento de pautas específicas para o estado brasileiro.

Sem dúvida, houve um deslocamento e uma multiplicação das posições entre o conceito de classe e de raça nesses entendimentos do contexto racial brasileiro. Ainda assim, para dentro das organizações da esquerda, a demanda racial continuava “terceirizada”, no máximo compreendida como uma questão de ordem “cultural” e um “problema dos negros”, não de toda a sociedade.

Uma visão economicista engessava as organizações de esquerda no conceito de luta de classes, de aliados e de integrantes das classes trabalhadoras, tida como um todo homogêneo, sem cores, raças, etnias, gêneros, idades, sexo, etc., enfim, apenas uma massa de despossuídos de meios de produção.

É assim que, na busca de intervir nos avanços da consolidação dos direitos democráticos e na promulgação da nova Carta Magna, o movimento negro produzirá em 1986 a Convenção Nacional do Negro Pela Constituinte, sistematizando e apresentando propostas de redação normativa e constituição de políticas de Estado.

Tendo em vista, as especificidades do povo negro brasileiro, essa intervenção também foi possível através da atuação dos poucos parlamentares negros na época e, além desses poucos, os raros comprometidos com as demandas oriundas desse segmento.

Certo, todavia, é que o movimento negro foi propositivo em vários temas de seu interesse, principalmente por exigir rigor na punição por casos de racismo e por apontar para a necessidade de políticas reparatórias no campo da educação.

Os primeiros anos da década de 1990 foram caracterizados por uma expansão das organizações, surgimento de outras e avanço do debate racial em segmentos específicos e movimentos sociais correlatos. Por exemplo, pode-se citar a sólida presença do feminismo negro dentro das organizações do movimento negro e, no interior das organizações de mulheres.

Também os primeiros passos para a formação de organizações da juventude negra foram os encontros de universitários negros – Senun¹⁷ – e, com eles, a constituição de uma rede de articulação de cunho nacional de estudantes e de intelectuais – pesquisadores negros.

Sem sombra de dúvida, o grande evento da década de 1990 do povo negro foi a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” de 20 de novembro de 1995, data de comemoração da “imortalidade” do líder Zumbi, do Quilombo de Palmares. Esse evento mobilizou mais 100 mil pessoas em todo o Brasil. Produziu a expansão e a consciência dos problemas raciais no país e o fortalecimento da identidade racial entre negros.

Esse evento propiciou a materialização do dia 20 de novembro como a data referencial de luta e de orgulho do povo negro brasileiro e avançou na colocação das demandas na agenda política do Estado ao entregar o documento *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial* para o então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Daí resulta a criação, no âmbito estatal, do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para propor e orientar políticas para e com o povo negro (mais uma metáfora institucional de avaliação negativa) e da celebração ingênua pelo fato do então presidente ter assumido que no Brasil de fato havia racismo. Isso num seminário oficial em que as ações afirmativas eram aludidas como uma perspectiva de políticas corretivas: *Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos* organizado pelo Ministério da Justiça, em julho de 1996, e que contou com a participação de pesquisadores, ativistas e gestores de governo.

Durante os últimos anos da década de noventa, creio ser bem possível afirmar, que prevaleceu no âmbito do governo a continuidade da tradição retórica de forma a enganar o outro. Ainda que com alguns investimentos irrisórios e pequenos projetos (via de regra oficinas de cidadania e publicações), as tentativas das elites ideológicas e econômicas em manter a imagem da “democracia racial” se mantinham.

Por outro lado, a denúncia cada vez mais especializada e amparada em dados oficiais e pesquisas empíricas se fortaleciam no seio da comunidade e do complexo movimento negro,

¹⁷ Seminário Nacional de Universitários Negros – SENUN

bem como, se fortaleciam também as experiências com ações afirmativas na área da educação produzida pelas próprias organizações do movimento negro. Mais notadamente as organizações não governamentais (ONGs) negras que figuraram como exemplos de experiências educacionais para inclusão com atenção às diversidades de raça, etnia e gênero.

É de amplo conhecimento que, desde o início do século passado, as organizações negras definiram o acesso à educação formal como o eixo estratégico de transformação das condições sociais do povo negro brasileiro, de sua ascensão econômica, social e combate ao racismo à brasileira.

Houve proliferação de experiências educativas produzidas pelas organizações do movimento negro, inclusive, uma multiplicação, desde os primeiros anos da década de noventa, dos cursinhos pré-vestibulares para negros e “carentes” que objetivam inserir os estudantes negros no ensino superior. Essas iniciativas obtiveram muito êxito, por serem ações afirmativas ou políticas de inclusão oriundas da própria sociedade civil organizada e por estabelecerem as bases para todo o movimento por ações afirmativas no ensino superior, em curso no Brasil.¹⁸

Esse movimento por ações afirmativas e políticas reparatórias sofreu um fortalecimento sem precedentes após a I Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em agosto de 2001, em Durban, na África do Sul.

Nessa conferência promovida pelas Nações Unidas, o governo brasileiro foi obrigado a reafirmar o racismo como desigualdade racial, do mesmo modo que, fatores estruturantes de nossas relações sociais, sendo compelido a assinar um Programa de Ação que prevê a implementação de ações afirmativas para corrigir as desvantagens sociais dos segmentos étnico-raciais.

Essa intervenção do ativismo negro naquela conferência provocou um debate intenso, no Brasil, acerca da legitimidade das políticas afirmativas para negros, muito circunscritas no que se refere ao acesso à universidade, e amesquinhado nas reservas de vagas vulgarmente chamadas de “cotas raciais”.

A questão do acesso à universidade aparece nas falas dos familiares como um diferencial na vida desses sujeitos:

¹⁸ Consulte os seguintes autores para melhor esclarecimento do assunto: SANTOS, 2007; SANGER, 2003, 2008; SILVA, 2005.

Para mim, saber que um negro se encontra em uma Universidade é uma realização, um progresso, pois este está deixando de ser a maioria e se tornando um profissional competente e provando que o negro tem as mesmas condições e capacidades para aprender que o branco, fico feliz ainda em saber que este negro é meu parente, conhecido filho, etc... (Relato da tutora da aluna M. M. no instrumento Atividade de Pesquisa).

A realização de se ter um “parente” na universidade, segundo a entrevistada, é um progresso. A oportunidade possibilita ao negro mostrar suas capacidades e abrir perspectivas para o mercado de trabalho.

Voltando ao rumo do texto foi notório, entretanto, a consolidação da demanda racial na agenda política do Estado brasileiro no início desse século. O mesmo ocorre com a iniciativa de algumas repartições do governo, como o Ministério da Justiça, em implementarem políticas de inclusão dos negros em suas estruturas administrativas. É indispensável essa inclusão também em empresas conveniadas. Como já sinalizado em alguns momentos deste trabalho, o campo da educação, em todos os seus níveis, há muito foi definido pelo povo negro como *locus* privilegiado de atuação. Inúmeras organizações já desenvolveram ou desenvolvem práticas educativas voltadas para a qualificação profissional, bem como para a formação social nas relações raciais ou de diversidade social aliado ao eixo da qualificação¹⁹.

Com o advento da eleição do atual presidente, Luís Inácio Lula da Silva, algumas outras iniciativas foram colocadas em prática, de forma geral, houve um apoio sério ao avanço do debate racial no país, a demanda ganharia o status de mérito necessário. É dessa forma, que o contexto político que abrange a legislação da atualidade tem se configurado com alguns ganhos, a exemplo, da Lei 10.639/03 e das Secretarias criadas no governo federal.

A Lei 10.639/03 entrou em vigor a partir de 9 janeiro de 2003 e instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino Fundamental e Médio, na rede pública e privada, acrescida das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme consta nos sites oficiais do governo brasileiro.

A Lei 10.639/03 incluiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) um currículo oficial com a obrigatoriedade da temática, acrescentando os artigos 26-A, 79-A e 79-B. O artigo 26-A é composto de dois parágrafos, a saber: o primeiro estabelece o conteúdo programático a que se refere o *caput* desse artigo e inclui o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da

¹⁹ Verificar ADÃO, (2002; 2007), SANTOS, (2007).

sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, na História do Brasil. Já o segundo, diz respeito aos conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira que serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras.

O artigo 79-A, que diz respeito à formação de professores, foi vetado²⁰. Indicando que na educação só se investe naquilo que dá retorno financeiro. Laval aponta para esse fato quando discute a questão do lucro que atinge a pesquisa e se alastra para outros fins: “Nos anos 1990, a expansão das ‘redes’ e a possibilidade de vender cursos ‘*on line*’ aos particulares e às empresas apareceram como outras oportunidades para ‘rentabilizar’ o próprio ensino. É, então, toda a instituição, até em suas atividades fundamentais, que se torna um lugar de valorização do capital” (LAVAL, 2004, p. 35). Investir na história e cultura afro-brasileira e africana traz lucro ao capital? Penso que agora está havendo uma rápida propagação desse assunto, porque novamente o Movimento Negro tem atuado junto às Prefeituras, Estados e entidades privadas no sentido de reclamar para que se cumpra a Lei. Nesse contexto, está havendo oferta de cursos, materiais didáticos e teóricos sobre a temática.

O artigo 79-B trata do calendário escolar e da necessidade de incluir-se o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Pena que ainda em algumas realidades esse tem sido o único dia ou mês do ano em que se discute o tema.

Com relação às Secretarias no Governo Federal, existem duas que se ocupam do tema: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

A primeira, SECAD, teve sua origem em julho de 2004, sendo considerada uma das mais novas secretarias do Ministério da Educação (MEC). O seu diferencial é porque traz pela primeira vez na trajetória do MEC, diversos temas contidos na mesma Secretaria: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo e ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial.

Essa Secretaria do governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva marca uma nova fase de enfrentamento das injustiças existentes no sistema de educação do Brasil, valorizando a diversidade da população, trabalhando para assegurar a garantia de formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania. Dentre seus objetivos estão: contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos, em especial de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à

²⁰ Escrevi um artigo especificamente para tratar dos aspectos referentes à formação de professores e o cumprimento da Lei 10.639, de 2003 (SANGER, 2007).

educação continuada. Além disso, a Secretaria responde pela orientação de projetos político-pedagógicos voltados para os segmentos da população vítimas de discriminação e de violência.

A segunda, SEPPIR foi criada em 21 de março de 2003 e resulta das lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro. Nessa data é celebrado mundialmente o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial.

Destaco a seguir os seus objetivos: promover a igualdade e a proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra; acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do governo brasileiro para a promoção da igualdade racial; articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais; promover e acompanhar o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil, que digam respeito à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica; auxiliar o Ministério das Relações Exteriores nas políticas internacionais, no que se refere à aproximação de nações do continente africano.

Cumpra ainda ressaltar, que se tem como pioneira no âmbito do governo federal a Fundação Cultural Palmares (FCP). Ela foi declarada como uma entidade pública vinculada ao Ministério da Cultura, pela Lei Federal 7.668, desde 22 de agosto de 1988, e sua missão é reiterar os preceitos constitucionais que destacam a cidadania, a identidade, a ação e a memória dos indivíduos étnico-raciais dos grupos formadores da sociedade brasileira, somando-se o direito de acesso à cultura e a indispensável ação do Estado na preservação das manifestações afro-brasileiras. A FCP formula e implanta políticas públicas que têm o objetivo de potencializar a participação da população negra brasileira no processo de desenvolvimento com base na sua história e culturas.

Não há dúvida de que a comunidade negra está avançando em termos de políticas públicas, agora manifestas nas propostas de políticas de ação afirmativa produzidas no âmbito do executivo e do legislativo. De fato, o governo tem contribuído para o avanço desse debate, infelizmente a pobreza tem cor e, no Brasil, ela continua sendo negra. E, reafirmando o já dito, faço alusão a Mészáros (2002) pois: “Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, ‘totalitário’ – do que o sistema do capital globalmente dominante, [...] sempre a favor dos fortes e contra os fracos” (MÉSZÁROS, 2002, p. 96). Esse sistema reforça as desigualdades e as mazelas vivenciadas pelos negros da população brasileira.

No entanto, tem-se assistido no Brasil uma tomada de consciência quanto aos problemas enfrentados pela população negra de grande envergadura, tanto que hoje é possível inferir que se caminha para uma sociedade pós-freiriana, ou seja, solapadas as bases da alegoria da “democracia racial” e da suposta harmonia entre os povos manifesta na “miscigenação”. Algumas universidades públicas têm implementado políticas de ações afirmativas para o ingresso de estudantes negros nos cursos de graduação, assim, tanto o debate produzido quanto as experiências da política de “cotas” têm colocado a autoimagem brasileira em um lugar de questionamento constante, demandando-nos um reinventar desse país em outras bases de sociabilidade racial e cultural.

Se no contexto atual as respostas do poder público e das universidades públicas têm sido mais positivas quanto às demandas apresentadas pelo movimento negro, as ações afirmativas em educação oriundas do próprio movimento negro brasileiro não somente seguem o mesmo rumo como tiveram um novo impulso. Para dar uma pincelada do novo impulso dado ressalto uma das entrevistas feitas por um aluno:

Sem dúvida alguma é feito maravilhoso em nossa família eu diria que quase inacreditável. Porque nós que somos negros e pobres chegar à uma universidade é coisa rara, Eu, sempre incentivei e proporcionei ao L. o estudo, mas nunca imaginaria um salto desses. A partir daí, ele quebrou um paradigma de toda a nossa família onde a sua minoria concluíram no máximo o segundo grau. Por isso, estou muito feliz com o meu filho porque sei que está seguindo caminho correto e terá muito êxito no seu futuro e não precisará passar por tantas dificuldades que passei. (Relato do pai do aluno L. no instrumento Atividade de Pesquisa).

Esse impulso vem inclusive estabelecendo parcerias com instituições do setor privado, como é o caso do convênio firmado entre o Centro Universitário Metodista IPA e o Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE no sentido de incluir estudantes com carência sócio-econômica e negros nos cursos de graduação daquela Instituição de Ensino Superior – IES do Rio Grande do Sul.

O CECUNE é uma das organizações do movimento negro gaúcho, originado na década de 1980, dentro de um contexto político de abertura democrática. Assim como outras organizações, visava atuar na qualificação do debate em torno da realidade do povo negro gaúcho e brasileiro. Surgiu de uma junção de aspirações de intelectuais, ativistas e religiosos negros que se encontravam e produziam atividades na Igreja Metodista de Porto Alegre.

Uma instituição que definiu como prioridade buscar formas de qualificar e formar lideranças negras para melhor intervirem nos processos políticos brasileiros. Desde então o CECUNE vêm desenvolvendo inúmeras atividades com esse objetivo.

Recortando o *locus* específico da pesquisa, sintetizo, em poucas linhas e com amparo do trabalho de Fontoura (2008) a identificação e a história do CECUNE:

Desde sua fundação, o CECUNE tem desenvolvido inúmeras atividades que promovem o saber coletivo acerca da herança cultural afrodescendente no Brasil e que contribuam para erradicar o racismo das relações sociais e as desigualdades raciais. É dessa forma que em 2004 atende ao convite do IPA para estabelecer parceria no projeto de inclusão de estudantes negros/as de baixa renda nos cursos da instituição, tendo firmado e iniciado essa experiência no processo seletivo do primeiro semestre do mesmo ano. Vale o registro de que essa parceria pode ter sido facilitada, e certamente o foi, pela relação de simpatia em concepções filosóficas e objetivos sociais das duas instituições: uma relação promovida também pelo duplo pertencimento de alguns ativistas do CECUNE com o IPA. Para afirmar essa colocação podemos citar que as primeiras reuniões do CECUNE, na década de oitenta, ocorriam na Igreja Metodista do centro de Porto Alegre. (FONTOURA, 2008, p. 43).

Um nome de referência no campo da atuação do povo negro gaúcho, o CECUNE se estabeleceu atuando na valorização das heranças culturais africanas. Mesmo em seu conteúdo ecumênico, as ações do CECUNE apontam para os bens simbólicos afro-brasileiros. Notório e exemplar é a manutenção do Coral do CECUNE, que manifesta o desejo negro de recriar-se na diversidade, como bem expressa essa fala de uma fundadora:

O emprego do termo ecumênico na nomenclatura do CECUNE diz um pouco da origem das pessoas que se reuniram à época para criar a entidade, trazendo um viés teológico presente na vivência de cada um – quer dos cristãos quer dos não cristãos que, sendo todos negros, já possuíam um olhar e um sentir em relação à intolerância religiosa e em relação ao ecumenismo como possibilidade fraterna e respeitosa de convívio inter-religioso. Contudo, alinhando-se mais o conceito ao ambiente da comunidade negra, e aos propósitos da instituição nascente, seus contornos buscaram a origem etimológica: a grande casa onde há lugar para todos e cada um, na tentativa de resposta ao excesso de segmentação observado nos movimentos atuantes à época, onde a diversidade encontrava muitos entraves – eram movimentos só de homens de meia idade, ou só de adeptos de um mesmo partido político, ou que não aceitavam negros cristãos ou que proibiam o acesso a negros policiais, por exemplo. Este grupo pensou que deveria criar um espaço onde a diversidade pudesse ser agregada – gênero, geração, escolaridade, profissão, opção política, opção religiosa, etc... Então, ecumênico na nomenclatura do CECUNE quer dizer o desejo da diversidade na identidade de ser negro (a). (Ribeiro *apud* LIRA, 2008, p. 50).

No sentido de ecumênico fornecido por Ribeiro em Lira (2008), ou seja, nos termos de “a grande casa onde há lugar para todos e cada um”, o convênio IPA/CECUNE promoveu o acesso de uma parcela a muito descartada das possibilidades de ingresso no ensino superior, uma experiência inusitada e pioneira em ações afirmativas. Primeiro por ser empreendimento de uma corporação oriunda das instituições religiosas cristãs – o sistema metodista. Segundo

por ser uma instituição privada que estabelece uma parceria com uma organização negra da sociedade civil para produzirem essa experiência em ação afirmativa.

As ações afirmativas no ensino superior para negros no Brasil estão na ordem do dia, tanto no que tange ao avanço da possibilidade de um programa a nível federal, quanto pelas experiências em andamento.

Dessas últimas, várias questões estão sendo colocadas, demandando uma reflexão sistemática e constante na produção desse conhecimento. Estudar e pesquisar as implementações brasileiras em ações afirmativas é mais do que urgente, a experiência do convênio IPA/CECUNE é um caso rico para investigação. Por isso, o desafio da tese é justamente, mostrar com a maior riqueza possível, o sentido dessa ação afirmativa para os egressos negros do convênio.

5. AÇÕES AFIRMATIVAS: EUA/BRASIL: EXPERIÊNCIA SINGULAR, QUASE UM FILME!

Este capítulo se relaciona com o restante da tese, porque traz na essência a linha de pensamento feita para se chegar ao tema. Começar pela África, por nossos ancestrais, entender as características de nosso passado e a conexão com o presente propicia informações aos leitores da tese, bem como à própria pesquisadora e escritora deste trabalho de doutorado.

O capítulo 4 “BRASIL, passado e presente de uma luta por afirmação”, apresenta argumentos que alimentam nossa memória, orgulho racial e nacional das batalhas simbólicas ou não, entrelaçadas na história da construção da nação brasileira. Mostrar o percurso trilhado possibilita dizer que, ao longo da história, os negros sempre estiveram movimentando-se para alcançar a realização do seu sonho: melhores condições de vida por meio da concretização de sua cidadania.

“As influências de raça, etnia e classe social para afirmar ações!”, título do capítulo 6, conecta-se com as ações afirmativas. Com isso quero dizer que, se o objetivo dessa política é atingir um grupo de pessoas em situação de desigualdade em relação aos demais, há necessidade de se fazer o recorte, seja racial, seja de gênero, seja de minorias étnicas, seja de religião.

Nesse trilho, chega-se à abolição das desigualdades por meio das ações afirmativas, esse mecanismo é uma das estratégias que podem ser utilizadas para equilibrar as oportunidades entre negros e brancos no Brasil e, assim, maximizar os primeiros em diferentes esferas da vida social: universidades, postos em cargos de direção, etc. Isso significa, que abolir as desigualdades necessita de mais negros nas universidades, nas direções de empresas, no Ensino Médio, mais negros vivendo em condições necessárias de saneamento básico e de moradia digna.

5.1. AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL, A LUTA CONTINUA!

Para tangenciar o real sentido da abolição das desigualdades por meio das ações afirmativas, ressalto o trecho do trabalho desenvolvido pela aluna ao entrevistar sua tia:

Até alguns anos atrás parecia uma coisa impossível, hoje a nossa realidade é bem diferente, os negros estão se dando conta que não tem que estar só na cozinha ou na construção civil trabalhando. Pois, também temos os mesmos direitos. Não podemos e não devemos nos desvalorizar, por que somos importante também. [...] Portanto, ter uma sobrinha na universidade é uma felicidade, que será maior ainda quando ela concluir o curso e conseguir um emprego na área. (Relato da tia da aluna P. B. no instrumento Atividade de Pesquisa).

Entender a importância de ações afirmativas ultrapassa conceituações, mas deve atingir a praticidade, que se efetive na vida dos sujeitos, nesse caso, dos negros. Porém, vou começar pelas diversas conceituações do termo, que é relativamente novo na história da humanidade.

Cabe lembrar distintos tipos de ações afirmativas que existiram ao longo da história, começando-se pela importante nota de rodapé escrita no artigo Ações afirmativas: aspectos jurídicos no livro “Racismo no Brasil” destacada pelo jurista Joaquim Barbosa Gomes, do Supremo Tribunal Federal:

Frise-se que, se a teoria das ações afirmativas é praticamente desconhecida no Brasil, a sua prática, no entanto, não é de todo estranha à nossa vida administrativa. 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 família 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).

Essa ação afirmativa dizia respeito a vagas asseguradas pelos estabelecimentos mantidos pela União para candidatos agricultores ou seus filhos, tanto do campo quanto da cidade, isso em 1968, abrangendo apenas uma camada da população dessa época. Nota-se que a percentagem varia entre 50% e 30%, nada semelhante ao percentual reivindicado de acordo com o número da população negra de cada estado da Unidade Federada. Explico que a reclamação almejada se traduz numa maior representação de negros nas diferentes esferas da vida social, para tanto, deve-se considerar o percentual de negros de acordo com as estatísticas de cada estado, municípios para fixar a reserva de vagas em concursos públicos, contratações, nos postos de trabalhos, nas universidades, etc.

Se anteriormente a experiência estava no âmbito educacional, tem-se outra no mundo do trabalho:

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 nordestinas. 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).

Nesse caso, a aplicação da ação afirmativa se restringia à região norte e nordeste, sendo obrigatória a contratação de pelo menos dois terços de trabalhadores de origem nacional, além desse benefício existia também o incentivo fiscal para indústrias instaladas nessas regiões do país.

Entre um exemplo e outro de ação afirmativa, no caso brasileira, cabe uma pergunta: Onde se iniciaram as ações afirmativas e em que situação?

O conceito de ação afirmativa originou-se na Índia imediatamente após a Primeira Guerra Mundial, ou seja, bem antes da própria independência deste país. Em 1919, Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956), jurista, economista e historiador, membro da casta “intocável” Mahar propôs, pela primeira vez na história, e em pleno período colonial britânico, a “representação diferenciada” dos segmentos populacionais designados e considerados como inferiores. (WEDDERBURN, 2005, p. 314).

Já nos séculos anteriores houve uma preocupação na Índia no sentido de acabar com a opressão, segundo os critérios religiosos e sócio-raciais. Ambedkar lutou por esse ideal e seu esforço persistiu nos anos seguintes:

A vida política e a obra teórica de B.R. Ambedkar sempre estiveram voltadas para a luta pelo fim do regime de castas [...]. “Para ele, quebrar os privilégios historicamente acumulados pelas ‘castas superiores’, significava *instituir políticas públicas diferenciadas e constitucionalmente protegidas em favor da igualdade para todos os segmentos sociais.*” (WEDDERBURN, 2005, p. 314).

A preocupação dele era acima de tudo, criar políticas públicas, nas quais o Estado assumisse o compromisso com os discriminados por meio da implementação de políticas que beneficiassem todos os indivíduos, descartando a possibilidade de haver “inferiores” ou “superiores”, “pureza” ou “impureza”.

Outro estudioso na área das relações raciais enfatiza o “princípio da igualação” entre os indivíduos daquele país. Jacques d’Adesky (2001, p. 208) diz:

Dessa forma, devemos convir que foi realmente o princípio de igualação entre os indivíduos que instaurou na Índia, desde a sua independência em 1947, um sistema

de cotas atribuindo aos “intocáveis” 22,5% das vagas na administração e no ensino públicos. Pretendia-se corrigir as desigualdades sociais procedentes do regime de castas e da hierarquia de ‘origem divina.’ (D’ADESKY, 2001, p. 208).

A preocupação era assegurar que, no sistema de cotas, elas fossem destinadas diretamente aos setores da administração e da educação, ambos públicos, mais precisamente no que se refere ao mundo do trabalho e educação, oferecido aos cidadãos. Com essa ação pretendia-se corrigir as desigualdades sociais que separavam os indianos em castas.

Ainda na Malásia, a forma encontrada para minimizar a sub-representação da etnia bumiputra (numérica e politicamente predominante) na área econômica foi através do sistema de metas e cronogramas, consolidada pela ação afirmativa.

Nos anos noventa, países como Ilhas Fidji, Malásia, Canadá, Índia e Austrália adotaram políticas de ação afirmativa no combate às desigualdades culturais. Na Europa, é possível encontrá-las, aplicadas às desigualdades de gênero. (SISS, 2008, p. 2).

A partir deste ponto do estudo, trago as ações afirmativas pelo mundo.

5.2. AÇÕES AFIRMATIVAS NOS ESTADOS UNIDOS, DIALOGANDO COM ESTA EXPERIÊNCIA!

Anos mais tarde, tinha-se a experiência americana de ações afirmativas, que marcou profundamente a vida do país. Nos Estados Unidos, o cenário realmente mudou a partir de 1866 com o *Civil Rights Act*. Essa emenda foi ratificada em 1870. Antes disso, em 1857, segundo Reis; Sousa (2008), ao decidir o caso *Dred Scott v. Sanford*, a Suprema Corte Americana, de forma inacreditável, determinou que os negros fossem considerados “existências inferiores e subordinadas”, desta forma, não eram considerados constitucionalmente cidadãos, mesmo que fossem livres ou escravos.

No ano de 1863, o presidente Lincoln, no dia 1º de janeiro, assinou a proclamação da emancipação, na qual libertava os escravos em todos os estados confederados. O congresso unido aos republicanos radicais lutou contra o escravagismo do sul que se mostrava contrário às mudanças, isso por volta de 1866.

Em dezembro de 1865, houve a ratificação da Constituição Americana após o fim da Guerra Civil, sendo abolida definitivamente a escravidão, por meio da 13ª Emenda Constitucional. No ano 1866, o *Civil Rights Act* dizia que todas as pessoas dentro da jurisdição dos Estados Unidos tinham os mesmos direitos, para contratar, expressar suas

contrariedades, ir a eventos sociais, estar em evidência e usufruir plena e igualmente de todas as leis e procedimentos de segurança de pessoas e propriedades, direitos que os cidadãos brancos desfrutavam.

Com o advento da 14ª Emenda à Constituição, enfatizou-se a “Declaração de Direitos” às ações de estado e governo local, conferindo a todas as pessoas nascidas nos Estados Unidos igual proteção e garantindo-lhes o devido processo legal, antes que lhes fossem retiradas a vida, a liberdade, ou a propriedade. Passadas as emendas pós Guerra Civil, a 15ª Emenda garantiu a todos os cidadãos, inclusive os outrora escravos, o direito ao voto. Essa última foi a emenda ratificada de 1870.

Como forma de protesto a todas as mudanças ocorridas na legislação americana houve a criação da Liga Branca, em 1870. Membros da Klu Klux Klan e veteranos do exército confederado uniram-se contra os negros e republicanos radicais.

Anos depois, em 1876, o cenário de terror tomou conta da realidade americana, os negros foram expulsos dos teatros, escolas, trabalhos, restaurantes, havendo a separação entre as “raças”. Nesse ano, o Partido Republicano abandonou o movimento dos direitos civis, levando à presidência Rutherford B. Hayes. Depois, veio a Lei de Jim Crow, que através da legislação racista impossibilitou o acesso de negros a todos os espaços.

No ano de 1896, no caso *Plessy v. Ferguson*, a Suprema Corte Americana decidiu pela segregação racial em escolas e transportes públicos. Isso significava, que não havia nada na Constituição que considerasse a segregação racial como crime. Isso quer dizer, que esses serviços eram prestados separadamente, ou seja, havia escolas para negros e para brancos, onibus para negros e para brancos. Essa situação, inadmissível e contrária a qualquer forma de direito e igualdade, violou a 14ª Emenda Constitucional.

Os negros americanos, no final do século XIX, se encontravam em um estado lamentável, com situação de vida precária e sofrendo discriminações de toda ordem. Embora, no início do século XX, dezoito estados do Norte e Oeste tivessem leis contra a discriminação racial. No Sul, porém, a Lei Jim Crow e outras restrições persistiam de forma desumana.

Surge, em 1905, o (Niagara Movement) Movimento Niágara, constituído por intelectuais negros (incluindo W. E. B. Dubois) que lutavam a favor da igualdade de direitos. No ano de 1909, esse movimento associou-se aos brancos reformadores fundando a *National Association for the Advancement of Colored People* (NAACP), que é uma das mais influentes organizações de direitos civis do mundo.

Aos poucos foi crescendo o número de movimentos em favor da igualdade de direitos, e a Suprema Corte Americana se viu pressionada a se adaptar às mudanças comportamentais e assim, foi gradualmente modificando suas decisões.

No caso dos Estados Unidos, as políticas de ação afirmativa surgiram, pela primeira vez, em 1935 no bojo da legislação trabalhista (The 1935 National Labor Relations Act). Ela dispunha que o empregador que discriminasse sindicalistas ou operários sindicalizados seriam obrigados a cessar de discriminá-los, além de tomar ações afirmativas com vistas a colocar as vítimas discriminadas naquelas posições que estariam ocupando atualmente, caso o ato discriminatório não tivesse ocorrido. Essa iniciativa política tinha como objetivo reparar situações, ou de violação legal ou de injustiça já perpetradas. (SISS, 2008, p. 3).

Nota-se que o autor faz referência às políticas de ação de afirmativa, mas não necessariamente ao termo, porque isso vai ocorrer anos depois. Essa política tinha um olhar voltado exclusivamente às questões trabalhistas.

O líder sindical e socialista A. Philip Randolph, em 1941, conseguiu mobilizar milhares de trabalhadores negros para a realização "*Negro March On Washington Movement*", que objetivava forçar o presidente da época, Franklin Roosevelt, a levar adiante as reformas de direitos civis. Roosevelt fez um acordo com Randolph para que não houvesse a marcha e, em troca, foi assinado o Decreto n.º 8802, que resultou em alterações significativas no quadro de segregação existente.

A Suprema Corte iniciou um processo de mudanças em suas decisões, um exemplo disso foi o caso *Brown v. Board of Education of Topeka, Kansas*, em que unanimemente votou pela não segregação racial nas escolas. Sendo que, esse caso ficou profundamente marcado no caso da história americana como referência ao fim da segregação legal, apesar dos Estados Unidos estarem vivenciando naquele período um dos momentos mais marcantes de intolerância racial.

Somada a essa decisão da Corte existiram outras, no sentido de proibir a segregação nas bibliotecas públicas, nos parques, nas praias, nos hospitais e diversas áreas públicas.

Na década de 1960, o ativismo no campo judicial em defesa das liberdades civis da comunidade negra americana foi importante, justamente por ter sido momento caracterizado por conflitos na sociedade. Naquele período se buscava a igualdade e a superação das desigualdades sociais existentes.

Na época, a Suprema Corte buscou decisões contrárias à segregação, no entanto surgia na contramão uma corrente chamada de *contenção* e que ganhava corpo à medida que o conservadorismo republicano tomava mais espaço no poder.

Na gestão do Presidente Jonh Kennedy, usou-se pela primeira vez a expressão “ação afirmativa” com o Decreto n.º 10.952, em 1961, criando a "*Equal Employment Opportunity Commission*" (EEOC) e projetos com recursos federais assegurando que, candidatos seriam empregados, e tratados sem discriminações raciais, de credo ou nacionalidade.

Esse termo aparece também mais à frente, na dinâmica da luta pelos direitos civis naquele país, em 6 de março de 1961, na Ordem Executiva 10.925 do presidente J. F. Kennedy. Por ela, além de proibir ele às diferentes instituições governamentais norte-americanas de cometerem atos discriminatórios contra candidatos a empregos orientados por suas cor, religião ou nacionalidade, estimulava ainda essas diferentes agências a fazerem uso da ação afirmativa na contratação de seus funcionários. (SISS, 2008, p. 3).

Interessante destacar essa citação, justamente porque traz dois pontos importantes: impedem as instituições governamentais de praticar discriminações por cor, religião ou nacionalidade e estimula estas a utilizarem as ações afirmativas na contratação de funcionários.

Caminhando no rumo da história, temos a inesquecível manifestação antirracista, no dia 28 de agosto de 1963, a Marcha de Washington, tendo Martin Luther King Jr. à sua frente. No ano seguinte, em 1964, o Congresso aprovou o *Civis Rights Act* e, em 1965, o Presidente Lyndon B. Johnson expediu o Decreto n.º 11.246, que colocou como necessidade precípua para a ação afirmativa o convênio com o Departamento do Trabalho: “A partir de 1964, com base no artigo VII do *Civil Rights Act*, são criadas e implementadas políticas antidiscriminatórias com vistas a inibir discriminações no mercado de trabalho, que tivessem por substrato a raça ou a etnia, a religião, o sexo ou a origem nacional dos trabalhadores”. (SISS, 2008, p. 3).

No governo de Lyndon Johnson, de 1963 a 1968 foram criados um conjunto de estratégias que se propunham a combater e a superar as desigualdades raciais e de gênero

Os autores Vasquez; James (2008) consideram que ação afirmativa é resultado da legislação de direitos civis que legalizou em 1960 o termo e foi traçado pela presidência de Franklin Delano Roosevelt através do Ato dos Direitos Civis, de 1964. Embora a implementação oficial ocorresse depois desse Ato, e foi assinada pelo Presidente Lyndon Baines Johnson em 1965:

The official implementation of affirmative action occurred after the Civil Rights Act of 1964, with Executive Order 11246, signed by President Lyndon Baines Johnson in 1965. Title VII of the Civil Rights Act of 1964 forbade discrimination on the basis of race, sex, color, religion, or national origin and established the Equal Employment Opportunity Commission to enforce the act. Executive Order 11246

required the federal government and its contractors to take affirmative action to ensure fairness in selection decisions. (VASQUEZ; JAMES, 2008)²¹.

Penso ser importante somar mais um trecho do artigo do professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Ahyas Siss, estudioso da área.

Em Washington, em 1965, discursando na Howard University, tradicional universidade que, historicamente forma e concentra parcela significativa de intelectuais afro-americanos, Johnson afirmou enfaticamente não se poder pegar uma pessoa a qual, durante anos permaneceu acorrentada, libertá-la e trazê-la à linha de partida de uma corrida e depois afirmar: ‘- Você está livre para competir com os outros’ e ainda acreditar que se está agindo com justiça. Nesse seu discurso, Johnson afirmava que não bastava que os portões da oportunidade fossem abertos a todos, mas que todas as pessoas estivessem habilitadas a passar por entre eles. Podemos facilmente perceber aqui que, a ênfase estava centrada, não apenas na igualdade de direitos mas, principalmente, na igualdade de resultados. (SISS, 2008, p. 3).

Um fato curioso que marca o discurso do presidente Johnson é a preocupação não apenas em assegurar o direito à liberdade, sobretudo, a eficácia, os resultados que iriam produzir ao se libertar das amarras do passado. Libertar dos grilhões da escravidão, não significa abolir as desigualdades, precisa-se de igualdade de resultados expressa em negros nas universidades, com direito a saneamento básico, nos melhores postos de trabalho e índices na educação mais elevados. Enfatizo uma fala que ilustra muito bem esse pensamento:

É tudo que sempre sonhamos para os nossos filhos. É a glória, como se eu estivesse saindo do tronco onde vivo e indo rumo ao caminho que todos os negros alforriados deveriam ir. Estudados, formados para aí sim serem livres totalmente felizes. Eu sou uma mãe realizada. (Relato da mãe do aluno C.J. no instrumento Atividade de Pesquisa).

Essa passagem do trabalho do aluno evidencia a realização da mãe entrevistada e, ao mesmo tempo, explicita em poucas palavras o que significa: alforriados (nos termos utilizados na tese de doutorado, isto indica a abolição das desigualdades que todos almejamos).

Retomando a linha de pensamento do estudo, a relação estabelecida com a pesquisa desenvolvida na tese de doutorado espera que o número de alunos que ingressam no IPA continue crescendo de acordo com a população regional. Se num determinado momento ingressaram 288 alunos e desde o segundo semestre de 2006 não houve mais seleção para esse grupo de discentes, deve-se instigar uma reflexão preeminente.

²¹ A implementação oficial de ação afirmativa ocorreu após o ato de direitos civis de 1964, com a Ordem Executiva 11246, assinada pelo presidente Lyndon Baines Johnson, em 1965. Título VII do ato de direitos civis de 1964 proibiu a discriminação com base na raça, sexo, cor, religião ou procedência nacional e estabeleceu a Comissão de igualdade de oportunidade de emprego para reforçar o ato. A Ordem Executiva 11246 exigido do governo federal e seus contratantes para tomar uma ação afirmativa para garantir a equidade nas decisões de seleção. (VASQUEZ; JAMES, 2008). (TRADUÇÃO NOSSA).

Tem-se que concordar que esse número é muito representativo, porém, se comparado ao número de negros nas universidades, ele é ainda muito baixo. Não se pode perder de vista que o número de ingresso foi de 288 alunos, mas ao longo do percurso, mesmo sendo contemplados com uma bolsa de estudos, alguns, por inúmeros motivos, necessitam desistir do curso.

Pensando na experiência pioneira, peculiar do Centro Universitário IPA, que significou não apenas o ingresso de alunos negros nesse espaço, mormente a formação de muitos graduandos, o estudo de sua história e raízes, instrumento de informação e formador para o profissional que deseja inserção no mercado de trabalho com um olhar voltado para a diversidade dos grupos étnico-raciais.

Corroborando essa afirmação saliento o que escreveu uma das alunas:

Significa a possibilidade de qualificação, de inserção e de uma possível melhoria financeira. Além disso, desejo contribuir de alguma maneira com a questão da inserção do negro na escola, mídia, alguns segmentos específicos, etc. (Relato da bolsista C. M. no Instrumento respondido no Encontro de agosto de 2007).

A parceria com Centro Ecumênico de Cultura Negra possibilitou à instituição universitária, aos discentes, aos docentes, aos funcionários entrarem em contato com uma realidade histórica, cultural e reflexiva do grupo étnico-racial negro e abre a possibilidade de frutificar muitas ações diferenciadas no cotidiano das relações sociais, raciais do povo gaúcho e brasileiro.

Retomando a história americana, no governo do presidente republicano Richard Nixon, houve o Plano Philadelphia, que incorporou a Ordem n.º 04 do Departamento de Trabalho, que foi revisada em 1971, para que fossem incluídas as mulheres assim como os trabalhadores de qualquer minoria. Atendendo a essa ordem várias companhias e instituições educacionais foram chamadas a começar um plano de ação afirmativa e, com isso, contrataram e promoveram mais mulheres e demais representantes das minorias. Entretanto, o relatório feito pela Comissão Americana de Direitos Civis denunciou que diversos programas e agências federais de oportunidades iguais de emprego estavam falhando em suas propostas.

Invariavelmente, a falta de oportunidades, o desemprego atinge a massa trabalhadora independente do país estudado.

O desemprego produzido pelas transformações no trabalho e no Estado, impostas pelo neoliberalismo, elimina, para uma parcela crescente da população, as condições

concretas de integração no mercado de trabalho, de conquista de uma identidade social e, portanto, de exercício de uma efetiva cidadania. (RIBEIRO, 2002, p. 125).

A professora dialoga a respeito do tema, evidenciando que o neoliberalismo produz efeitos perversos no trabalho, inviabilizando a população de conseguir vaga no mundo do trabalho.

No ano de 1978, temos o famoso caso *Regents of the University of California v. Bakke*. Esse caso tratava do impasse existente entre a reserva de dezesseis das cem vagas, para estudantes pertencentes às minorias, para ingresso na Faculdade de Medicina da Universidade da Califórnia. As candidaturas dos alunos eram avaliadas num sistema separado de admissão. No entanto, a Suprema Corte decidiu, nove contra cinco, que os direitos do vestibulando branco, Alan Bakke tinham sido violados com o plano de ação afirmativa da Universidade.

O Presidente Ronald Reagan não se mostrou favorável às ações afirmativas. Logo, que tomou posse cumpriu as promessas de campanha e indicou para os cargos importantes e estratégicos pessoas desfavoráveis a aplicação de ação afirmativa.

O presidente posterior foi George Bush, que não se mostrava muito simpático aos avanços dos direitos civis. Nesse período houve um retrocesso da Suprema Corte que chegou a propor, uma legislação que remediasse *Civil Rights Act*, de 1964, sendo vetado pelo próprio Bush, em outubro de 1982. E, finalmente, no ano de 1991, foi promulgado *Civil Rights Act* ajudando inúmeras vítimas da discriminação.

Na atualidade, o retrocesso se perpetuou, a Suprema Corte continua a decidir de maneira contrária às políticas públicas que adotem critérios que “favoreçam” as minorias, indo num caminho oposto ao já conquistado num momento anterior do curso da história. Com isso quero dizer, que durante todo percurso histórico sempre houve retrocessos e avanços, mas o que realmente vale a pena destacar é que, mesmo assim, o saldo foi positivo exatamente porque produziu na vida de americanos, brasileiros, indianos, melhores condições de vida, seja na educação ou no emprego.

Pensando nessa linha, cumpre salientar as vitórias obtidas a partir das ações afirmativas.

Foi graças a ela que se deve o crescimento da classe média afro-americana, que hoje atinge cerca de 3% de sua população, sua representação no Congresso Nacional e nas Assembléias estaduais; mais estudantes nos níveis de ensino correspondentes ao nosso ensino médio e superior; mais advogados, professores nas universidades, inclusive nas mais conceituadas, mais médicos nos grandes hospitais e profissionais em todos os setores da sociedade americana. Apesar das críticas contra ação afirmativa, a experiência das últimas quatro décadas nos países que implementaram não deixam dúvidas sobre as mudanças alcançadas. (MUNANGA, 2008, p. 1).

Apesar das inúmeras críticas, dos detratores das ações afirmativas, a experiência das últimas quatro décadas nos países que as implementaram não deixam dúvidas sobre as efetivas mudanças ocorridas. O questionamento que fica é justamente, quanto tempo teríamos demorado a alcançar tais objetivos se não tivéssemos tido tais medidas? Interessante colocar também o questionamento de uma das bolsistas ao escrever sobre sua visão a respeito das ações afirmativas:

Ação afirmativa durante muito tempo ainda será objeto de discussão, muitas pessoas acham que é o racismo ao inverso, mas como seria, o que mudaria se permanecêssemos sem esse objeto de inclusão (Escritos da bolsista G. T. do instrumento 'Minha visão sobre ação afirmativa').

Durante minha estada nos Estados Unidos, na *University of Texas*, fiz alguns movimentos a fim de compreender melhor como se deu a implementação das ações afirmativas nessa realidade, para tanto fiz algumas leituras e entrevistas. Na entrevista feita com Ted Gordon, professor de Antropologia e *Vice President of Diversity and Community Engagement* (Vice-presidente da Diversidade e Engajamento Comunitário) e membro do CAAAS, uma das questões feitas baseou-se na opinião do entrevistado sobre a ação afirmativa e seus benefícios.

Well, one thing I understand about the unique position of the university of Texas is that [...] from the 1970s up until the mid 1990s, affirmative action was the only way to increase the number of [...] of minority groups in the university. And so there were policies to recruit students based on their race. (Entrevista com o professor americano Ted Gordon, em 2008)²².

A fala do professor remete-nos a pensar a respeito da importância da ação afirmativa para a vida de grupos escolhidos a partir de sua raça. Principalmente, porque antes não estavam na universidade. A Universidade do Texas a partir da década de 1970 até meados de 1990, ao aderir a uma política de ação afirmativa no seu recrutamento oportunizou a única forma de aumentar o número de afro-americanos, latino-americanos ou hispânicos nos seus espaços da época. Interessante colocar neste ponto o sentido das ações afirmativas por meio da bolsa integral obtido pelos bolsistas CECUNE-IPA, enfocando o olhar de uma mãe de aluna:

²² Bem, uma coisa que eu sei sobre a posição da Universidade do Texas é que [...] a partir da década de 1970 até meados dos anos 90, ação afirmativa foi a única maneira de aumentar o número de [...] de grupos minoritários na universidade. E por isso há políticas de recrutamento de estudantes com base em sua raça. (Entrevista com o professor americano Ted Gordon, em 2008). (TRADUÇÃO NOSSA).

Estar na universidade é uma conquista para elas como negras pobres e mulheres. Precisam terminar o que começaram para servirem de exemplo a comunidade onde vivem na Restinga, os jovens negros, tem autoestima baixa, precisam de modelos como se fossem espelhos. [...] (Relato da mãe da aluna N. L. no instrumento Atividade de Pesquisa).

A relação feita pela entrevistada nos faz pensar sobre o papel que as meninas tem junto aos outros jovens de uma comunidade pobre de Porto Alegre e como elas podem servir de referencial positivo para esse grupo. Além do mais, a mãe refere o orgulho das filhas por conquistarem o direito de estar numa universidade, enquanto mulheres, negras e pobres.

Retomando um outro momento da entrevista, em que o professor Gordon chama a atenção para os ganhos com a política de ação afirmativa na Universidade do Texas, destacando:

So you have to remember 60 years ago there were no black people whatsoever [...] none [...] zero here at the University of Texas, right? None! Right? Also, 60 years ago the percentage of blacks who were living in poverty was 60%. Now, the percentage of blacks who are living in poverty is only 30%. Right? So, there's a big change. [...] So, there is still racism and all that, but affirmative action had an impact. A positive impact. (Entrevista com o professor americano Ted Gordon, em 2008)²³.

Nesse trecho da entrevista, a ênfase é no que ocorria há 60 anos e, que naquele período o número de negros na Universidade do Texas era nulo. Lembra ainda que o percentual de negros em situação de pobreza era de 60% nesse tempo. Na atualidade, esse percentual é de 30% de negros em condições de pobreza. Assim, finaliza sua reflexão dizendo que o impacto das ações afirmativas foi positivo e que houve uma grande mudança, ainda que persista o racismo.

Com todos esses elementos, continuo trazendo vozes, dados coletados dos próprios alunos do estudo em questão a respeito das melhoras obtidas a partir da bolsa de estudos, culminando com a sua graduação.

5.3. ABOLINDO AS DESIGUALDADES OU AFIRMANDO AÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA SINGULAR!

²³ Tradução: *Então temos que lembrar que 60 anos atrás não haviam negros... zero aqui na Universidade do Texas? Nenhum ! Certo? Além disso, há 60 anos o percentual de negros que viviam em situação de pobreza era de 60%. Agora, o percentual de negros que vivem na pobreza é de apenas 30%. Certo? Então, há uma grande mudança. [...] Assim, ainda há racismo e tudo isso, mas a ação afirmativa teve um impacto. Um impacto positivo. (Entrevista com o professor americano Ted Gordon, em 2008).*

O assunto ação afirmativa invade espaços, expande horizontes, amplia o campo de atuação para universidades públicas e privadas, explorando as possibilidades no mercado de trabalho, assegurando vagas para negros nos diferentes postos de trabalho.

Há uma longa história de lutas travadas e batalhas vencidas em favor da população negra na história. Os negros têm lutado contra a opressão desde sua chegada, quando foram trazidos a força nos navios negreiros. Pode-se dizer que a discussão a respeito de ação afirmativa vem sendo reclamada há algum tempo, não com essa denominação, mas seguramente, tem-se uma relativa experiência na história do país com relação à reivindicação pela igualdade de oportunidades para os negros na sociedade brasileira.

A resistência à escravidão foi um dos marcos do início do movimento de oposição à discriminação, ao racismo e ao preconceito. Naquela época, o quilombo tornou-se não só um local de refúgio, mas uma outra forma de organização, de sobrevivência e, acima de tudo, um ícone para dar continuidade à luta.

Durante os vários anos que se seguiram, houve manifestações nevrálgicas para se opor à sociedade racista, a exemplo da FNB e TEN, as secretarias federais, estaduais e municipais. Outra forma de resistência articulada pelo Movimento Negro Brasileiro são os cursos pré-vestibulares para negros e carentes. É evidente que existem cursos que privilegiam carentes e não são criados por setores desse Movimento Social.

Em meados dos anos 90, os pré-vestibulares para negros e carentes já se difundiam em escala nacional, conforme Santos R. E. (2006), o ator central desse movimento surgiu em 1993, na cidade de São João, foi o “Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC)”, contando no final daquela década, com mais de 80 núcleos espalhados por toda a Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

O PVNC não somente denunciou a elitização econômica e racial da universidade brasileira, como também difundiu um formato institucional de movimento (baseado no trabalho voluntário, na autogestão e na ausência de compromissos financeiros) com alto poder de replicabilidade, e uma forma de ação social baseada no cruzamento de agendas de discussão que permitiu uma capilarização social do discurso anti-racismo (que desmascara o mito da democracia racial na sociedade brasileira), até então circunscrito aos movimentos negros e setores restritos da academia. (SANTOS, 2006, p. 21).

Nesses cursos pré-vestibulares, se desvenda uma discussão de cunho social, racial de forma crítica em relação às questões que engendram a universidade brasileira. As discussões do movimento negro invadem esses espaços dos pré-vestibulares com toda sua efervescência.

Na realidade porto-alegrense, os pré-vestibulares também desempenham um papel fundamental, justamente porque atendem a um número considerável de alunos carentes e negros. A pesquisa realizada por Sanger (2003) em dois desses cursos em Porto Alegre, corroborou os dados acima, como também contribuiu para desvendar a sociabilidade existente entre os participantes de ambos os cursos, no sentido de se unirem na convivência diária em prol de um sonho comum – a entrada na universidade. Para além disso, os cursos oportunizaram um espaço de discussão e formação nas disciplinas com um cunho mais social e racial, levando os alunos a refletirem sob sua condição de vida, as discriminações, os preconceitos, o racismo sofridos no cotidiano e que acaba sendo comum à maioria dos alunos. Esses indícios sentidos pelos discentes levaram-os a pensar em mecanismos comuns de resistirem ao racismo velado encontrado na sociedade brasileira.

O evento que alavancou o novo século, ocorreu em 2001, quando houve a “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata” promovida pela ONU em Durban, África do Sul, entre 31 de agosto e 7 de setembro de 2001. Afinal que significado teve o evento para a agenda antirracista do Brasil? Na verdade, a Conferência provocou a adoção de políticas de ações afirmativas pelo Estado Brasileiro. Também não se pode perder de vista que a participação oficial do país fez com que o presidente da república na época, Fernando Henrique Cardoso, reconhecesse a existência do racismo na sociedade brasileira. Outro argumento destacado por Santos (2006) é a pressão das grandes organizações internacionais, por exemplo, o Banco Mundial e as próprias organizações negras, ao incitarem o governo a tomar essa atitude.

A conferência de Durban também significou, segundo a visão de Blackwell e Naber (2002), um marco na história mundial, porque “esse foi o primeiro encontro contra o racismo patrocinado pelas Nações Unidas que incluiu ‘tolerâncias correlatas’, ou seja, os modos pelos quais o racismo se intersecciona com a pobreza, a discriminação de gênero e a homofobia.” (BLACKWELL; NABER, 2002, p. 191).

Neste ponto do estudo, é interessante relacionar nossa Constituição de 1988 como uma forma legítima de efetivar as ações afirmativas na realidade brasileira. Entender a Constituição exige o exercício de pensar que a ação afirmativa visa dar efetividade ao conteúdo da lei que versa sobre igualdade entre as pessoas, a exemplo do seu artigo 5º que determina que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade [...]” Trata-se aqui do Princípio da Isonomia.

Uma questão interessante a se destacar no trecho referente aos direitos aparece na fala de uma das bolsistas ao ser questionada a respeito do significado da bolsa integral de estudos.

Primeiro lugar é um direito de nós negros, que sofremos e lutamos muito, segundo lugar uma oportunidade de estar na faculdade muda a visão de muitas pessoas. Uma conquista, uma vitória. (Relato da bolsista S. G. no Instrumento respondido no Encontro de agosto de 2007).

O excerto traz vários itens para serem explorados. O direito a uma reparação em função do sofrimento, ao pagamento de uma dívida histórica graças a luta dos negros. A oportunidade, por meio de uma bolsa de estudos, é entendida como uma ação afirmativa, de colocar negros no Ensino Superior e, dessa forma, mudar a visão das pessoas a respeito, possivelmente da capacidade desses sujeitos de acompanhar o curso de graduação e obter excelentes notas como qualquer outro aluno. Somado a esse ponto, há a formação no que tange ao aspecto do conhecimento e sua preparação para o mercado de trabalho.

De volta aos artigos, têm-se ainda outros da Carta Magna relacionados com o assunto:

- No art. 1º, o inciso III trata da dignidade da pessoa humana, que fala por si só. Todo ser humano, independentemente de raça, sexo deve ser tratado com respeito e dignidade;

- No art. 3º, o inciso IV afirma que todo ser humano deve ser tratado sem preconceito de origem, de raça, de discriminação em decorrência do seu sexo etc.

- No art. 4º, o inciso VIII prevê como princípio o repúdio ao terrorismo e ao racismo, sendo a prática do racismo capitulada como "crime inafiançável, imprescritível e sujeito à pena de reclusão", como o previsto no art. 5º, inciso XLII.

Surgem, então, leis infraconstitucionais como a chamada Lei Afonso Arinos (Lei n.º 1.390, de 03/07/51, alterada pela Lei n.º 7.437, de 20/12/85) que proíbe a prática do racismo, tipificando-a como contravenção, e ainda a Lei n.º 7.716, de 05/01/89, parcialmente alterada pela Lei n.º 9.459, de 13/05/97 que passou a considerar tal prática como crime.

A constituição no seu teor expressa a preocupação com o princípio da igualdade, o que não significa que todos sejam iguais, mas sim, um olhar para a igualdade de oportunidades, independente daquilo em que um difere do outro. No entanto, apesar da preocupação com a discriminação, tem-se a desigualdade que todos enxergam. Uma maneira de tentar resolver, ou minimizar essa diferença é a ação afirmativa, que se justifica tanto por um passado que revela prejuízos ainda na atualidade, quanto no presente posto que persistem os preconceitos, as discriminações .

Um dos alunos coloca essa questão com propriedade no seu texto:

E finalizando, todos os negros devem fiscalizar, orgulhar, assistir palestras, ler e cobrar tais direitos conquistados, uma vez que há princípios constitucionais de igualdade de todos os gêneros, para que meus (seus) filhos e após netos possam usufruir de todos os benefícios que nos são devidos. (Escritos do bolsista P. R. do instrumento 'Minha visão sobre ação afirmativa').

No relato o bolsista chama a atenção para ficarmos atentos ao nosso papel como fiscalizadores e, acima de tudo, de fazer nossos direitos valerem para que no futuro nossos descendentes possam desfrutar desses direitos.

Retomando o pensamento, muito anteriormente à Constituição da República, houve a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial²⁴, que foi aprovada em 1964, pelas Nações Unidas. O Brasil é um de seus 167 signatários. Segundo Piovesan (2005), “a doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial, em teoria ou prática, em lugar algum.” (PIOVESAN, 2005, p. 37).

Em relação ao conceito de ação afirmativa, são inúmeros os autores que estão trabalhando com esse tema. Mas opto pelo jurista Joaquim Barbosa Gomes (2005, p. 53), por acreditar, na abrangência do seu conceito:

[...] podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e o emprego. (GOMES, 2005, p. 53).

Primeiro, pelo fato de poderem ser tanto públicas quanto privadas, as ações afirmativas delegam a obrigação a ambas as iniciativas de contratarem funcionários negros, de formarem estudantes também negros. Além disso, o fato de serem compulsórias/facultativas/voluntárias elas trazem a obrigatoriedade pela força da lei, portanto devem ser cumpridas. Mas podem ser livres, naturais sem precisarem ser necessariamente uma obrigação, a exemplo dos projetos que muitas ONGs desenvolvem que privilegiam negros, mulheres, pobres.

Segundo, o fato de serem facultativas dá a ideia de que sejam temporárias e não permanentes. Por isso, quando se fala de um tipo de ação afirmativa chamada de cotas, fala-se de uma ação por um tempo determinado, ou seja, até equiparar a desigualdade que separam brancos e negros na sociedade brasileira, nas universidades, nos empregos públicos.

²⁴ O artigo 1º da Convenção define a discriminação racial “como qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais.” (PIOVESAN, 2005, p. 37).

Terceiro, as ações afirmativas não almejam apenas privilegiar os negros, mas também outros grupos sociais. Dessa maneira, entende-se a inclusão das mulheres, dos deficientes, dos homossexuais, dos de nacionalidades diferentes do país de origem.

E, por último, mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado e aquela ainda existente, isso significa arcar com a dívida histórica que o país, o Estado Brasileiro tem para com os negros, na construção de sua cidadania pelo seu ingresso no mercado de trabalho e do seu acesso à educação e sua permanência na universidade.

Num dos textos produzidos, um dos bolsistas fala dessa dívida e sua conexão com o trabalho:

Os concursos públicos também já estão destinando cotas para os negros, mostrando mais uma ação afirmativa, de política pública tentando a reparação de tudo o que foi roubado do negro. Todo o negro tem direito à cidadania plena e a sua valorização perante a sociedade, e estas ações afirmativas visam neutralizar os efeitos da exclusão racial. (Escritos do bolsista A. B. do instrumento 'Minha visão sobre ação afirmativa').

Desse modo, as ações afirmativas tornam-se importantes na vida dos negros, por serem uma forma de alcançar o pleno exercício de sua cidadania. Como almejar os melhores empregos e os níveis educacionais mais elevados se há poucos anos sequer frequentávamos a escola. Obviamente as carências dos negros são maiores do que a dos brancos.

Afirmo isso, baseada, no livro “A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil”, de Marcus Fonseca que contribuiu para entender como se deu o processo educacional dos negros durante a escravidão e logo depois de 1888. Um trecho que penso ser extremamente elucidativo com relação à história do país, destaca:

A educação foi valorizada como um instrumento capaz de construir o perfil ideal para os negros em uma sociedade livre, garantindo que estes continuariam nos postos de trabalho mais baixos do processo produtivo e que não subverteriam a hierarquia racial construída ao longo da escravidão, pois essa hierarquia era fundamental para um País que, apesar da diversidade racial de sua população, objetivava manter vivas suas origens européias e retratando a si mesmo como uma nação cujo destino era edificar um futuro que deveria se assemelhar às nações do chamado Velho Continente. (FONSECA, 2002, p. 59).

Como o próprio autor trata do assunto, não existia o interesse do Império em oferecer educação aos negros. A leitura e a escrita, a escolarização não deveria ser apreendida pelos negros, porque os senhores acreditavam que isso prejudicaria a produção e incitaria os negros a se munir de elementos para se opor ao sistema escravista. “Durante a escravidão, as práticas educativas em relação aos negros escravizados eram exercidas no âmbito privado e eram

marcadas pela intenção de fazer deles seres ignorantes e embrutecidos [...]” (ibidem, p. 46). Haja vista, o fato das práticas educativas serem no privado e de que não seria assegurada escolarização aos negros, estes fatores se somaram a lei que vigorou desde 1835, que determinava a proibição dos escravos de frequentarem escolas.

E assim, a comunidade negra experimentou o que deveria ser o novo momento em suas vidas, o pós-abolição: foram impedidos de ter acesso à lecto-escrita. Não podendo sentar em bancos escolares nos quatro cantos do país.

E, quando sentados nos bancos escolares, as questões vão mais além, pois: “o desafio pedagógico se inicia pelo combate ao silêncio racista existente nos currículos escolares”. Esse silêncio contribui para a invisibilidade do problema e, denuncia práticas que causam dor e sofrimento aos negros, o que acaba por resultar na negação de sua identidade, promovendo o seu fracasso escolar. O silenciamento da historiografia, da oficialidade e da ideologia do branqueamento, sobre o papel desempenhado pelo negro na sociedade brasileira é uma mostra do racismo silencioso na escola pública. (SILVA, 2009, p. 294-297). Não somente sofrimento dos negros, mas também daqueles que se solidarizam com as questões vivenciadas a cada dia pelo negro na escola e na sociedade racista e excludente.

Aproveito para salientar um dos escritos feitos por uma das bolsistas:

Sabemos que a atual condição de vida da população negra tem raízes profundas nas causas como se deu a abolição da escravatura no Brasil, já que os negros foram liberados de suas obrigações para com seus senhores sem nenhuma garantia, não possuíam terra, não sabiam ler, nem escrever, o que fariam? Para onde iriam? É obvio que seus antigos donos não estavam preocupados com seus destinos. Muitos ao perceberem que não tinham para onde ir ficavam nas próprias fazendas onde moravam trabalhando em troca de comida e um local para viver. (Escritos da bolsista A. C. do instrumento ‘Minha visão sobre ação afirmativa’).

Diante do conceito e do fato da tardia inserção do negro no mundo letrado, resta uma linha de reivindicação, a reparação, por meio de um conjunto de políticas de ação afirmativa²⁵.

A questão merece destaque justamente porque traz em seu bojo elementos para se pensar na história nacional. A estudiosa Edna Roland cita o professor Dr. Ubiratan Castro de

²⁵ O Conceito de reparação, que significa restauração, indenização, ressarcimento, satisfação dada à pessoa ofendida ou injuriada, já está presente na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, adotada pelas Nações Unidas em 1965 e ratificada pelo Brasil em 1968: no seu artigo 6º estabelece que os Estados-partes assegurarão satisfação ou reparação justa e adequada a qualquer pessoa sob sua jurisdição que foi vítima de discriminação racial que viole seus direitos individuais e suas liberdades fundamentais. Esse princípio foi reafirmado por diversos instrumentos de direitos humanos posteriores. (ROLAND, 2008).

Araújo (Diretor do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia) que propõe estratégias de reparação:

1) a reparação moral dos que sofreram no passado a escravidão e a discriminação racial; 2) a execução de políticas sociais de choque, com o objetivo de alterar, a curto prazo, os indicadores das desigualdades raciais no Brasil; 3) a implantação de programas de longa duração para erradicar os mecanismos sociais e culturais de reprodução da desigualdade racial, de modo que possam estabelecer-se, de fato, as condições iguais de competição; 4) a instituição de um fundo nacional de reparação, cujos recursos sejam fixados por lei e representem um percentual vinculado da receita da União, dos Estados e dos Municípios, durante um período inicial de 10 anos, para o financiamento de projetos especiais de caráter reparatório. (ARAÚJO apud ROLAND, 2008).

Diante das propostas a respeito da reparação vale a pena discutir. A primeira proposta se relaciona à reparação moral e a de um passado com vidas, juventudes roubadas, trabalho forçado. As marcas desse passado não se apagam nas gerações posteriores, cada um nós possui um familiar que esteve diretamente ligado ao período da escravidão.

A segunda proposta diz respeito à adoção de programas, políticas, estratégias em curto prazo para atingir imediatamente os pontos críticos das desigualdades, isso quer dizer, traçar meios dos negros conseguirem alcançar melhores posições na pirâmide social.

O terceiro item refere-se à implantação de programas a longo prazo para por fim à desigualdade racial para, desse modo, igualar as condições de competição entre brancos e negros.

O quarto ponto relaciona-se com a criação de um fundo nacional de reparação, ou seja, recursos estabelecidos com base na legislação e que representem um percentual ligado à receita da União, dos Estados e dos Municípios por durante, inicialmente 10 anos a fim de ser usado em projetos especiais de caráter exclusivo reparatório.

Não se pode afirmar que são propostas ousadas, porém com o elevado grau de desigualdade que separam brancos e negros no retrato social, a pergunta que nos resta é: que alternativas se tem? Ou ainda ao longo desses quase 121 anos pós abolição, poder-se-ia questionar que os avanços existiram? Qual é a situação dos pretos e pardos, dos negros na atualidade?

Um dos caminhos propostos pelo estudo da tese é a adoção de ação afirmativa que vem produzindo resultados em diferentes partes do mundo. Gostaria de somar ao conceito do jurista Joaquim Barbosa Gomes um conceito americano, que diz respeito à realidade das universidades.

Affirmative action policies reflect twin commitments to academic excellence and a diverse student body. Just as important, the policies reflect a commitment to the principle that these two values are in harmony, and that they produce important synergies. A growing body of research has demonstrated that students learn better when they interact with diverse classmates in and outside the classroom. Students who have experienced such diversity tend to score higher on learning and personal development scales, and to be more satisfied with the *college* experience. They also are better prepared, most educators believe, to live and work in a pluralistic society. (ALGER, 2008)²⁶.

A ideia do autor chama a atenção não apenas para as diferenças no interior da universidade, ele também destaca a importância da excelência acadêmica. O autor trabalha com a ideia de que um complementa o outro, no sentido de conviverem com pessoas de diferentes características, ajuda os alunos a aprender melhor ao conviver com estudantes diversos na sala de aula. Os professores acreditam nessa contribuição para melhor preparar o aluno para viver e trabalhar numa sociedade pluralística. Entendo que essa experiência ajuda os discentes a refletir melhor sobre as questões que acontecem diariamente na sociedade.

Essa experiência na universidade contribui para que os alunos ampliem sua visão, porque a possibilidade de agir a partir de diferentes contextos, produz a riqueza nas ações, na forma de atuar com distintas pessoas e situações na vida profissional do indivíduo.

Essa ampliação fica evidenciada na entrevista feita com a coordenadora:

E outra consequência interessante é o seguinte, houve geração de conhecimento e produção de conhecimento específico. Alguns deles produziram seus TCC's a partir de sua ótica de não brancos, sobre tema que envolve a questão racial vinculado ao seu conteúdo de curso. (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

Os trabalhos de conclusão dos cursos feitos pelos bolsistas trouxe para a universidade uma área de conhecimento pouco explorada anteriormente, questões relacionadas à raça/etnia e classe. Isso é fundamental para o avanço do conhecimento, das áreas de pesquisa, de exploração da interação em sala de aula, de ações dos futuros profissionais na sociedade brasileira.

²⁶ Políticas de ações afirmativas refletem dois compromissos com a excelência acadêmica e um corpo discente diversificado. Tão importante quanto isso, as políticas refletem um compromisso com o princípio de que esses dois valores estão em harmonia, e que produzem sinergias importantes. Um crescente corpo de pesquisa tem demonstrado que os alunos aprendem melhor quando interagem com diversos colegas dentro e fora da sala de aula. Estudantes que experimentaram essa diversidade tende a maior pontuação na aprendizagem e escalas de desenvolvimento pessoal e de estar mais satisfeitos com a experiência da faculdade. Eles também estão mais bem preparados para viver e trabalhar numa sociedade pluralista acredita a maioria dos educadores (ALGER, 2008). (TRADUÇÃO NOSSA).

Esse é um dos argumentos que difere dos utilizados no Brasil, porque geralmente eles são mais gerais e não se aprofundam num ponto específico, a exemplo do que distingue a importância da diversidade no corpo de estudantes e da excelência acadêmica.

Para qualificar esse ponto do estudo, ressalto um trecho da entrevista feita com o professor Gordon, da Universidade do Texas.

What's important is not the bodily diversification of the university [...] what's important is the intellectual diversification of the university [...] what's important is having the particular perspective of people of color and the particular positionality of people of color represented. (Entrevista com o professor americano Ted Gordon, em 2008)²⁷.

O professor chama a atenção para a diversificação da universidade como um fator importante. O ponto central aqui é a diversificação intelectual, significa dizer que a perspectiva particular das pessoas de cor seria o diferencial das diferenças na universidade. Mais adiante na entrevista, o docente toca novamente nesse tema sob outro enfoque:

So, now, they went on and found two black people who are doing Psychology just like a white person would and they're in there. First of all, they don't care when any other black people come in because for them, you know, black is not a big deal. But, for us, it makes no contribution to our black intellectual community because the kind of work they're doing doesn't [...] you know, they're just black, they're not doing work that has to do with black, that has to do with political changes, with policies for the black perspective. (Entrevista com o professor americano Ted Gordon, em 2008)²⁸

Na concepção do professor entrevistado, a presença negra na universidade produz um diferencial, porque o fato de existirem docentes e alunos negros produz um trabalho efetivo sobre o tema. Consecutivamente, isso gera mudanças políticas com um olhar voltado para a perspectiva dos negros, da negritude. Esse fato vem produzindo resultados positivos no cotidiano das universidades, haja vista a criação do *Center of African and African American Studies*, um centro que trata exclusivamente das questões do negro dentro da universidade, promove eventos culturais, sociais, tudo relacionado ao grupo afro.

O conceito explicitado por um jurista brasileiro e outro americano compõem

²⁷ Tradução: *O importante não é a diversificação de corpos da universidade [...]. O importante é a diversificação intelectual da universidade [...] o que é importante é ter a perspectiva particular das pessoas de cor e posicionalidade particular que as pessoas de cor representam . (Entrevista com o professor americano Ted Gordon, em 2008).*

²⁸ Tradução: *Então, agora, eles seguiram e encontraram duas pessoas negras que estão fazendo Psicologia como uma pessoa branca faria e eles estão lá. Antes de tudo, eles não se importam quando qualquer outro negro entrar porque, para eles, você sabe, negro não é uma grande coisa. Mas, para nós, não faz qualquer contribuição para a nossa comunidade negra intelectual, porque o tipo de trabalho que estão fazendo, não [...] você sabe, eles são apenas os negros, eles não estão fazendo o trabalho que tem a ver com o preto, que tem a ver com as mudanças políticas, com as políticas para as perspectivas negras. (Entrevista com o professor americano Ted Gordon, em 2008).*

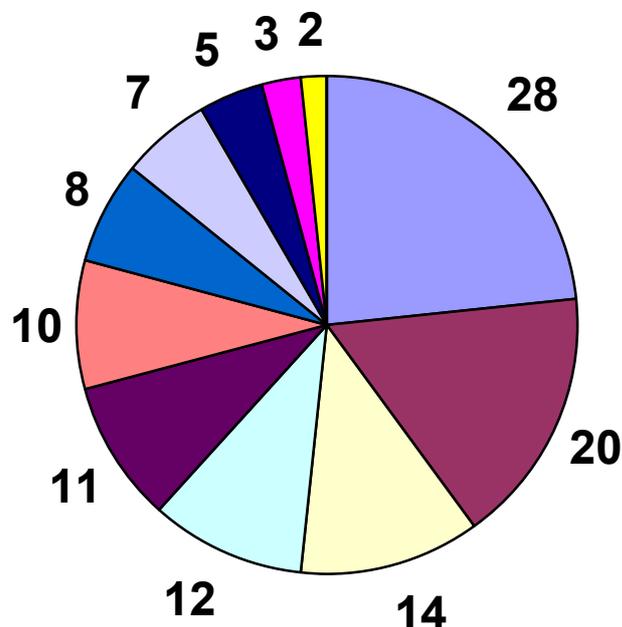
elementos que se complementam no estudo sobre a temática da ação afirmativa. Digo isso com base em ambos os conceitos, nos quais um instiga políticas públicas e privadas de caráter obrigatório com vistas a combater a discriminação racial e outras, visando corrigir ou atenuar os efeitos atuais da discriminação praticada no passado e tem como objetivo a efetiva igualdade de acesso a educação e mundo do trabalho.

O outro conceito visa o compromisso com a excelência acadêmica e com um corpo discente diversificado. O convívio com diversos colegas fora e dentro da sala de aula possibilita aos alunos aprenderem mais com essa interação, faz com que consigam melhores resultados na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal. Os professores acreditam que essa experiência prepara melhor o corpo discente para viver e trabalhar na sociedade.

Assim como se entende que a diversidade seja fundamental para o corpo discente, o professor Gordon dá a mesma importância a ela para o corpo docente da universidade. Essa ênfase fica por conta da diversidade intelectual, isso é, se tivermos professores negros, brancos, amarelos, indígenas nas universidades, estaremos contemplando diferentes áreas do conhecimento, sejam afros, ou quaisquer outros.

Entre o conceito americano e o brasileiro utilizados para entender, compreender, analisar o papel e/ou sentido das ações afirmativas para os egressos do convênio CECUNE/IPA apresento o gráfico a seguir. Diante de todos os dados trabalhados ao longo do texto para qualificar o estudo, o gráfico propicia uma resposta para a questão problematizada na pesquisa: Que sentidos têm para os egressos do IPA as ações afirmativas?

GRÁFICO 14
Sentido da ação afirmativa:



- Futuro profissional, familiar e pessoal**
- Realizar um sonho**
- Possibilidade de reconstrução de identidade**
- Qualificação profissional**
- Oportunidade única**
- Elevação da autoestima**
- Retratação cultural**
- Possibilidade de ocupar cargo**
- Avanço socioeconômico**
- Ganho pessoal**
- Perspectiva de vida**

Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE - 2007

Esse desenho agrupa os sentidos da bolsa de estudos, considerado a ação afirmativa na investigação. Os dados coletados para construir o gráfico foram obtidos pelo preenchimento do instrumento aplicado (ANEXO F) num dos cursos ministrados pelo CECUNE.

Seguindo na trilha das abolições penso ser importante destacar algumas falas para enriquecer os sentidos das ações afirmativas aos egressos.

Aprendizado, orgulho, afirmação da autoestima. O mais importante foi a referência que me tornei na minha família: fui a primeira pessoa a me formar num curso superior em toda história da minha família [...]. Como disse, fui a primeira pessoa a se formar na minha família e por isso fiz questão de trazer um ônibus lotado com meus parentes do interior de Cachoeira (alguns ainda moram em casas de chão batido) para me ver na minha formatura. Vieram primos, tios, criança toda. Foi o dia mais feliz da minha vida, não só por mim, mas por eles com certeza (acho que me formei mais para eles do que pra mim mesma, afinal, mesmo sem a conclusão do ensino superior, já havia conseguindo construir um modo de vida razoavelmente seguro pra mim, mas completar essa etapa e provar aos meus priminhos que “nós também podemos” era uma questão de honra. Estou feliz e realizada por isso). (Fala da ex-bolsista e profissional J. no instrumento Questionário on-line).

O relato dessa aluna traz uma riqueza de experiências, de vivência. A concretização de um sonho familiar realizado e que serviu de exemplo, modelo para futuras gerações de sua família negra e de outras, superação dos obstáculos, sem dúvida uma fala de guerreira! Para melhor apreciação da fala coloquei-a na íntegra, como apêndice (APÊNDICE E) da tese.

O que se deseja são posições numa sociedade racista, oportunidades como muito bem diz o professor Silvério:

Afirmam e querem ver confirmadas sua história e sua cultura, tal como as herdaram e vêm reconstruindo em dolorosas relações que lhes são impostas. Pretendem ter reparadas as injustiças de que são vítimas e assim receber as condições devidas a todos os cidadãos de tomar parte da elite intelectual, científica, política. (SILVÉRIO, 2005, p. 146).

Do mesmo modo que expus o relato da aluna descrevendo a realização de sua família com sua formatura, desejo somar aos sentidos da ação afirmativa para os egressos outra voz:

Espero que um dia este tipo de ação não seja mais necessária, embora não creio que os negros estão entrando pela porta de trás como muitos afirmam, mas que isto é um direito é uma forma de reparação a todo o processo de exclusão ao qual nossa raça foi submetida ao longo de toda história que ainda insiste em nos manter às suas margens. Cabe a nós mudarmos o curso desta história e acho que isso já vem sendo feito por novos historiadores, interessados em uma nova historiografia, mais comprometida com a verdade e menos preocupada em escrever para uma elite. (Escritos da bolsista A. C. do instrumento ‘Minha visão sobre ação afirmativa’).

Nesse trecho, mais uma vez é reafirmado essa oportunidade como uma forma de reparar a dívida histórica do Brasil para com seu povo negro. Por meio de reparações, ações afirmativas nossa luta é por condições de acesso e permanência nas universidades, no mercado de trabalho e acesso aos serviços básicos da sociedade.

Os dados do MEC indicam que apenas 2,2 % dos que se formam na universidade brasileira são negros. Olívia Santana, pedagoga e ex-secretária de educação da cidade de

Salvador, Bahia, considera que, “a cota pela cota não produzirá resultados positivos”, pois não é suficiente possibilitar o acesso se não se assegura “medidas de garantia da permanência da aluna/aluno negro na universidade, além de medidas que ampliem o número de negros e negras que possam competir para entrar na universidade”, uma vez que é no início do Ensino Médio que ocorre a maior deserção escolar dos jovens negros (SANTANA, 2003).

Pretende-se dar continuidade às políticas de ações afirmativas desenvolvidas nesse país, espera-se ainda pelas de longo e médio prazo a serem implementadas. Tem-se um longo caminho ainda a ser trilhado: o número de negros tanto docentes como discentes nas universidades ainda é uma vergonha para uma nação que possui cerca de 45% de população composta por afro-brasileiros.

6. AS INFLUÊNCIAS DE RAÇA, ETNIA E CLASSE SOCIAL PARA AFIRMAR AÇÕES!

As recentes propostas de implementação de reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras, no mercado de trabalho e em outros setores sociais – como no espaço publicitário e midiático – fez retornar com muita força o longo debate em torno dos determinantes da posição dos negros na sociedade.

No mercado de trabalho “de ponta” no país, bem como, nos casos de discriminação, o binômio - classe e raça - é um dos fatores explicativos da abismal desigualdade racial entre negros e brancos e do racismo brasileiro. O racismo e a desigualdade racial, hodiernamente recebeu novo fôlego.

Mas infelizmente e da mesma forma que antes, muito mais enviesado pelas ideologias e interesses que jogam para manter a atual estrutura de repartição dos bens simbólicos e materiais, ou jogam para deslegitimar essas ideias, como é o caso da crítica corrosiva direcionada ao rechaço do ‘mito da democracia racial’ e da suposta harmonia entre as raças no Brasil.

Aqui não pretendo pormenorizar nem muito menos esgotar esse debate, nem no âmbito público nem no acadêmico. No entanto, como as ações afirmativas se fundamentam no reconhecimento dessas desigualdades e discriminações, farei um apanhado geral de como a população afro-brasileira foi inserida na emergente sociedade de classes brasileira e como os estudos de dissertações e teses de Vera Rosane R. de Oliveira, Walter Lippold, Gilberto F. da Silva, Dircenara dos S. Sanger, Sonia Marques, Georgina Helena L. Nunes, Sandra Silveira, Ronaldo R. de Oliveira, Jorge Adão, Eliane Souza, João Vicente Silva Souza, Eunice Kindel, Ivaine Tonini, Luiz Vergílio Rosa, Jacira R. da Silva, Petronilha Beatriz Silva, Bernadette Costa abordaram essa inserção à luz dos conceitos de classe e/ou raça e/ou etnia.

Portanto, no terceiro capítulo foram fornecidas imagens originárias de uma trajetória encenada por vários povos que hoje definimos como negros. E, no quarto capítulo, descrevi a trajetória de trabalho e de luta do povo negro na formação social do Brasil como o conteúdo histórico que faz sustentar as proposições e atuais iniciativas em ações afirmativas para os negros. Nessa seção, apresento as bases dos estudos de desigualdades raciais. Afinal, são essas desigualdades que as ações afirmativas objetivam corrigir e/ou reparar.

Como já é de amplo conhecimento, os africanos e negros brasileiros foram submetidos ao sistema de trabalho forçado da escravidão sob o amparo de uma visão que os inferiorizava enquanto “povo”, pelo conceito de “raça”. Esse conceito que definia os agrupamentos humanos e as culturas como se fossem determinadas pela condição biológica dos povos, em um termo atual, os comportamentos, produções culturais e materiais dos povos, era tido como inerente aos limites dados pela composição genética da formação da pessoa.

Nesse rastro, o discurso científico europeu do século XVIII e seguintes, instituiu uma concepção na qual “raças” ou “povos” e mesmo os agrupamentos humanos foram valorados em uma hierarquia na qual os europeus (depois denominados por brancos) se situavam no topo, como se fossem seres humanos superiores por excelência, enquanto os africanos (depois chamados de negros) ficavam na base da pirâmide por serem considerados seres quase humanos, inferiores por natureza.

Vale dizer que essa construção ideológica se somou (e depois substituiu) a ideia cristã dos povos condenados e dos seres “sem alma” como sustentação ideológica que justificava o racismo. Nesse campo, a inferioridade dos africano-negros brasileiros se explicava por uma suposta teoria científica da evolução da espécie, e pela defesa de ideias e de concepções oportunas para defender a escravização e, em seguida, as desigualdades raciais e racismo vigentes até hoje.

É dessa forma que os descendentes de africanos no Brasil atravessam o período pós-abolição, ou seja, do último decênio do século XIX até o século XX, sendo representados como seres inferiores, oriundos de povos “bárbaros” que se encontravam na “selvageria”, que apresentavam construções culturais “primitivas” caracterizados por um “fetichismo animista”, isso é, sem qualidades intelectuais ou morais. É assim que se pode afirmar, com tranquilidade, baseando-se em (Skidmore, 1976; Schwarcz, 1993), que o conceito de raça como concebido pelo racismo do século XIX forneceu os conteúdos semânticos da imagem (e também da autoimagem) dos negros no Brasil depois da abolição e em pleno investimento para uma sociedade “moderna” e “industrial”.

Não obstante, no momento em que emergia um tecido industrial urbano no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, a mão-de-obra negra foi preterida em função de uma “suposta” superioridade da mão-de-obra ou força de trabalho do branco descendente de europeus. Duramente, após o árduo trabalho realizado na construção do país durante a escravidão não “assinaram as carteiras de trabalho” dos negros, nem lhes forneceram terras para produzirem seu sustento.

Não poderia então ser de outra forma, na formação da sociedade de classes brasileiras

o negro compunha a base das camadas empobrecidas, discriminadas, temidas, violentadas e perseguidas pelo sistema de controle e manutenção da ordem desigualmente estratificada. Aproveito para trazer uma das respostas de alunos a respeito do significado do benefício da bolsa de estudos:

A grande chance de mudança na minha vida, visto que, minha mãe não teve essa oportunidade e por consequência poderei ser bem sucedido, através do acesso a altos cargos públicos ou privados providos desse conhecimento acadêmico tornando o futuro da minha filha melhor do que o meu presente (Relato do bolsista C. no Instrumento respondido no Encontro de agosto de 2007).

No trecho apresentado, nota-se a oportunidade que o aluno está tendo com a bolsa de estudos para acesso à universidade, oportunidade que sua mãe não teve. Essa fala somada às demais no decorrer dos capítulos evidenciam o retrato das desigualdades entre brancos e negros. Outro ponto a enfatizar na resposta é a possibilidade de ter acesso ao conhecimento para qualificação profissional, que abre possibilidades de melhores chances no mundo trabalho, a fim de construir um melhor futuro para sua descendência. Todas essas portas se vislumbram a partir do acesso à universidade, por meio da bolsa de estudos e, por consequência, da ação afirmativa na vida desse grupo de bolsistas.

Essa realidade do negro brasileiro, entretanto, não figurou nos estudos que tentaram interpretar a sociedade brasileira até a primeira metade do século XX, nem sequer foi objeto de política de inclusão e/ou integração equânime à “comunhão nacional”.

Ao contrário, alguns estudos tomados como clássicos, atualmente, abasteceram com novos construtos o esquema ideológico que conformava a situação do negro na sociedade de classe, deixando em pleno vigor prático a operação do conteúdo semântico do conceito de “raça” nas relações sociais brasileiras. O negro ainda era (se ainda não o é) visto como inferior e desprovido de qualidades intelectuais, impróprio para atividades qualificadas no mercado de trabalho industrializado. Continuava a ser força de trabalho barata, sem carteira assinada e disponível para ser explorada, sem direitos.

Nesse traslado temporal, do pós abolição até a metade do século XX, o negro brasileiro figurou, sim, mas apenas como objeto de estudos científicos no campo do culturalismo das ciências humanas – nas formas das construções simbólicas, religiosas, culturais ou artísticas – ou na seara da psiquiatria (como em Nina Rodrigues e na tradição que ele inaugura) e, firmemente, na medicina criminal²⁹. Habitualmente e em todas as searas

²⁹ Para compreender a expressão utilizada a partir da leitura da obra de Edward Telles, tive que recorrer a esclarecimentos jurídicos para ajudar a mim e ao leitor no entendimento do termo medicina criminal: na visão de Nina Rodrigues “o negro como marginal”. Segundo o cientista baiano, a inferioridade do negro – e das raças não-brancas – seria “um fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto da marcha desigual do

científicas, os negros são concebidos como um segmento problemático na construção da nação (não obstante o exotismo cultural), um elemento patológico e perigoso se constitutivo da formação social brasileira.

O estudioso norte-americano Telles (2003, p. 44) destaca a passagem a respeito das ideias defendidas por Nina Rodrigues:

Quando faleceu, ainda jovem, em 1906, Rodrigues estava desenvolvendo suas ideias, nas quais advogava leis criminais separadas por raça, o que foi o mais próximo a que o Brasil chegou em termos de segregação racial legal. O princípio do livre arbítrio era parte de Código Penal Imperial, mas Rodrigues propunha que o princípio fosse eliminado para negros, pois acreditava não serem estes livres para escolher o crime, dadas as suas capacidades reduzidas. (TELLES, 2003, p. 44).

O professor Raimundo Nina Rodrigues, da prestigiosa Escola de Medicina da Bahia e seguidor do criminologista italiano Lombroso (famoso por medir a capacidade cranial para determinar a inteligência), nos anos de 1880, “temia que a miscigenação levasse à degeneração”, pois previa que o futuro do Brasil, particularmente na região norte do país, seria etnicamente mestiço ou negro. Como o primeiro autor a conduzir um estudo etnográfico sobre a origem africana da população brasileira, Rodrigues declarou que os africanos eram “inequivocamente inferiores.” (TELLES, 2003, p. 43).

Existe uma crença, que balizou os estudos sociológicos e econômicos, onde se pensava que com o advento da sociedade moderna e industrial brasileira as relações herdadas do sistema colonial e escravocrata seriam suplantadas em decorrência da emergência de relações sociais fundadas na racionalidade, no direito e no sistema produtivo. Assim também, se concebiam o desaparecimento do “animismo” religioso africano e, através da política de embranquecimento, o próprio negro desapareceria no alvorecer do desenvolvimento e progresso de uma sociedade dita “moderna”.

Em pleno século XXI, sabe-se que essas concepções não são mais que crenças infundadas e preconceituosas, mas que infelizmente sobreviveram ainda que de forma residual e simulada em outras facetas. Mas, para retomar à linha de pensamento do texto, as desigualdades entre negros e brancos no Brasil só se torna objeto de reflexão sistemática e científica na passagem para a segunda metade do século XX, no bojo das reconfigurações

desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas divisões e seções”. No Brasil os arianos deveriam cumprir a missão de não permitir que as massas de negros e mestiços pudessem interferir nos destinos do país. “A civilização ariana está representada no Brasil por uma fraca minoria da raça branca a quem ficou o encargo de defendê-la [...] (dos) atos anti-sociais das raças inferiores, sejam estes verdadeiros crimes no conceito dessas raças, sejam, ao contrário, manifestações do conflito, da luta pela existência entre a civilização superior da raça branca e os esboços de civilização das raças conquistadas ou submetidas”. (WIKIPÉDIA, 2009). Sugiro também para um aprofundamento a obra de SCHWARCZ, 1993.

conceituais em torno da “raça” promovidas pela UNESCO, pós trauma da Segunda Grande Guerra.

De fato, nas primeiras décadas do século vinte os estudos sobre a situação do negro brasileiro confinavam-se ao campo do eugenismo ou da medicina criminal. Buscava-se uma “formula” para resolver o problema da presença dos negros na formação social de uma nação que não se queria mestiça e nem negra.

Estudava-se o povo descendente de africanos, portanto, para desenvolver e aplicar as melhores maneiras de eliminá-los da constituição da sociedade, isso tanto física, quanto culturalmente. Esse fato decorria das crenças das elites brancas eurocêntricas temendo que o país se tornasse uma nação de negros e dos resultados negativos ou degenerativos da miscigenação racial. Dessa forma, a raça operava tanto nos estudos quanto nas ideologias dominantes como um fator de inferiorização da nação em função da grande quantidade de negros, e de seus elementos culturais, no tecido da sociedade.

O eugenismo se desenvolveu com grandes efeitos na ideologia e na política social, especialmente na virada do século e nas primeiras décadas do século XX. Enquanto os eugenistas norte-americanos foram partidários da concepção mendeliana, (estritamente ligada à herança genética e suas implicações raciais), os eugenistas brasileiros seguiram a linha neo-lamarckiana, que era a visão dominante entre os franceses, com os quais mantinham fortes ligações intelectuais.

Sem dúvida, a presença negro-africana foi pauta das preocupações e intervenções do Estado, no sentido de controle social, de forma constante na formação do projeto de estado-nação, assim, de acordo com Telles (2003),

O neo-lamarckianismo argumentava que as deficiências genéticas poderiam ser superadas em uma única geração. Apesar de ter tido uma vida curta, a predominância desta linha de pensamento entre os eugenistas brasileiros na virada do século teve implicações enormes na interpretação da ideia de raça nas décadas seguintes. Esses acadêmicos aceitavam as previsões racistas de inferioridade do negro e do mulato mas acreditavam que essa inferioridade poderia ser suplantada através da miscigenação. (TELLES, 2003, p. 45).

É assim que as autoridades intelectuais e políticas tentavam resolver o “problema dos negros”, digo, a questão do temor das elites com a presença marcante dos descendentes de africanos na formação do país. A mentalidade de então transitava entre a ambiguidade de saber como exercer o controle sobre a massa afro-brasileira ou de manter o domínio e assegurar os privilégios dos brancos dominantes. Esse temor com a miscigenação e a carência de dispositivos ideológicos que ao mesmo tempo exercessem o controle sobre os negros e

fornecessem um ideário de brasilidade de forma positiva foi esquadrinhado, com muito brilhantismo, por Gilberto Freyre em suas duas obras que foram elevadas ao estatuto de “mito fundador” do projeto político: ideologia ou mito da “democracia racial”. São elas Casa Grande e Senzala (1969) e Sobrados e Mucambos (1936). Nesse campo discursivo há uma mudança e substituição do conceito de raça pelo de cultura e uma exaltação romântica da miscigenação. Freyre sustentou que no Brasil não havia preconceito de raça ou cor, com base em estudos acerca da família patriarcal na formação social brasileira. Defendia que havia uma tolerância e interpenetração entre as raças ou grupos de cor que não permitia discriminações ou impedia a mobilidade social entre as raças.

Ao contrário, advogou a positividade de um Brasil miscigenado, acostumado a interações afetivo-sexuais entre os grupos raciais ou de cores, podendo afirmá-lo como um exemplo de “democracia étnica”. Ou seja, de convivência respeitosa e harmônica entre as raças, afirmava que a desigualdade racial entre negros, índios e brancos era devida a resultados provocados pela escravidão e a manutenção das crenças e valores africanos, por parte dos negros.

Alguns autores têm apontado que Freyre ao considerar positiva a miscigenação com os negros, o fez exaltando a suposta superioridade dos valores e predisposições da cultura lusitana, audaz como o projeto de branqueamento da nação.

A originalidade do discurso científico de Gilberto Freyre reside no fato dele substituir raça por cultura, por fazer as elites e a intelectualidade perder o medo com os negros e a miscigenação e, passar a creditar predominantemente nas relações de classe, o registro das desigualdades e discriminações.

Ora, se não há raças tal como pensavam os racialistas do século XIX e sim culturas diferentes, e as sociabilidades raciais brasileiras eram marcadas por um trânsito “luxurioso”, a discriminação e as violências raciais praticamente não ocorriam entre nós. Essas concepções fizeram escola.

O pensamento de Gilberto Freyre produziu uma imagem e autoimagem do país onde a mistura racial teve valor de eixo integrativo e formador da nacionalidade. Certamente pode ser considerada como a narrativa mais bem acabada do projeto de nacionalidade do século vinte. Mas engessou as possibilidades de mostrar ou denunciar as contradições e violências vivenciadas no cotidiano e na estrutura social do Brasil, em suas relações raciais. Era a ideologia que a elite precisava. Fez escola também na política e na produção científica acerca das relações e desigualdades raciais brasileiras, e isso até os nossos dias.

A ideia de miscigenação como um aspecto positivo das relações raciais brasileiras foi plenamente desenvolvida por Gilberto Freyre nos anos 30 e parte dessa perspectiva foi defendida pelos brasilianistas dos Estados Unidos, inclusive Donald Pierson, Marvin Harris, Charles Wagley e Carl Degler, até os anos 60, e, no caso de Degler, até 1972. Freyre e seus seguidores acreditavam que a desigualdade racial existente era um produto tanto da escravidão dos negros quanto de sua adesão a valores culturais tradicionais, prevendo o seu desaparecimento em pouco tempo. Para eles, as diferenças raciais eram fluidas e condicionadas pela classe social. Por outro lado, a discriminação era moderada e praticamente irrelevante. Especificamente, Harris concluiu que a discriminação por classe, e não por raça, determinava a hierarquia das relações sociais no Brasil, embora preconceitos raciais fossem exteriorizados com frequência. (TELLES, 2003, p. 19-20).

É importante citar que essa escola de pensamento fincou tradição na reflexão científica e na ideologia das relações raciais brasileiras, encontrando fortes atualizações em nomes famosos do campo científico das ciências sociais até a atualidade. (GUIMARÃES, 1999, 2000; TELLES, 2003; SANTOS, H., 2000).

Também é pertinente dizer que a noção de classe esboçada nessa linha de pensamento é definida, em geral, como qualquer diferenciação dos agrupamentos humanos ou sociais informadas por distinções entre valores herdados ou adquiridos, hierarquizados por estamentos ou status não necessariamente determinados por uma base produtiva. Nesse caso, o conceito de raça é um grupo distinto oriundo das classificações sociais, ora pela origem, ora pela cor, demarcando campos e posições de prestígio e honra ou poder.

Os autores seguidores dessa linha de pensamento se recusavam a reconhecer, em seus estudos, a presença de demarcadores sociais informados por “raça”, como é o caso do trabalho de Donald Pierson pesquisando na Bahia, na década de 1940, como nos informa Guimarães, “[...] Pierson usou constantemente a categoria de ‘cor’, que substituíria, na sociedade local, o termo ‘raça’, como evidência da ausência de grupos sociais que pudessem ser, com precisão, referidos como ‘raciais’, ou seja, grupos que fizessem uso, na vida social e política, de identidades raciais.” (GUIMARÃES, 1999, p. 103).

Quanto à noção de classes sociais essa escola de pensamento se pautava pela tradição da sociologia norte-americana que as entendia como camadas ou segmentos sociais definidos por posições diferenciadas por prestígio, origem e honra.

Classe também radicadas no pensamento de Max Weber, como posição e valores que orientam a ação social. Exemplificando com as colocações de Pierson acerca das relações raciais brasileiras, pois de fato é um trabalho seminal de 1942, e segundo Guimarães,

[...] as classes sociais para Pierson, em termos conceituais, (a) são camadas da estrutura social indistintas de grupos de status; (b) são camadas abertas e, portanto, opostas às castas, que são fechadas; (c) são formadas num processo de conflito que

só pode ser suprimido pela assimilação de valores, atitudes e interesses. (GUIMARÃES, 1999, p.110).

Nesse campo, “raças” então eram concebidas como grupos de prestígio, definidos por status diferenciados na estrutura social. No entanto, esses grupos seriam caracterizados como grupos abertos, de fácil mobilidade e penetração, não havendo uma segregação racial que os tornasse fechados como as castas ou raças de outras “sociedades multirraciais de classes”, tal como a definia Pierson e seus seguidores, como Thales de Azevedo. Ele que teve o mérito de demonstrar a caracterização da estrutura social brasileira calcada em duas ordens de legitimidade, uma fundada pelo status atribuído – pela posição nos sistemas de prestígio por origem, cor ou família – e outra fundada pelo sistema de status adquirido – pela localização nos espaços de prestígios profissionais, intelectuais e econômicos. Conforme leciona Guimarães (1999),

Thales de Azevedo foi, assim, um dos primeiros a teorizar a sobreposição, na estrutura social brasileira, de duas hierarquias: a primeira, uma ordem econômica de classes sociais, baseada em relações sociais abertas e de mercado, em que dominam os contatos categóricos; a segunda, uma ordem bipolar de *status* e prestígio, demarcada sobretudo por marcas adscritas como ‘cor’ e origem familiar, em que imperam os contatos primários e simpáticos permitidos por uma rede de relações pessoais. (GUIMARÃES, 1999, p. 119-120).

Houve um reforço marcante nessa corrente antirracista, cujos adeptos não percebiam os exemplos de discriminações raciais ou de cor como impeditivo da mobilidade e da ascensão social dos negros, na virada para a segunda metade do século XX, após a Segunda Guerra Mundial quando a ideia de “raça” fez emergir a barbárie do holocausto nazifascista contra povos e culturas tidas como inferiores.

Nesse período, década de 1950, a UNESCO patrocinou alguns encontros entre especialistas de várias áreas para debaterem e definirem o estatuto do conceito de “raça” e das determinações da diversidade humana e cultural.

Inclusive, as pesquisas sobre relações raciais, em sua grande maioria, nessa época, tiveram o financiamento dessa agência internacional. Os cientistas condenaram o conceito biológico de raças propondo sua substituição pelo conceito de etnia ou grupos étnicos. Tornaram mais relevante circunscrever as diferenças culturais pela etnicidade, assim, a noção de raça “cai em desgraça”, infelizmente, sem resolver a situação daqueles que foram “desgraçados” por ela, durante sua longa e nefasta vigência.

Para entendermos essa mudança, que, na verdade, já vinha se processando em alguns campos das ciências humanas, vale a pena ler o excerto a seguir, sobre “A Declaração das

Raças da UNESCO”, de 18 de junho de 1950:

II. No estado atual de nossos conhecimentos o fundamento da tese segundo a qual os grupos humanos diferem uns dos outros por traços psicologicamente inatos, quer se trate da inteligência quer do temperamento, ainda não foi provado. As pesquisas científicas revelam que o nível das aptidões mentais é aproximadamente o mesmo em todos os grupos étnicos.

III. Os estudos históricos e sociológicos corroboram a opinião segundo a qual as diferenças genéticas não têm importância na determinação das diferenças culturais e sociais existentes entre grupos diferentes de *Homo sapiens*; e as transformações sociais e culturais no seio dos diferentes grupos foram, no seu conjunto, independentes das modificações da sua constituição hereditária. Viram-se transformações sociais consideráveis que não coincidem absolutamente com as alterações do tipo racial.

IV. Nada prova que a mestiçagem produza, por si mesma, maus resultados no plano biológico. No plano social, os resultados, bons ou maus, a que chega, são devidos a fatores de ordem social.

V. Todo indivíduo normal é capaz de participar da vida em comum, de compreender a natureza dos deveres recíprocos e de respeitar as obrigações e os compromissos mútuos. As diferenças biológicas existentes entre os membros dos diversos grupos étnicos não afetam em nada a organização política ou social, a vida moral ou as relações sociais.

Finalmente, as pesquisas biológicas vêm sustentar a ética da fraternidade universal; pois o homem é, por tendência inata, levado à cooperação e, se esse instinto não encontra maneira de se satisfazer, indivíduos e nações sofrem igualmente com isso.

O homem é, por natureza, um ser social, que não chega ao desenvolvimento pleno de sua personalidade senão por meio de trocas com os seus semelhantes. Toda recusa de reconhecer esse liame entre os homens é causa de desintegração. É nesse sentido que todo homem é o guarda de seu irmão. Cada ser humano não é mais do que uma parcela da humanidade à qual está indissolúvelmente ligado. (UNESCO, 2009).

A tentativa de substituição do conceito de raça pelo de etnia, levado a efeito tanto pelos organismos internacionais, como a UNESCO, como pela academia tinham como objetivo tentar mitigar as mazelas engendradas pelo racismo e racismo do século XIX e décadas seguintes do século XX, não obstante a vigência da violência racial e xenofobia em quase todas as sociedades multirraciais “modernas”.

Para fazer um breve diálogo com a atualidade, destaco o eco desse racismo numa situação assistida no XX Salão de Iniciação-Científica/UFGRS – 2008 e no ano de 2009, quando da apresentação da bolsista PIBIC/CNPq, Tatiana do Prado Rodrigues, no trabalho: “Desafios à formação em Medicina da UFRGS frente às desigualdades sociais e raciais”. E, lida a partir do artigo de Machado; Nunes; Souza (2008), que destaca em um de seus subtítulos a experiência vivida por essa bolsista ao entrevistar uma aluna da Medicina:

[...] tu [entrevistadora], por exemplo, para mim tu não seria negra, tu seria normal [...]”

O racismo enraizado no pensamento dos sujeitos permite falas como a dessa aluna

dizendo que a bolsista é normal, exatamente por não ser negra. Significa dizer que se a aluna fosse considerada negra pela entrevista já não seria mais normal.

Por grupo étnico procurava-se enfatizar as diferenciações humanas tendo por base suas elaborações culturais, sociais e políticas erigidas pelo sentimento subjetivo de pertencimento coletivo, em outras palavras, demarcado pela crença coletiva de compartilharem uma origem, uma territorialidade, uma experiência no mundo e um destino comum. Uma etnia é concebida então como uma comunidade de pessoas que constituem elementos simbólicos ou traços diacríticos para recortar um sentido e um lugar em um espaço caracterizado por uma diversidade. (LARAIA, 2001; BARTH, 1998).

Todavia, essa alteração do conceito de raça pelo de etnia parece não ter logrado muito êxito. Não nos estudos que tentam dar conta das variadas dimensões das relações raciais entre brancos e negros no Brasil. O conceito de etnia, segundo Anjos (2009) fixou-se com mais nitidez no campo da etnologia indígena e o conceito de raça permaneceu em uso, mesmo que com um embate acadêmico, político e ideológico intenso, nas interpretações das discriminações e desigualdades raciais brasileiras.

Primeiramente, deve-se considerar que somente na década de 1970 é que a ideia de etnia ganhou uma sistematização de mérito para obter uma maior inserção nos estudos das relações raciais. Entretanto, mesmo quando essa inserção do uso do conceito de etnia tem sido usada para definir as distinções entre negros e brancos no Brasil, ela tem sido feita com a adição da ideia de raça. Ou seja, na forma de estudos, campo ou relações étnico-raciais, são raros os pesquisadores que lançam mão da noção de etnia renunciando por completo da noção de raça, sobretudo, os pesquisadores negros.

Para poder voltar a retratar esses conceitos nos estudos das relações e das desigualdades raciais entre negros e brancos e também para exemplificar o uso conjunto dos dois termos nesses estudos podemos recorrer a essa colocação de Florestan Fernandes: “O ideal brasileiro de uma democracia social, acima mesmo das diferenças étnicas e raciais, é o ideal mais elevado que uma coletividade chega a propor-se. Mas, para que ele se concretize, torna-se indispensável saber o que o detém na vida cotidiana.” (FERNANDES, 1959, p. xiii).

Oportuna essa citação de Fernandes porque sintetiza bem a mudança e/ou o acréscimo de uma outra perspectiva de retratar as relações raciais brasileiras, apresentando novas possibilidades de entendimento das desigualdades sociais entre negros e brancos.

O autor faz uso tanto do conceito de raça quanto o de etnia, essa prática na pesquisa se tornou lugar comum, mas, além disso, salienta para a necessidade de saber o que na vida cotidiana do brasileiro impede a realização ou a concretização do ideal da democracia social

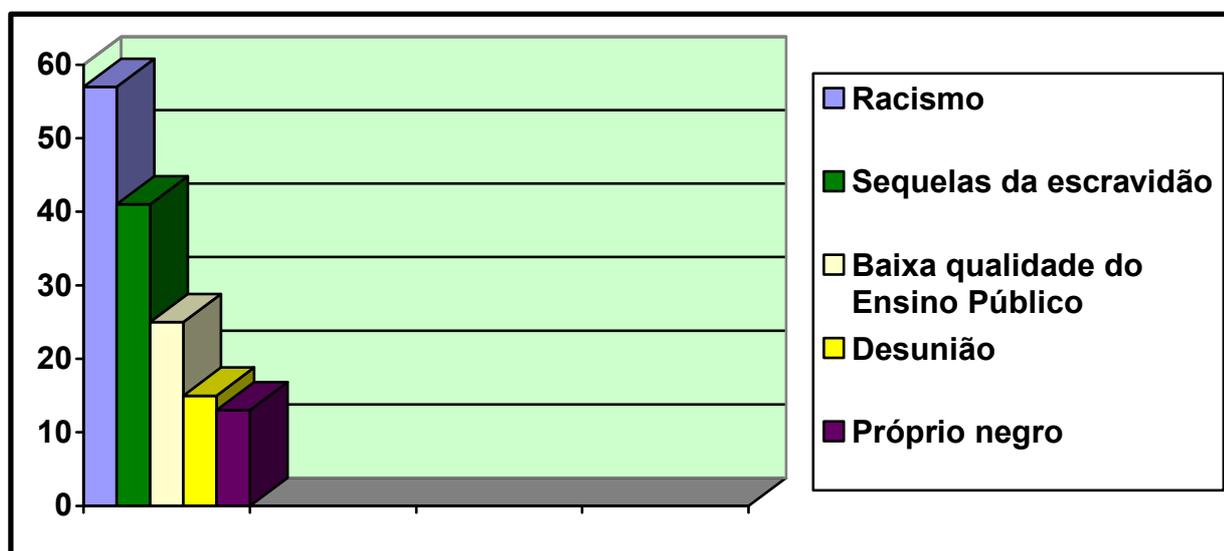
em que as diferenças “étnicas e raciais” não possam se tornar impeditivas. Essa atenção com os fatores que impedem a concretização da “democracia racial” no Brasil, grosso modo, as discriminações de cunho racial ganharão ênfase nas análises das relações raciais produzidas por Florestan Fernandes e a linha de pensamento que inaugurarão.

Para dentro dos estudos das relações raciais ou das desigualdades raciais ou ainda da “realidade” do negro no Brasil, essa corrente que muito se deve às influências de intelectuais negros como Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, vai demonstrar o caráter ideológico do ideário da “democracia racial”, da mistura harmônica entre as raças e da persistência das discriminações raciais.

E vai além, argumenta que as discriminações contra negros são os impeditivos da concretização do ideário da democracia brasileira, haja vista que dificultam ou mesmo impossibilitam os negros de ocuparem posições sociais na esfera pública de poder, ou em postos privilegiados do mercado de trabalho. Paulo Freire (2002, p. 40) num de seus livros coloca essa questão com propriedade: “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. ”

Os alunos negros bolsistas conhecem bem esse quadro, pois ao responderem um dos instrumentos coletados pelo CECUNE no curso, evidenciam esta situação.

GRÁFICO 15 - Principais motivos da baixa representatividade do negro nas melhores posições sociais



Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE - 2007

Muitos alunos que responderam essa questão optaram por mais de uma escolha, por isso, não se pode contabilizar apenas o total de respondentes e sim a variedade dessas respostas. A maioria pensa que uma das principais causas para a baixa representatividade dos negros nas melhores posições seja o racismo. Essa opinião conta com 57 respostas. Evidencio

uma das entrevistas dada pela ex-bolsista que se refere ao assunto:

Até no mercado de trabalho a mulher ganha menos. A questão do negro, a questão da mulher negra está na base da pirâmide econômica, ?! Ganha os menores salários, mercado de trabalho muito complicado. Chegar com o currículo e ganhar um emprego. Por isso que eu faço concurso, porque... hum. Com um currículo chegar numa empresa não adianta. Tu acha que não conseguiria? É difícil é bem difícil, ainda existe um perfil de funcionários, ?! Que perfil é esse? A o perfil a pessoa tem que ser branca, ?! A boa aparência a pessoa tem que ser branca. Se for mulher tem que ser uma mulher tem que ser branca, com certeza tem que ser magra, branca. Esta é a aparência que as pessoas buscam, infelizmente. Muitos RHS sabem que isso existe, ?! Que a pessoa pode, eu posso eu mulher negra ter um currículo muito bom, mas chegar uma outra mulher branca com o currículo pior do que o meu ela vai entrar. Essa é outra questão que é complicada. (Entrevista com ex-bolsista e profissional E.).

O trecho da entrevista destaca duas questões que contribuem para a discriminação, são elas: o racismo e o gênero. Ela é duplamente discriminada no mercado de trabalho: por sua raça e por seu sexo. Muito embora, essa mulher tenha encontrado saídas para enfrentar essa situação, no caso da entrevistada, ela menciona a possibilidade dos concursos públicos e, mais uma vez, luta por um espaço na sociedade.

O segundo ponto seriam as sequelas da escravidão, que conta com 41 das preferências. Esse item foi trabalhado no capítulo “BRASIL, passado e presente da luta por afirmação”, mostrando os obstáculos vencidos pelos negros para ir na contramão da escravidão. Durante o período escravocrata sofremos maus tratos, vivemos em condições desumanas, não tínhamos acesso à educação e tudo isso acabou por provocar consequências na atualidade. Não obstante, os negros sempre estiveram no caminho da abolição das desigualdades com lutas e embates diários contra a sociedade predominantemente racista.

A não concretização do ideário da democracia brasileira, se traduz também porque a explicação sempre explícita que os problemas são de ordem sociais abarcando as questões de classe, jamais oriundos da raça. O relatório anual das desigualdades raciais no Brasil, 2007-2008 aponta:

É fato que a pobreza no Brasil tem cor: negra. Tal afirmação não pode ocultar a existência de um amplo contingente de pessoas pobres e extremamente pobres que não são negras. Todavia, a maioria dos negros não é negra porque é pobre, mas, sim, é pobre (ou mais pobre), justamente por ser negra. Assim, sem deixar de reconhecer os pobres de diferentes cores ou raças e as pessoas negras de maior poder aquisitivo, o fato é que os motivos de sua existência não são exatamente os mesmos. No caso dos negros, a principal causa da pobreza vem a ser a persistência do preconceito, da discriminação racial e do racismo. Tais mazelas, certamente, se associam a discriminação social, que, entretanto, não as esgota nem as resume. (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 18).

Dessa posição, se consolidam duas correntes de entendimento sobre o modo como as

desigualdades raciais se processam e se resolvem: uma, na corrente liberal e desenvolvimentista, enfatiza que com o progresso industrial e a livre competição pelos postos de trabalho, com a racionalização das relações de mercado as diferenças raciais e as discriminações que delas decorrem serão destruídas pelas novas formas de sociabilidades ditas “modernas”. Argumentam que as discriminações e o empobrecimento dos negros é apenas um resultado da sobrevivência das relações estamentais da vigência colonial e escravocrata. Para ilustrar cito Telles (2003):

A industrialização tem sido tema central no debate sobre as relações raciais no Brasil, em especial durante a década de 60, quando se concentrou na integração dos negros na recém industrializada economia nacional. Embora não sendo um pensador liberal, mas marxista, Florestan Fernandes (1965), concordou em que o desenvolvimento e, particularmente, a ascensão do capitalismo, poderiam transformar o Brasil em uma sociedade moderna e pouco a pouco eliminar os problemas raciais. Ele argumentava que a hostilidade dos brancos e as ‘deficiências sociais’, herdadas do sistema desumano da escravidão, impediriam que os afro-brasileiros competissem com os brancos, mas que tais efeitos estariam começando a desaparecer. Sua visão era consistente com a perspectiva liberal tradicional. (TELLES, 2003, p. 194).

Essa corrente sobrevive, ainda nos nossos dias, argumentando que somente as políticas universalistas em educação bastariam para eliminar as desigualdades raciais brasileiras. Todavia, desde a década de 1970, inúmeros estudos acerca das desigualdades raciais têm mostrado como a questão da “raça” e do racismo colide com os interesses dos negros em ocuparem outras posições sociais que não sejam os lugares do empobrecimento econômico, político e cultural.

A persistência da “raça” e do racismo é o atributo central da outra linha de pesquisas em relações raciais que se consolida dos estudos produtivos da década de 1960, sobretudo, por meio da forte retomada do conceito de raça por parte dos intelectuais e do Movimento Negro.

O entendimento chave se apoiava na compreensão, segundo a qual, para explicar as discriminações sofridas e a desigualdade racial, o modelo vigente, só poderia ser interpretado pela definição do que é raça e racismo. Pois, se a emergência da sociedade baseada na atividade industrial brasileira considerada moderna e/ou capitalista não serviu para eliminar esses padrões de sociabilidades é porque, nesse contexto, o racismo tem se prestado para manter fora dos espaços de disputas e competições, essas mesmas parcelas, que seriam escravos outrora. Quero dizer com isso que, o racismo, assim como antes, seria argumento para assegurar os privilégios dos brancos em seu monopólio dos bens materiais e simbólicos

engendrados pela sociedade brasileira.

Desde então, uma produção respeitável de estudos e pesquisas sobre as relações raciais e/ou a situação do povo negro brasileiro se especializou em coligir dados estatísticos no campo da educação, trabalho e saúde para sustentar que os diferenciais por raça e cor só podem ser explicados pela persistência do racismo e das discriminações como orientadores dos padrões de sociabilidade e ascensão social. Há também algumas pesquisas que levaram a efeito demonstração de que as classificações raciais estruturam as relações e aprisionam a imagem dos negros em estereótipos tão negativos quanto aquele manifesto no fardo colonial³⁰.

Tais constatações, sustentam a necessidade de manter o uso analítico do conceito de raça. Compreendendo-se que para estudar e explicar as discriminações raciais, o racismo e as desigualdades consequentes não se poderia prescindir do conceito que lhe fornece sentido e suporte, no debate fervoroso tanto pelas implicações políticas, quanto científicas. É corrente nesse campo a posição dos pesquisadores em assumir ou não da ideia de raça.

Ainda assim, o uso nos estudos de desigualdades raciais tem definido o conceito de raça como uma construção social e histórica. Os ensinamentos de Cashmore, (2000); Guimarães, (2002) e Banton (1998) contrapõem-se aos conteúdos substancialistas e/ou biologizantes que esse conceito denotou, argumentando que somente nos contextos sociais e históricos específicos pode-se apreender seus sentidos subjacentes e sua eficácia enquanto categoria nativa de classificação e ordenamento das relações sociais.

No vasto e complexo campo atual dos estudos das relações raciais, do racismo e das desigualdades raciais – que já foi batizado em academia brasileira como “o problema do negro” ou “a questão do negro” e “a questão racial” – a definição do conceito descritivo e analítico habitualmente depende das escolhas e posições políticas e teóricas do sujeito que produz o conhecimento. Há uma gama notável de possibilidades em conceitos para se referir aos negros ou à “questão racial”. Há ainda a possibilidade de se estudar essas relações sem nominar, como objetos sem rostos, também sem passado nem trajetórias específicas.

Todavia, a aplicação analítica do conceito de raça reitera que sem a definição do racismo e das discriminações raciais, o diagnóstico da situação do povo negro no Brasil se torna ininteligível. A exclusão da população afro-brasileira de uma educação de qualidade (no sentido de uma educação que possibilite uma qualificação para competir no mercado e proporcione crescimento humano, condições de galgar postos de trabalho bem remunerados e

³⁰ Buscar as fontes nas obras de GUIMARÃES, (1999, 2000); TELLES, (2003); SANTOS, H., (2000).

e de melhor prestígio social, oportunidade de acesso ao ensino superior, aos espaços de decisão política e às tecnologias de representação midiática e publicitária), por causa do racismo, é um indicador da operação sociológica do conceito de raça.

Houve um esforço monumental por parte de alguns pesquisadores das relações raciais, para mostrar a falácia, segundo a qual, “o problema do negro” é uma “questão de classe” e “não de raça”. Trocando em miúdos: a questão dos negros comporem quase que exclusivamente as classes empobrecidas deve ser explicada pela forma como se processa o modo de produção e as relações de produção no sistema capitalista e não exclusivamente em função do fato de serem negros.

Esse pensamento ainda vigente com certa força no campo de reflexão de corte marxista ou de esquerda tem sido sustentado em alguns ensaios acadêmicos. Na contramão, a descrição da generalidade das práticas de discriminações no mercado de trabalho, isso tanto na seleção quanto no ambiente e definição salarial, no mundo do trabalho, parece ter feito avançar, mesmo que haja relações desiguais entre as classes no modelo de produção vigente. O fato de uma pessoa ser negra é um componente a mais para lhe garantir um lugar no “exército de reserva” ou na “escória social”.

Importante neste momento salientar a visão de uma das alunas bolsistas a respeito das ações afirmativas:

O que não é legal em relação a estas ações, o que é chato e vive acontecendo é a cobrança das pessoas (brancos), os argumentos utilizados por nós nunca são suficientes. Eles não conseguem entender que o negro e o branco saem da periferia com condição social e cultural igual. Mas no momento da entrevista para uma vaga em determinada empresa, o apartheid acontece e por achar que o branco vai vender mais, o empregador o escolhe. A nossa geração vai fazer a diferença com certeza. (Escritos da bolsista N. L. do instrumento ‘Minha visão sobre ação afirmativa’).

Mais uma vez fica explícito nessa parte do material analisado a diferenciação que se faz entre brancos e negros ao procurarem por vagas no mundo do trabalho. Infelizmente, o negro por inúmeros motivos não é bem aceito pelo empregador e acaba por somar-se ao “exército de reserva”.

Para encerrar o entendimento sobre classe social e suas interfaces com o estudo da tese relaciono-o com o pensamento da Marilena Chauí (2004):

A noção de classe social, por sua vez, é compreendida como: ‘A divisão social das classes é naturalizada por um conjunto de práticas que ocultam a determinação histórica ou material da exploração, da discriminação, e que, imaginariamente, estruturam a sociedade sob o signo da nação una e indivisa, sobreposta como um manto protetor que recobre as divisões reais que a constituem.’ (CHAUI, 2004, p.

89-90).

É assim que enquanto o conceito de raça nos estudos raciais tende a definir uma construção social em que as pessoas e grupos são classificados de acordo com a fenotípi (traços externos de cor, texturas faciais e compleição física) com denotação sobre uma origem ancestral real ou imaginada. A noção de classe tem interferido para a posição dos sujeitos negros e brancos, em específico na composição no sistema produtivo e nas aquisições de bens de consumo, de acordo com a classe econômica.

Em outros termos, o conceito de classe é usado como condição socioeconômica ou padrão de consumo, trabalho ou produção na sociedade capitalista. Destacam-se, portanto, nas pesquisas das relações racias brasileiras, as demonstrações de diferenciais em renda, educação e trabalho e aquisição de bens e serviços.

Entender esse processo requer considerar esses dois argumentos não como excludentes ou independentes entre si. Ao contrário, como uma classe não existe sem a outra, não há como entender as influências de raça-etnia e classe social senão como duas partes ou lados do mesmo processo que se sustenta historicamente no construto de raça. Mais, que a existência das desigualdades não é fruto do acaso. É o resultado de um engendramento que se assenta no preconceito, no racismo, na discriminação racial e na divisão do trabalho; numa sociedade dividida em classes e numa economia assentada sobre a exploração, a pilhagem e a submissão de milhões e milhões de seres humanos. Na contramão, os desejos, as expectativas e as esperanças de transformação vêm acalentando os ex-bolsistas negros do IPA-CECUNE, sobre as ações afirmativas. Repetindo:

A nossa geração vai fazer a diferença com certeza. (Escritos da bolsista N. L. do instrumento 'Minha visão sobre ação afirmativa').

7. CONCLUINDO A TESE – INSTIGANDO CAMINHOS

Encerrar este estudo é uma vitória pessoal e familiar. De um lado resulta da dedicação de cinco anos de estudo, de questionamentos sobre o tema ação afirmativa e suas interfaces. De outro lado, há o sentimento de culminância, de fim, que já deixa saudades. Ainda que seja um trabalho árduo e de muitas abdições nesse período, de qualquer forma, ao final a avaliação é positiva, de muitos frutos colhidos e novos conhecimentos aprendidos, construídos, redescobertos.

Ao vir de Santa Maria para tentar ser selecionada no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, em 2000, jamais imaginaria as mudanças que essa ação traria à minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Dar esse passo enraizou profundamente as questões raciais nas minhas reflexões e ações. Vinda de uma família mestiça trabalhadora e sem muita identidade racial, traçar esse objetivo trouxe um outro significado de pertença étnico-racial. Ingressar e cursar tanto o mestrado quanto o doutorado trouxe uma busca constante por referenciais teóricos e práticos, que vêm qualificando minhas ações na escola como profissional da educação e nas atuações de redes sociais. Defender esta tese de doutorado significa um dia de vitória, de alegria, de dever cumprido e de compromisso social e racial.

A conquista foi originada da luta árdua de meus antepassados africanos, do Movimento e da comunidade negra na contramão do racismo, preconceito e discriminação racial e de classe social vividos na sociedade brasileira. Para a comunidade acadêmica este trabalho amplia horizontes de saberes e práticas em temas que abordam questões de raça, etnia, classe e ação afirmativa.

A tese fundamentou-se no seguinte problema: Que sentidos têm para os egressos do IPA as ações afirmativas? Os sentidos das ações afirmativas para esses egressos foi se entrelaçando/tramando ao longo do texto, no interior de cada capítulo, com assuntos pertinentes para entender, compreender e analisar o problema e os objetivos anunciados.

Construí os capítulos pensando na lógica de um filme em DVD com histórias reais de ex-bolsistas sobre o seu período universitário, significando no sentido do estudo a abolição das desigualdades. Abolição significa, no sentido freireano de pensar um “processo permanente de libertação”, de orgulho, de felicidade, de alegria e também de dever cumprido.

As imagens da tese pretendem completar os sentidos das ações afirmativas, mostrando rostos, vozes e partes das vidas desses alunos. Dessa mesma forma o primeiro capítulo inicia

trazendo reminiscências da trajetória percorrida da graduação até o doutorado. Traz ainda, um apanhado geral da tese, bem como as questões de ordem metodológica que guiaram o estudo.

Na esteira das abolições, capítulo seguinte, apresenta as duas instituições envolvidas no estudo: CECUNE e IPA. A primeira está alicerçada no Movimento Negro, que desenvolve um trabalho voltado para questões étnico-raciais. A isso se soma o perfil dos bolsistas, caracterizando o grupo, de acordo com os dados coletados e os instrumentos preenchidos (egressos e alunos em curso). Apresento as atuações do CECUNE, o seu surgimento, o olhar da organização frente ao convênio, a avaliação desse processo e dos bolsistas, as perspectivas de futuro.

Este capítulo inclui o IPA. Evidencia, a partir de suas origens, o entendimento dessa instituição quanto ao convênio, à seleção, à evasão e à avaliação dos bolsistas.

Os dois conveniados colocam o programa de ação afirmativa como uma proposta pioneira no cenário brasileiro, exatamente porque começou em 2004, anterior às proposições do governo federal com as políticas públicas, a exemplo do PROUNI. O convênio assinado não era um programa de política pública explícita, porém recebia recursos pela isenção de impostos exatamente por existir esse tipo de convênio. Essa afirmação fica para ser refletida a partir dos olhares, imersões no campo da pesquisa, visto que atualmente o investimento institucional do IPA tem sido na política federal PROUNI e não mais nos convênios (principalmente porque os ingressos, nessa modalidade, cessaram no ano de 2006).

Diante do convênio, verificou-se, tanto no momento da coleta de dados quanto na busca por informações junto às conveniadas, a carência de um diagnóstico preciso a respeito da política de ação afirmativa desenvolvida pelo IPA. As informações disponibilizadas não fornecem números exatos no que se refere aos alunos, aos evadidos, aos que ainda frequentam os cursos, aos egressos, ao desempenho escolar dos bolsistas e ex-bolsistas negros ou do conjunto de alunos da instituição.

O terceiro capítulo é a imersão de corpo e alma numa temática, num estudo que demanda aprofundamento. No caso, conhecer e reconhecer o lugar de origem, nossa ancestralidade, a África. Entender os vínculos entre o ser gaúcho com nossas raízes possibilita-nos reconhecer a história de nossa vida, no passado e no presente. Daí resulta numa ampliação do nosso campo epistemológico e no desenvolvimento de uma autoestima positiva.

Entre os pontos tratados neste capítulo a respeito da África estão as contribuições ancestrais, destacando a tradicionalíssima cuia do chimarrão, que é produto do porongo e/ou da cabaça. Ambos são dois termos bantos, sendo que seu fruto era usado tanto pelos indígenas

quanto pelos africanos no Rio Grande do Sul muito antes da chegada dos imigrantes europeus.

Mostrar nossas origens e, acima de tudo, descrever as relações de nossa cultura, hábitos e heranças africanas para o povo brasileiro, possibilita-nos o conhecimento e reconhecimento de nossas raízes afro-descendentes.

No quarto capítulo, disse que mostrar o passado e o presente, possibilita fazer um caminho do transcurso de uma luta por afirmação. No passado, as resistências individuais e coletivas do escravo, suicídio, assassinato dos senhores, fugas individuais, recusa em desempenhar determinados tipos de atividades, o assassinato dos próprios filhos seguido pelo suicídio das mães escravas, dentre outras “poesias da dor” vivenciadas por esse povo durante a escravidão.

Ainda no passado destacam-se as “contribuições” do africano-negro na tecitura social. Esse povo, essencialmente, forjou uma contribuição central à formação social da nação, e isso não somente através da produção da acumulação primitiva do capital brasileiro, por sua situação de escravo. Mas, por meio também da recriação de conhecimentos técnicos, políticos, espirituais e culturais.

Se o capítulo quatro tem como objetivo trabalhar o passado e o presente, este último, ingressa numa nova fase de desafios de lutas e afirmações. Trava uma peleja no campo dos embates ideológicos e das políticas.

Dessa maneira, o Brasil na primeira metade do século XX sustenta uma falsa autoimagem de uma sociedade onde as raças e/ou etnias conviviam de forma harmônica e num quase estado de igualdade, na chamada “democracia racial”, celebrada em prosa e verso.

A luta, a mobilização política e cultural negra marcará passos com o surgimento do TEN e a FNB. A década de 1980 é assinalada pelo crescimento e fortalecimento do Movimento Negro, caracterizada por encontros locais, regionais e nacionais e redefinições de pautas políticas e também pela localização de sua identidade no campo mais amplo dos movimentos sociais.

Sem sobra de dúvida, o grande evento do povo negro na década de 1990 foi a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em 20 de novembro de 1995, data da comemoração da “imortalidade” do líder Zumbi, do Quilombo de Palmares. Esse evento mobilizou mais 100 mil pessoas em todo o Brasil. É fruto e frutificou uma expansão e consciência dos problemas raciais no país. Fortalece a identidade racial entre negros.

É notória, entretanto, a consolidação da demanda racial na agenda política do Estado brasileiro no início do século XXI. E, como já sinalizado em alguns momentos, o campo da educação, em todos os níveis, há muito é definido pelo povo negro como *locus* privilegiado de atuação. Inúmeras organizações já desenvolveram ou desenvolvem práticas educativas voltadas para a formação social e de classe nas relações raciais ou na diversidade, aliados ao eixo de qualificação profissional.

Se no contexto atual as respostas do poder público e das universidades públicas têm sido mais positivas quanto às demandas apresentadas pelo movimento negro, as ações afirmativas em educação oriundas do próprio movimento negro brasileiro não somente segue seu rumo como teve um novo impulso.

Inclusive estabelecendo parcerias com instituições do setor privado, como é o caso do convênio firmado entre o Centro Universitário Metodista IPA e o Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE, no sentido de incluir estudantes com carência socioeconômica e negros nos cursos de graduação daquela Instituição de Ensino Superior – IES, do Rio Grande do Sul. Desejo ressaltar um dos sentidos dessa ação, segundo as palavras da Coordenadora do CECUNE:

Esse processo garantiu o acesso a um direito fundamental. Só por esse fato, já é avaliado como absolutamente positivo. Quer dizer, havia um quadro da realidade brasileira, que agora chega a 3% dos universitários do Brasil serem negros, quando essa população (negra) representa metade da população brasileira. Qualquer coisa que se faça para mexer nesses números é absolutamente positivo. Além de tudo o que a gente já falou antes, de mexer na vida das pessoas [...]. O acesso ao saber mexe na vida do ser humano, no aspecto subjetivo e no aspecto da mobilidade social. (Entrevista com a Coordenadora de Projetos e Finanças do CECUNE).

No capítulo 5, Ações Afirmativas: Brasil / EUA experiência singular, quase um filme!, desenvolvo o conceito de ação afirmativa com base no ensinamento de um jurista negro brasileiro e com estudos na bibliografia americana, bem como em entrevista feita durante o doutorado sanduíche.

Entre os dois conceitos, denoto primeiro o brasileiro, entendido como o conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, que visa corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado e objetiva concretizar a igualdade de acesso a bens fundamentais tanto na educação como no emprego. As discriminações são de ordem racial, de gênero, por deficiência física e origem nacional (GOMES, 2005).

O objetivo de mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado

relaciona-se diretamente com o conceito de reparação desenvolvido por Edna Roland (2008). Reparação como restauração, indenização, ressarcimento, satisfação dada à pessoa ofendida ou injuriada. No caso pesquisado, a reparação se efetiva por meio de ações afirmativas, da oportunidade de uma bolsa de estudos para se ter a permanência no Ensino Superior.

De posse desse mecanismo, cerca de 100 bolsistas negros concretizaram um sonho que significou perspectiva de futuro, realização de sonhos, possibilidade de reconstrução da identidade, oportunidade única, elevação da autoestima, retratação cultural.

O conceito americano traduz-se numa política que se reflete na diversidade do corpo discente como na excelência acadêmica (ALGER, 2008). Ambos se complementam no sentido de conviverem com diferentes pessoas, origens, vivências, no interior das universidades, mas essa convivência deve resultar em excelência acadêmica.

Essa experiência na universidade ajuda os alunos a ampliar sua visão, porque a possibilidade de agir a partir de diferentes contextos, produz riqueza nas ações, na forma de atuar com distintas pessoas e situações na vida profissional do indivíduo.

Dessa maneira, com a abolição desses conceitos, tem-se o acesso, a permanência de alunos negros na universidade e a diversidade não somente no corpo discente, mas a diversidade de saberes, de práticas, de inserção de negros no mundo do trabalho.

Nesse contexto, cabe salientar a necessidade de mais políticas de ação afirmativa voltados à permanência de alunos negros na universidade, pois muitos ingressam e não conseguem concluir seus cursos de graduação devido a obstáculos no caminho, fato esse observado no baixo número de negros no Ensino Superior se comparado ao total desses indivíduos na sociedade brasileira.

Ainda, nesse capítulo é importante frisar o número de evadidos, esse ponto traz elementos para outro estudo aprofundado e que possibilitaria a compreensão do considerável percentual de alunos que desistem, que penso possa ser por inúmeros motivos, como: falta de condições econômicas para ir adiante no curso, troca de curso, desistência em função do trabalho, dificuldades com quem deixar os filhos ou familiares e outros.

O último capítulo, anterior a esta conclusão denominado “Influências de raça, etnia e classe social para afirmar ações” articulou esses três conceitos no sentido de entender o negro como fazendo parte de um grupo, sendo definido por sua raça e classe.

Desse modo dizer que os problemas enfrentados pelo negro podem ser resolvidos por sua classe não é suficiente, pois ainda que resolvamos as questões de classe os negros permaneceriam nas piores condições porque há o racismo, o preconceito, a discriminação engendrada na história do Brasil.

Somente a articulação entre os três pode trazer benefícios palpáveis à população negra através do acesso a, e a permanência em melhores posições sociais no mundo do trabalho e na educação.

Permanência requer construir estruturas de acolhimento aos negros oriundos de espaços sociais rurais e urbanos distantes das universidades; oportunizar o efetivo o acesso à leitura no Ensino Médio; ampliar o repertório educacional e cultural de quem vive nos bairros pobres; acompanhar e garantir a sobrevivência aos que entram na universidade seja nos aspectos materiais, econômicos ou nos imateriais como o fortalecimento da autoestima, da conscientização de alunos, alunas, professoras e professores negros e brancos para que não fomentem esteriótipos, racismos, formas de discriminação e manifestações preconceituosas.

Dada a escolha metodológica de construção do texto, que dialeticamente mostra o movimento do pensamento, a tese caracteriza-se por uma totalidade e não pela fragmentação das temáticas, dos conceitos, das trilhas, das esteiras, que serviram aos passos da pesquisa. Para dar origem ao filme que instiga caminhos, pela palavra e pelos conceitos dos alunos bolsistas e egressos em sua ancestralidade, descobrindo suas raízes no passado e agora, no presente para lutar com as ações afirmativas. E, como guerreiros, mostrarem-se no filme que acompanha esta tese: Abolição das Desigualdades.

Importante, ainda, ressaltar que essa discussão teórica que constitui esta tese remete a um assunto polêmico e delicado, ainda frágil. Essa discussão necessita de um aprofundamento maior entre os conceitos de raça, etnia e classe social para consolidar as ações afirmativas, visto que esse assunto é melindroso. A sociedade tendenciosamente não aceita muitos dos argumentos colocados pelos estudiosos do tema.

Talvez uma das explicações seja justamente o racismo velado, silencioso ou encortinado existente no tecido social. Do mesmo modo que a abolição formal e legal do trabalho escravo não correspondeu à abolição das formas concretas de escravidão, a abolição das desigualdades necessita superar a questão cultural que confunde “cultura com ilustração”, “civilização com hemisfério norte”; a questão política que confunde “um único político negro com ausência de racismo no eleitorado”; a questão social que confunde “garantir vagas para os pobres com resolução das desigualdades raciais”; a questão educacional que confunde “cotas raciais com denegrir a qualidade e a excelência acadêmica”; e as questões pedagógicas, que confundem “comemorar a data da morte de Zumbi dos Palmares, na Semana da Consciência Negra com atender aos dispositivos da Lei 10.639/03”, além de tantos outros equívocos.

Essas limitações/fragilidade encontradas no estudo instigam a possibilidade de novos

caminhos, pesquisas, inserções, práticas no Movimento Negro, na academia, na sociedade. Sobretudo, na tese, fica a consolidação de um estudo com olhares, dizeres, experiências, práticas de uma ação afirmativa que produz diferenças aos egressos.

O estudo não mostrou simplesmente negros no IPA, no Ensino Superior, ele revela sonhos concretizados, perspectivas de futuro familiar, pessoal e profissional. Mostra também a possibilidade de reconstrução da identidade negra com elevação da autoestima e, ainda, alunos participantes de um grupo coletivo negro, com suas origens, ancestralidade, raízes rememoradas por meio de suas histórias e vivências.

A bolsa de estudos é compreendida como uma oportunidade única. pois qualificou discentes negros para ocupar um cargo no mercado de trabalho em melhores condições de disputar uma vaga.

A partir desse cenário emergiram categorias de pesquisa e que se somam ao tema das ações afirmativas, são elas: religiosidade; espaço profissional e de trabalho; relações de trabalho e de familiares; escolaridade; acesso aos bens culturais afrocêntricos e eurocêntricos; relações culturais de família e de comunidade; o trabalho como ponto de partida, trabalho-emprego. Essas reflexões mostram algumas categorias que merecem ser aprofundadas na temática da educação, das ações afirmativas: evasão, repetência, relações professor-aluno, discriminações, aprendizados da cultura afrocêntrica e superação do eurocentrismo.

Todas essas reflexões e categorias de pesquisa dialogam com o pensamento de Paulo Freire que nos convida a participar da transformação e nos comprometer com ela, não mais como oprimidos, mas sim como sujeitos de um processo permanente de libertação.

A ação afirmativa significou retratação cultural, avanço socioeconômico, ganho pessoal, perspectiva de vida para o povo negro, manifestos pelas dores sofridas pelos escravos, por nossos antepassados, nossas lavadeiras, amas de leite, empregadas domésticas, faxineiras, babás.

Esse leque de sentidos traduzido nesses últimos parágrafos desenhou os sentidos para os egressos das ações afirmativas. Esses sentidos continuam clamando por mais ações e instigando outros à luta em prol de crianças, jovens, adultos que sentem na pele a perversidade do que é ser negro no Brasil.

Os sentidos das ações afirmativas para os egressos são as possibilidades de promoção da abolição das desigualdades. Varia em grau, em intensidade, mas se não houver ações afirmativas não se terá qualquer abolição, vão persistir o racismo, a desigualdade e o preconceito.

As ações afirmativas indicam a possibilidade de mudanças numa sociedade

extremamente desigual, em que a educação pode ser um desses caminhos para o acesso e a permanência no Ensino Superior. Mais precisamente, uma pedagogia que priorize o “processo permanente de libertação.” (FREIRE, 1987, p. 23).

A tese se fundamenta nos sentidos da ação afirmativa: futuro pessoal, familiar, profissional; realização de sonhos; retratação cultural; reconstrução de identidade e elevação de autoestima; traduzidos, nos dizeres de uma das alunas como “uma oportunidade única”.

Para além desses sentidos, o educacional também se consolidou neste estudo como um “processo permanente de libertação”, por meio das ações afirmativas para promover a abolição das desigualdades.

REFERÊNCIAS

ADÃO, Jorge Manoel. **O Negro e a Educação: Movimento e Política no Estado do Rio Grande do Sul (1987 – 2001)**, (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação/UFRGS, Porto Alegre, 2002.

_____. **Políticas Públicas de Ações Afirmativas, Educação e Àbá (Pensamento) Negro-Brasileiro Diaspórico**, (Tese de Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação/UFRGS, Porto Alegre, 2007.

ALGER, Jonathan R. What's Ahead for Affirmative Action?. **Change** 35.3 (May 2003): 34. Academic Search Complete. EBSCO. [Library name], [City], [State abbreviation]. 11 Sep. 2008. Disponível em:
<<http://web.ebscohost.com.ezproxy.lib.utexas.edu/ehost/detail?vid=9&hid=102&sid=b58788c8-0734-40b9-a50a-bdf2ae2d295a%40sessionmgr108&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=957567>> Acesso em: 24 jul.2008.

ANDREWS, George Reid. **Negros e Brancos em São Paulo (1988 – 1988)**, Bauru/SP : EDUSC, 1998.

ANJOS, José Carlos. Futebol no Sul: **História da Organização e resistência étnica**. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/143/1332>> Acesso em: 07mai. 2008.

_____. **Se raças não existem, é inegável que insistem**. Disponível em:
<<http://ufrgsprocotas.noblogs.org/post/2007/06/22/se-ra-as-n-o-existem-ineg-vel-que-insistem.>> Acesso em: 22 mai. 2009.

ARAÚJO, Onir de. Direitos humanos e o corte racial. In: **Relatório Azul 2004: garantias e violação dos direitos humanos**; Rio Grande do Sul. Assembleia legislativa. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. 10 anos, edição comemorativa. Porto Alegre: CORAG, 2004. p. 136-151.

ASSUMPÇÃO, Euzébio. À Margem da História Gaúcha, In: FERREIRA, Antônio Mário 'Toinho' (org.). **Na Própria Pele: os negros no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Corag / Secretaria de Estado da Cultura, 2000, p. 21-27.

BACELAR, Jeferson. **A Frente Negra Brasileira na Bahia**, Revista Afro-Ásia, 1996, número 17, PP. 73-85. Disponível em <www.afroasia.ufba.br> acesso em 22 de abril de 2009.

BANTON, Michael. **Racial theories**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BAKOS, Margaret Marchiori. **RS: escravidão & abolição**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. O negro na economia brasileira: da colônia aos umbrais do século XXI. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **História do Negro no Brasil – O Negro na Sociedade Brasileira: Resistência, Participação, Contribuição**. Brasília / Fundação Cultural Palmares-MinC – CNPq, 2004.

BARCELOS, Luiz Claudio. **Mobilização racial no Brasil: uma revisão crítica**. Disponível em <www.afroasia.ufba.br> acesso em 22 de abril de 2009.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade: Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BENJAMIM, Roberto Emerson. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira**. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2004.

BENTO, Claudio Moreira. Os soldados negros farrapos na surpresa de Porongos e no convênio de Ponche Verde. Disponível em: <www.mtg.org.br> acesso em: 20 de abril de 2009.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Branquitude e poder – a questão das cotas para negros. In: SANTOS, Sales Augusto dos (organizador). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 165-177.

BLACKWELL, Maylei; NABER, Nadine. **Interseccionalidade em uma era de globalização**: as implicações da conferência mundial contra o racismo para práticas feministas transnacionais. *Revista Estudos feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 189-198, jan. 2002.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

BROOKSHAW, David. **Raça e Cor na Literatura Brasileira**, Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1983.

CARRION, Raul K. M. **Os lanceiros negros na Guerra dos Farrapos**. Disponível em <www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista37/cap04.pdf>. Acesso em 27 abr. de 2008.

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

CERQUEIRA, Marília *et al.* **O egresso da Escola Técnica de Saúde da Unimontes**: conhecendo sua realidade no mundo do trabalho. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 2, p. 305-328, jul./out. 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. 5ª reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAVIS, Darien J. **Afro-brasileiros hoje**. São Paulo: Summus, 2000.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Niterói: Tempo [online], 2007.pp. 100-122. Vol. 12, nº23. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 07 mai. 2008.

FERNANDES, Florestan. Prefácio. In: CARDOSO, Fernando H.; IANNI, Otávio. *Cor e mobilidade social em Florianópolis*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

_____. **O negro no mundo dos Brancos**. São Paulo: Difel, 1972.

_____. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **Significado do protesto negro.** Vol. 33. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FERES JÚNIOR, João. **Comparando Justificações das Políticas de Ação Afirmativa:** EUA e Brasil. Disponível em: <www.achegas.net/numero/30/joao_feres_30.pdf> Acesso em: 26 out. 2008.

FERREIRA, Antônio Mário 'Toinho' (org.). **Na Própria Pele:** os negros no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Corag / Secretaria de Estado da Cultura, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio:** o dicionário da língua portuguesa, Curitiba : Ed. Positivo; 2008.

FERREIRA, Ricardo Alexino. **Olhares negros:** percepção crítica de afro-descendentes sobre a imprensa e outros meios de comunicação. São Paulo: ECA-USP, 2001.

_____. A desconstrução do estereótipo nos meios de comunicação social. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, SILVÉRIO, Valter Roberto. **De Preto à Afro-descendente:** trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil, São Carlos : Edufscar, 2003.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente:** identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FERREIRA, Walter Calixto (Borel). Religião Africana no Rio Grande do Sul, In: FERREIRA, Antônio Mário 'Toinho' (org.). **Na Própria Pele:** os negros no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Corag / Secretaria de Estado da Cultura, 2000.

FLORES, Moacyr. **Negros na Revolução Farroupilha:** traição em Porongos e farsa em Ponche Verde, Porto Alegre: EST, 2004.

FONSECA, Marcus V. **A educação dos negros:** uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FONTOURA, Jader Luis Nogueira da. **As Ações Afirmativas para Inclusão de Docentes Negros no IPA**: subsídios para gestão e avanço, (monografia de curso em Administração de Empresa), Centro Universitário Metodista IPA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 4ª reimpressão. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1969.

_____. **Sobrados e Mucambos**. São Paulo: Global, 2004.

GALEANO, Eduardo. **Espelhos**: uma história quase universal. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.

GERMANO, Íris. Carnavais de Porto Alegre: etnicidade e territorialidades negras no Sul do Brasil, In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. **RS Negro**: Cartografias sobre a Produção do Conhecimento, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência, Tradução Cid Knipel Moreira, Rio de Janeiro : UCAM/editora 34, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GOMES, Fabrício Romani; MAGALHÃES, Magna Lima. Sport Club Cruzeiro do Sul e Sport Club Gaúcho: associativismo e visibilidade negra em terras de imigração europeia no RS ..., In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. **RS Negro**: Cartografias sobre a Produção do Conhecimento, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

_____. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. 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. 45-79.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; 1999.

_____. HUNTLEY, Lynn (org.). **Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

_____. Notas sobre Raça, Cultura e Identidade da Imprensa Negra de São Paulo e Rio de Janeiro (1925-1950), **Revista Afro-Ásia**, número 29/30, 2003, PP. 247-269. Disponível em <http://www.afroasia.ufba.br> acesso em 27 de abril de 2009.

IANNI, Otávio. **Raças e Classes Sociais no Brasil**, Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1972.

JACCOUD, Luciana. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (org.), JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael; SOARES, Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil : 120 anos após a abolição**. Brasília : Ipea, 2008.

LARAIA, Roque Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. v. 1. 117 p.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Vanessa Moreira de; MARIANO, Ricardo. **As relações entre as Regiões de Matriz Africana e o Movimento Negro em Porto Alegre**. Disponível em: www.pucrs.br/eventos/sios/download/gt6/vanessa-lima.pdf. Acesso em: 19 dez. 2008.

LIRA, Lilian Conceição da Silva Pessoa de. **O Centro Ecumênico de Cultura Negra (CECUNE) e suas Ações Educativas**. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br/.../Detalhe Obra Form.do?](http://www.dominiopublico.gov.br/.../Detalhe%20Obra%20Form.do?). Acesso em: 07 nov. 2008.

LOPEZ, Luiz Roberto. **História do Brasil Colonial**, Porto Alegre/Rs : Editora Novo Século, 2001.

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **AGADÁ: dinâmica da civilização africano-brasileira**. Editora: UFBA, 2000.

MACHADO, Carmen Lucia Bezerra. Sentidos da experienci-ação no trabalho docente na universidade. In: **Anais do VII Seminário de la Red Latinoamericana de estudios sobre trabajo docente**. 1, 2008. UBA - Buenos Aires, 2008. p.1-12.

MACHADO, Carmen Lucia Bezerra; NUNES, Paulo Ricardo Santos; SOUZA, Diriciara Barañano. **Formação/educação: a experienci-ação dos sujeitos sentir-pensantes**. Porto Alegre: UFRGS. 2008. Mimeo. (prelo Revista AUGM).

MAESTRI, Mário. **A servidão Negra**, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

_____. **Deus é grande, o mato é maior!** História, trabalho e resistência dos trabalhadores escravizados no Rio Grande do Sul. Passo Fundo: UPF, 2002.

MEDINA, José Ignácio. **Um Olhar Comparativo entre as Revoltas da Chibata e da AMFNB de 1964** – XII Encontro Regional de História / ANPUH-RJ, 2006. Disponível em www.rj.anpuh.org/Anais2006/conferencias acesso em 27 de abril de 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**, Porto Alegre/RS : Série Novas Perspectiva 23 – Mercado Aberto, 1988.

_____. **História do negro brasileiro**. São Paulo:Ática, 1989.

_____. Formas de resistência do negro escravizado e do afro-descendente, In: MUNANGA, Kabengele. **História do Negro no Brasil – O Negro na Sociedade Brasileira: Resistência, Participação, Contribuição.** Brasília / Fundação Cultural Palmares-MinC – CNPq, 2004.

MOURA, Glória. Quilombos Contemporâneos no Brasil, In: MUNANGA, Kabengele. **História do Negro no Brasil – O Negro na Sociedade Brasileira: Resistência, Participação, Contribuição.** Brasília / Fundação Cultural Palmares-MinC – CNPq, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **História do Negro no Brasil – O Negro na Sociedade Brasileira: Resistência, participação, contribuição.** Brasília / Fundação Cultural Palmares-MinC – CNPq, 2004.

_____. **Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil – Um Ponto de Vista em Defesa de Cotas.** Disponível em:
<<http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>> Acesso em: 26 out. 2008.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global, Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. (Coleção Viver, Aprender).

NASCIMENTO, Abdias do. **O Brasil na Mira do Pan-Africanismo.** Salvador: EDUFBA/CEAO, 2002.

NUNES, Georgina Helena Lima. Espaços possíveis por onde cartografar quilombos. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. **RS Negro: Cartografias sobre a produção do conhecimento,** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

OLIVEIRA, Vinicius Pereira de; CARVALHO, Daniela Vallandro de. Os lanceiros Francisco Cabinda, João Aleijado, Preto Antonio e outros personagens negros na guerra dos Farrapos. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. **RS Negro: Cartografias sobre a Produção do Conhecimento,** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ORO, Ari Pedro. O Sacrifício de animais nas Religiões afro-brasileiras: Análise de uma polêmica recente no Rio Grande do Sul. **Religião & Sociedade**, Vol. 25, (2005), pp. 11-31.

_____. As religiões afro-gaúchas, In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. **RS Negro: Cartografias sobre a Produção do**

Conhecimento, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. **Religiões Afro-Brasileiras do Rio Grande do Sul:** passado e presente. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext... Acesso em 09 fev. 2009.

PAIM, Augusto Machado. **Negros no Sul do País**, Disponível em: <http://www.jornalismocultural.com.br/reportagem/negrosRS.htm> Acesso em: 13 abr. 2009.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007 -2008**. Rio de Janeiro, Garamond, 2008.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Porque estudar história da África**, Porto Alegre, 1997. 18 f. (Texto digitado).

PEREIRA, Lúcia Regina *et al* (orgs.). **Negras Histórias no Rio Grande do Sul – GT Negros:** História, Cultura e Sociedade ANPUH/RS, Porto Alegre – FAPERGS, 2002.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo:** luta e identidade. São Paulo: USP, 1993. Tese (Doutorado em Antropologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Política, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

PIOVESAN, Flavia. **Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf Acesso em 17 set. 2008.

REIS, Cristiane de Souza; SOUSA, Carlo Arruda. **Breve Análise sobre a Ação Afirmativa**. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6050>. Acesso em 25 out. 2008.

REIS, Cristiane de Souza. **Breve análise sobre a ação afirmativa**. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6050>. Acesso em: 25 out. 2008.

REIS, João José. Quilombos e Revoltas Escravas no Brasil, **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 14-39, dezembro/fevereiro 1995-1996.

_____. **A Revolta dos Malês em 1835**, (2003). Disponível em: www.smecc.salvador.ba.gov.br/documentos/a-revolta-dos-males.pdf. Acesso em: 13 abr. 2009).

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

RODRIGUES, Tatiana Prado. Desafios à formação em Medicina da UFRGS frente às desigualdades sociais e raciais. In: **Anais do XX Salão de Iniciação Científica, XVII Feira de Iniciação Científica da UFRGS, III Salão UFRGS Jovem**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

ROLAND, Edna Maria Santos. **Cotas da Escravidão: reparar a memória das vítimas da escravidão**. Disponível em: http://observatoriodamulher.org.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=74&Itemid=148> Acesso em: 18 dez. 2008.

SANGER, Dircenara dos Santos. **Para além do ingresso na universidade** – Radiografando os cursos pré-vestibulares para negros em Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. A inclusão do tema ‘diversidade’ na formação de professores. In: **REXE**: “Revista de Estudios y Experiencias en Educación”. Edición Especial. Chile, Vol. 1, Número 1, Universidad Católica de la Santísima Concepción. 2007

_____. Espaço de resistência: associação e o curso pré-vestibular para carentes. In: **La Salle**: revista de educação, ciência e cultura/Centro Universitário La Salle. v. 13, n.1. jan./jun.2008. Canoas: Centro Editorial La Salle, 2008.

SANTANA, Olívia. **Ações afirmativas: limites e possibilidades**. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/destaques/olivia_santana>. Acesso em: 29 abr. 2003.

SANT’ANNA, Wania. **Novos marcos para as relações étnico/raciais no Brasil: Uma responsabilidade coletiva**. Disponível em: www.criola.org.br/.../novos_marcos_para_as_relacoes_etnico_raciais.pdf> Acesso em: 28 dez. 2008.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate as desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (org.). **Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTOS, Irene (org.) **Negra em Preto e Branco**: História fotográfica da população negra de Porto Alegre, Porto Alegre : Do Autor, 2005.

SANTOS, José Antonio dos. Intelectuais negros e imprensa no Rio Grande do Sul: uma contribuição ao pensamento social brasileiro. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. **RS Negro**: Cartografias sobre a Produção do Conhecimento, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SANTOS, Luciana Peres dos. **As Religiões Afrobrasileiras no Rio Grande do Sul durante o Regime Militar (1964 – 1985)**, (artigo síntese da monografia de especialização em História Contemporânea), FAPA, 2006. Disponível em <http://www.fapa.com.br/monografia> acesso em abril de 2009.

SANTOS, Reginete Bispo dos Santos. O Quilombo de Mormaça, In FERREIRA, Antônio Mário 'Toinho' (org.). **Na Própria Pele**: os negros no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Corag / Secretaria de Estado da Cultura, 2000.

SANTOS, Renato Emerson dos. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras – o caso da UERJ. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Tempos de Lutas**: as ações afirmativas no contexto brasileiro. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 21- 46.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia / Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SCHWARCZ, Lilian M. **O espetáculo das raças**: Cientistas, instituições e pensamento racial no Brasil - 1870-1930 . São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. **RS Negro**: Cartografias sobre a Produção do Conhecimento, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SILVA, Inayá Bittencourt e. **O racismo silencioso na escola pública**. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin: Uniara, 2009.

SILVA, Nadia Maria Cardoso da. Instituto Steve Biko: **Juventude Negra**: Mobilizando-se por Afirmação dos Negros no Ensino Superior, (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – Faculdade de Educação/UNEB, Salvador, 2005.

SILVEIRA, Oliveira. O Desafio Cultural, In: FERREIRA, Antônio Mário 'Toinho' (org.). **Na Própria Pele: os negros no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Corag / Secretaria de Estado da Cultura, 2000.

_____. Vinte de Novembro: história e conteúdo. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVÉRIO, Valter Roberto (organizadores). **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 21-42.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e diversidade étnico-racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos (organizador). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 141-164.

SISS, AHYAS. **Afro-Brasileiros, Políticas de Ação Afirmativa e Educação: Algumas considerações**. Disponível em: < www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0019.pdf> Acesso em: 22 out. 2008.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no Branco, Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2006.

TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica**, Rio de Janeiro : Relume Dumará, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. v. 4, Porto Alegre: Faculdades integradas Ritter dos Reis, 2001.

UNESCO. **A Declaração das Raças**. Disponível em <http://www.achegas.net/numero/nove/decla_racas_09.htm> acesso em 21 mai.2009.

VAINFAS, Ronaldo. 1999. **Colonização, Miscigenação e Questão Racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira**. Disponível em: www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg8-1.pdf. Acesso: em 26 abr. 2009.

_____. *Moralidades Brasilicas: deleites sexuais e linguagem erótica na sociedade escravista*, In: SOUZA, Laura de Mello e. **História da Vida Privada no Brasil**, São Paulo, Companhia das Letras, 1997, vol. 1. Também disponível em www.historia.uff.br/artigos/vainfas_moralidades.pdf> Acesso em 27 de abril de 2008.

VASQUEZ, Melba J. T., and JAMES, M. Jones.. Increasing the Number of Psychologists of Color: Public Policy Issues for Affirmative Diversity. **American Psychologist** 61.2 (01 Feb. 2006): 132-142. ERIC. EBSCO. [Library name], [City], [State abbreviation]. 20 Sep. 2008 Disponível em: <http://web.ebscohost.com.ezproxy.lib.utexas.edu/ehost/detail?vid=24&hid=102&sid=e86f597a-1359-421d-9328-c96be5a01091%40sessionmgr103&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtG12ZQ%3d%3d#db=eric&AN=EJ733633>> Acesso em: 20 set. 2008.

VILELA FILHO, Fernando César *et al.* **Desenvolvimento de questionário on-line para avaliação do curso médico**: Disponível em: www.sbis.org.br/cbis11/arquivos/692.pdf> Acesso em: 12 fev. 2009.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas – perspectivas e considerações. In: SANTOS, Sales Augusto dos (organizador). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 313-341.

WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maísa; WHITE, Evelyn (org.). **O Livro da Saúde das Mulheres Negras: nossos passos vem de longe**. 2 edição. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2006.

WIKIPÉDIA. **Verbetes Nina Rodrigues**. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Nina_Rodrigues> Acesso em: 02 jun. 2009.

XAVIER, Regina Célia Lima. A Escravidão no Brasil Meridional e os desafios historiográficos, In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. **RS Negro: Cartografias sobre a Produção do Conhecimento**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

ADOLFO, Sérgio Paulo. **Candomblé Bantu na Pós-modernidade**. Disponível em: < Candomblé Bantu na Pós-modernidade>. Acesso em: 07 jan. 2009.

ATLAS RACIAL BRASILEIRO, PNUD/Cedeplar, 2004 – Anexo Metodológico. UFMG/PNUD.

AURÉLIO, Marco. **A Igualdade e as Ações Afirmativas**. Disponível em:< lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0071.pdf> acesso em 21 novembro 2008.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, SILVÉRIO, Valter Roberto. **De Preto à Afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**, São Carlos : Edufscar, 2003.

BARRETO, Raquel de Andrade. **Enegrecendo o feminismo ou feminizando a Raça: narrativas de libertação em Ângela Davis e Lélia Gonzalez**, Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura, Departamento de História - PUC/RJ, 2005.

BATSÍKAMA, Patrício. **Congo de Angola**, disponível em: <<http://www.ritosdeangola.com.br>> Acesso em: 15 de abril de 2009.

BERNARDINO, Joaze. **Ação Afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil**. Disponível em:< www.scielo.br/pdf/ea/v24n2/a02v24n2.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2009.

BOLETIM DIEESE, **A Desigualdade Racial no Mercado de Trabalho**, Edição Especial, novembro de 2002.

BOWEN, William G.; BOK, Derek. **O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. Brasil, Rio de Janeiro : Pallas, 2001.

BRASIL, Lei n.6264, de 25 de setembro de 2009. **Estatuto da Igualdade Racial**, Senado Federal, 2009.

CANPANTE, Filipe R., CRESPO, Anna R. V., LEITE, Phillippe G. P. G. **Desigualdade Salarial entre Raças no Mercado de Trabalho Urbano Brasileiro: aspectos regionais.** Disponível em: < www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0166.pdf > acesso em: 04 fev. 2009.

CARNEIRO, Sueli. Expectativas das ações das empresas para superar a discriminação racial. São Paulo. **Revista Reflexão**, ano 3, n. 8, set. 2002.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior.** São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CASTRO, Mary Garcia. "Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes". In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 275-303.

_____. ABRAMOVAY, Mirian. **Relações Raciais nas Escolas: reprodução de desigualdades em nome da igualdade,** Brasília : UNESCO – INEP, Observatório das Violências nas Escolas, 2006.

CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA/IPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI,** 2008-2012.

CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA/IPA. **Política de Formação e Acompanhamento Docente,** 2007.

CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA/IPA. **Regulamento de Bolsa de Estudo Carência,** disponível em: <www.metoditsadosul.edu.br> acesso em outubro de 2008.

CHABERT, José. As Mulheres de Angola. Disponível em <<http://www.carlosduarte.ecn.br/mulheresdeangola.htm>> acesso em 5 de abril de 2009.

CIRNE, Michelle. **A Negritude que encanta – O Coral do CECUNE: Identidade Étnica e Sociabilidade.** Trabalho de Conclusão do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) 2004.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei.

Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. Disponível em:<

www.abep.nepo.unicamp.br/.../Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf> acesso em 17 jan. 2009.

CRUZ, Claudia *et al.* Metodologia da Pesquisa: uma disciplina indispensável? In: **Anais da XXVI Congresso da Sociedade Brasileira de Computação**. Disponível em:<

www.natalnet.br/sbc2006/pdf/arq0087.pdf> acesso em 10 nov. 2009.

D'ASDEKY, Jacques. **Ação Afirmativa e Igualdade de Oportunidades no Brasil**.

Disponível em:<http://www.achegas.net/numero/vinteeseite/jacques_27.htm> Acesso: 08 de abril 2007.

_____. Jacques. Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismos e Anti-racismos no **Demografia do Rio Grande do Sul**. Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/>> Acesso em: 27 de abril de 2009.

DIAS, Jussara; FREIRE, Lucienne. **Diversidade: avanço conceitual para a educação profissional e o trabalho** – ensaios e reflexões. Disponível em: <<http://www.fineprint.com>>

Acesso em: 10 out 2008.

DIAZ, Mercedes Mateo. As cotas fazem diferença? Ações positivas no parlamento Belga, **Revista Opinião Pública**, Campinas, volume IX, número 01, 2003, pp. 68-97.

DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO NA IGREJA METODISTA, **XIII Concílio Geral da Igreja Metodista**, Rio de Janeiro, 1982.

ESTUDOS E PESQUISAS – DIEESE, **A mulher negra no mercado de trabalho metropolitano** – inserção marcada pela dupla discriminação. Disponível em:<

www.dieese.org.br/esp/estpesq14112005_mulhernegra.pdf> Acesso em: 28 jan 2009.

ESTUDOS E PESQUISAS – DIEESE, **Os Negros nos Mercados de Trabalho**

Metropolitanos. Disponível em:<

www.app.com.br/portallapp/.../Dieese_pesquisa_negros_2006_1.pdf> Acesso em: 07 nov. 2008.

EXPOSITOR, **Jornal mensal da Igreja Metodista**. Disponível em:<

www.metodista.org.br/download?arquivo=ec_agosto_07.pdf> acesso em: 12 dez 2008.

FANON, Frantz. **Los Condenados de la Tierra**, (Prefácio de Jean Paul Sartre), Fondo de Cultura Económica, México, 1963.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente**. Disponível em:< www.scielo.br/pdf/psoc/v14n1/v14n1a05.pdf> acesso em out. 2008.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **O mercado de trabalho e as leis de ação afirmativa em prol da pessoa portadora de deficiência**. Disponível em:< lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0118.pdf> acesso em: 23 nov. 2008.

FONTOURA, Jader Luis Nogueira da. A educação e a Importância do Grupo de Trabalho Anti-Racismo na Elaboração de Políticas Afirmativas. In: SANGER, Dirce Nara dos Santos (org.). **Educação Sem Discriminação: Caminhando Rumo a Lei 10639/03**. Viamão, RS: Pref. Munic. de Viamão, 2006.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. 10ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, H. , JANISSEK, R., MOSCAROLA, J. **Dinâmica do Processo de Coleta e análise de dados via web**. Disponível em:< web-ate.univ-savoie.fr:8080/infos/.../freitas_janissek_moscarola.pdf> acesso em: 07 dez. 2008.

_____. **Uso da internet no processo de Pesquisa e análise de Dados**. Disponível em:< www.ea.ufrgs.br/professores/hfreitas/files/.../2004_147_ANEP.pdf> acesso em: 27 dez. 2008.

FREITAS, Mário Martins de. **Reino Negro de Palmares**, Rio de Janeiro/RJ : Biblioteca do Exército Editora, 1988.

FREYRE, Gilberto, **Casa-Grande e Senzala: formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GALANTE, Andréa Pólo., COLLI, Célia. **Desenvolvimento e aplicação de um questionário semiquantitativo de frequência alimentar on-line para estimar a ingestão de cálcio e ferro**, Rev. bras. epidemiol. vol.11 no.3 São Paulo Sept. 2008.

GALEÃO-SILVA, Luis Guilherme; ALVES, Mário Aquino. A Crítica do conceito de Diversidade nas Organizações, In: **Encontro de Estudos Organizacionais**, 2, 2002, Recife (Anais) Observatório da Realidade Organizacional, PROPAD/UFPE, ANPAD, 2002.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **O Debate Constitucional sobre as Ações Afirmativas**. Disponível em: < www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0049.pdf >. acesso em: 21 nov. 2008.

_____. O uso da lei no combate ao racismo: direitos difusos e as ações civis públicas, In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (org.). **Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**, São Paulo, Paz e Terra, 2000.

_____. SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. **As Ações Afirmativa e os processos de promoção da igualdade efetiva**. Disponível em: < www.cjf.jus.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo04.pdf > acesso em: 09 jan. 2009.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação, **Revista Brasileira de Educação**, set/out/Nov/dez número 15, 2000.

GRUPO FOCAL, disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/escplural/grupofocal.htm>> acesso em 22 abr.2009.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Democracia Racial**. Disponível em: < www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf > acesso em 10 set. 2008.

_____. **Políticas Públicas para a ascensão do negros no Brasil: argumentando pela Ação Afirmativa**. disponível em < www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0374.pdf > acesso em: 18 jan. 2009.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle e. **Relações Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

HERINGER, Rosana. A agenda anti-racista das ONGs brasileiras nos anos 90. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (org.). **Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Ação Afirmativa e Combate às Desigualdades Raciais no Brasil: o desafio da prática**. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais/Brasil, de 4 a 8 de novembro, 2002.

IDENTIDADE, **Periódico do grupo Identidade das Faculdades EST/IECLB** – vol. 12, julho-dezembro 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE**. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>>. Acesso em: 30 nov. 2007.

INSTITUTO ETHOS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL - IBOPE, **O Perfil das 500 maiores empresas do Brasil e suas Ações Afirmativas**, 2007.

INSTITUTO SINDICAL INTERAMERICANO PELA IGUALDADE RACIAL. Disponível em: <<http://www.inspir.org.br>>. Acesso em: 27 nov. 2007.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

JULIO, Ana Luiza dos; STREY, Marlene Neves. **Pertencimento Racial – A Identidade em Questão**. Disponível em: < www.pucrs.br/.../62586%20-%20ANA%20LUIZA%20DOS%20SANTOS%20JULIO.pdf - > acesso em 04 maio 2009.

LANGONE, A. P. S *et al.* **A mulher negra no contexto da revista Ilustração pelotense (1919-1925)**. Disponível em: < www.ufpel.edu.br/cic/2004/.../conteudo_LA.html -> acesso em 02. fev 2009.

LIMA, Cláudia. **Uma reflexão da expansão do povo Banto no continente africano e sua inserção sociocultural na formação da identidade brasileira**. Disponível em: < <http://www.claudialima.com.br> > acesso em abril de 2009.

LOPES, Jandira Eloná. **Quilombo: sons e imagens de resistência, a negação através da historiografia – o caso de São Miguel**. Disponível em: < www2.uel.br/grupo.../JANDIRA%20ELOHÁ%20LOPES.pdf > acesso em 19 jan 2009.

MACHADO, Vanda. **Mitos Afrobrasileiros e Vivências Educacionais**. Disponível em: < www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/mitos.pdf > acesso em 03 jan. 2009.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. **A reservas de vagas para negros nas universidades brasileiras**. Disponível em: < www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0748.pdf > acesso em 27 dez 2008.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **As cotas raciais nos horizontes da antropologia: tréplica a dezoito comentaristas.** In: Horiz. antropol. Porto Alegre.

MALOMALO, B. **Empresas Hierocráticas, Políticas de Ações Afirmativas e Desenvolvimento Sustentável.** disponível em: <
www.gper.com.br/documentos/00121_empresas.pdf> acesso em 24 jan. 2009.

MARTINS, André Ricardo Nunes. Racismo e Imprensa – argumentação no discurso sobre cotas pra negros nas universidades, 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.

MARTINS, Sérgio da Silva. Direito e combate à discriminação racial no Brasil, In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (org.). **Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MICHELETTI, Camila. **Um breve histórico das dinâmicas de grupo.** Disponível em: < carreiras.empregos.com.br/.../dinamica/.../290903-historico_dg.shtm -> acesso em 03 mar 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação Afirmativa: história e debate no Brasil.** Disponível em: < lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0323.pdf > acesso em 14 dez. 2009.

MUNANGA, Kabengelê (org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial,** São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo : Estação Ciência, 1996.

MYERS, Aaron. **O valor da diversidade racial nas empresas. Estudos afro-asiáticos.** Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext.. > acesso 11.08.2008.

NASCIMENTO, Alexandre do & IGNÁCIO, Jocelene. **Ações Afirmativas e Superação das Desigualdades.** 2006. Disponível na World Wide Web: Disponível em: <<http://www.alexandrenascimento.com>>. Acesso em: out. 2008.

NOGUEIRO, Luiz Paulo Ferreira *et al.* **Elementos da Escravidão do Rio Grande do Sul: A lida com o gado e o ‘seguro’ contra a fuga na fronteira com o Uruguai.** Disponível em: < www.anpec.org.br/encontro2007/artigos/A07A025.pdf > acesso em 12 nov. 2009.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Prática do Fazer, Prática do Saber: vivências e aprendizados com a infância do corredor,** (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação/UFRGS, 2004.

OLIVEIRA, Vinícius Pereira de. **Sobre o convés: marinheiros, marítimos e pescadores negros no mundo atlântico do Porto de Rio Grande/RS .** disponível em: < www.eeh2008.anpuh-rs.org.br/.../1212375372_ARQUIVO_ArtigoViniciusOliveira.pdf -> acesso em 10 dez. 2009.

OMOTE, Sadao., PRADO, Paulo Sérgio Teixeira do., CARRARA, Kester. **Versão eletrônica de questionário e o controle de erros de resposta.** Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413...sci... > acesso em 14 nov. 2008.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT:NOTAS, Suplemento Nacional – **Brasil, Igualdade no trabalho: enfretando os desafios,** OIT, 2007. Disponível em <http://www.oitbrasil.org.br> acesso em outubro de 2008.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento humano e relações raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Muito Além do pastoreio: a presença negra no Estado do Rio Grande do Sul.** Disponível em: < www.laeser.ie.ufrj.br/pdf/ConexaoNegraAbril_Junho2003.pdf > acesso em 23 dez. 2009.

_____. **O ABC das Desigualdades Raciais: o analfabetismo da população negra no Rio Grande do Sul.** Disponível em: < www.laeser.ie.ufrj.br/pdf/ABC_das_Desigualdades.pdf > acesso em 17 nov. 2009.

PASSOS, Joana C. Dos; ALMEIDA, José N.; SILVA, Vânia B. M. da. Relações étnico-raciais no Brasil e formação acadêmica – uma experiência de debate. In: CARVALHO, Diana Carvalho de *et al.* **Experiências pedagógicas com o ensino e formação docente: desafios contemporâneos.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Florianópolis, SC:FAPEU, 2009.

POLÍTICAS SOCIAIS – **Acompanhamento e Análise (Igualdade Racial)** – IPEA, número 15, março 2008.

PRANDI, Reginaldo. **As religiões e as culturas:** dinâmica religiosa na América Latina, Conferência Inaugural da XIV Jornadas de Alternativas Religiosas na América Latina, Buenos Aires, 24-29 de setembro de 2007.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Ações Afirmativas na universidade brasileira e o acesso de mulheres negras, **Revista Ártemis**, volume 08, junho 2008, pp. 132-145.

RAGO, Margareth. A **'nova' historiografia brasileira**, Anos 90, Porto Alegre, n 11, julho de 1999.

_____. **Sexualidade e Identidade na Historiografia Brasileira dos anos vinte e trinta.** Disponível em <http://www.tau.ac.il/eial/XII_1/rago.html> acesso em abril de 2009.

Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – **Análise Preliminar dos Dados, UNIFEM/IPEA e Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres**, Governo Federal, Brasília, 2008.

ROBAINA, Tomás Fernandez. A luta contra a discriminação racial em Cuba e as ações afirmativas: um convite à reflexão e ao debate, 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.

ROSA, Luiz Vêrgilio Batista da. Igreja, Ações Afirmativas e Políticas de Cidadania. In: **Identidade! Boletim do grupo de Negr@s da EST/IECLB**, v. 09, 2006.

SABOIA, Ana Lúcia; OLIVEIRA, Luis Antonio. Perfil Sócio-Econômico da População Negra no Brasil: diferenças estaduais, IPRI – Instituto de Pesquisas de Relações Internacionais – CNPq/FUNAG/PNUD/SEDH, 2000.

SANGER, Dircenara dos Santos Sanger. Ação afirmativa na sociedade porto-alegrense. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. **RS Negro: Cartografias sobre a produção do conhecimento**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil, In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (org.). **Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **O Movimento Negro e o Estado (1983-1987): o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo**, São Paulo : Coordenadoria dos Assuntos da População Negra/CONE – Prefeitura de São Paulo, 2006.

SANTOS, João Paulo de Faria. **Ações Afirmativas e Igualdade Racial: uma contribuição do Direito na construção de um Brasil diverso**, Edições Loyola, São Paulo, 2005.

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.

SILVA Jr., Hédio. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (org.). **Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Fernanda Oliveira da *et al.* **Condições de Vida, de Trabalho e experiências de mulheres afro-descendentes na fronteira Brasil-Uruguaí**, IV Jornadas do GT Mundos do Trabalho – ANPUH/RS, Pelotas, 08 a 11 de outubro de 2007.

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Do multiculturalismo à Educação Intercultural: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre**. (Tese de Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/UFRGS, Porto Alegre, 2001.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. **Sobre a implementação de cotas e outras ações afirmativas para os afro-brasileiros**. Disponível em:<
www.achegas.net/numero/cinco/l_fernando_2.htm> acesso em 26 dez. 2008.

SILVA, Nelson do Valle. Extensão e Natureza das Desigualdades Raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (org.). **Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 117, nov. 2002.

_____. **Políticas Raciais Compensatórias: o dilema brasileiro no Brasil do século XXI.** Disponível em: <<http://www.fit.unb.br/pup/download/ipr/rel/ipri/2000/2636.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2007.

SOARES, Sergei Suarez Dilon. **O Perfil da Discriminação no Mercado de Trabalho – Homens Negros, Mulheres Brancas e Mulheres Negras.** Disponível em: < www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0213.pdf - > acesso em 30 nov. 2009.

SOUZA, Florentina. **Solano Tridande e a produção literária afrobrasileira.** Disponível em: < www.afroasia.ufba.br/pdf/31_14_solano.PDF> acesso em 08 jan. 2009.

TARGA, Luiz Roberto Pecoits. **A originalidade do Rio Grande do Sul no século 19.** disponível em: < www.fee.tche.br/sitefee/download/eeg/1/mesa_12_targa.pdf> acesso em 25 jan. 2009.

TELLES, Edward. **As Fundações Norte-Americanas e o debate Racial no Brasil,** Estudos Afro-Asiáticos, ano 24, número 01, 2002, PP. 141-165.

_____.BAILEY, Stan. **Políticas contra o racismo e opinião pública: comparações entre o Brasil e os Estados Unidos,** Opinião Pública, Campinas, Vol. VIII, número 01, 2002, pp.30-39.

THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. 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.

THOMAS Jr., R. R. **Beyond race and gender: unleashing the power of your total work force by managing diversity.** New York: AMACON, 1991.

TINOCO, Rui. **Histórias de Vida: um método qualitativo de investigação,** Disponível em: < www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0349.pdf > acesso em 22 de abril de 2009.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide.** 2.ed. São Paulo: Sundermann, 2008.

VALENTE, Ana. **Ser negro no Brasil hoje.** São Paulo: Moderna, 1994.

VILELA FILHO, Fernando César. **Desenvolvimento de Questionário On-line para avaliação do curso médico**. Disponível em: < www.sbis.org.br/cbis11/arquivos/692.pdf> acesso em 08 maio 2009.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas – perspectivas e considerações. 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.

WIKIPÉDIA. **Verbetes da Revolta da Chibata**. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolta_da_Chibata> Acesso em 27 de abril de 2009.

_____. **Verbetes do Lanceiros Negros**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/>> Acesso em 27 de abril de 2009.

_____. **Verbetes do Movimento Negro**. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Negro> Acesso em abril 2009.

_____. **Verbetes do Sankofa**. Disponível em <"<http://en.wikipedia.org/wiki/Sankofa>> Acesso em 22 de abril de 2009.

APÊNDICE A – PLANO DE TRABALHO DO ENCONTRO DOS EGRESSOS



CENTRO ECUMÊNICO DE CULTURA NEGRA CECUNE
 Primeiro Encontro de Ex-alunos Bolsistas
 Programa de Ações Afirmativas em Educação Superior para a
 Comunidade Negra – Convênio CECUNE / IPA

23 de maio de 2009

Centro Universitário Metodista IPA – Unidade Colégio Americano

Rua Dr. Lauro de Oliveira, 71

Cep : 90420-210 – Bairro Rio Branco - Porto Alegre-RS

Fone: (51) 3316.1300

Programa:

7h30min - Encontro da equipe de trabalho no local do evento

7h31min às 8h - Preparação do ambiente e material

8h às 8h30min - Recepção e credenciamentos (*Hall* do Auditório)

- Registros de presença (chegada) – lista nominal , foto individual
- Entrega de crachá/etiqueta e senha para grupo
- Recolhimento de documentos (Histórico escolar, fotografias, TCC)

8h30min às 9h - Abertura do evento – (Auditório)

Palavra Institucional do IPA – Profa. Eliana Furtado (Coordenadora de Extensão e Ação Comunitária)

Palavra Institucional do CECUNE – Suzana M. Rodrigues Ribeiro (Coordenadora de Projetos do CECUNE)

9h às 10h - Divisão em grupos – agrupamento de acordo com a senha recebida, realização da dinâmica de grupo, gravações de som e imagens(salas de aula)

Salas e monitoria:

Sala 1 - Ana Luiza Júlio

Sala 2 - Anderson Amaral

Sala 3 - Dircenara Sander/Pablo

Sala 4 - Liliane Machado

10h às 10h15min - Intervalo (chá)

10h20min às 11h - Escrita de depoimentos(sala de aula),

11h às 11h30min - Recolhimento dos depoimentos escritos (salas de aula)

Assinatura da lista de presença (saída)

Assinatura e recolhimento das autorizações de uso de imagem e de participação na pesquisa

Dinâmica: rede social

Material

Cada grupo de trabalho (planejamento para até 20 pessoas) usará o seguinte material:

- cadeiras em círculo

- um rolo de barbante grosso
- 2 caixas de papelão
- caneta
- 20 perguntas digitadas cada uma em um pedaço de papel. Essas perguntas são referentes à vida estudantil antes, durante e depois do curso, impressas, de acordo com esse critério, em papéis de cores diferentes. No verso das perguntas, deverá haver linhas pontilhadas e espaço suficiente para ser escrita a resposta à pergunta
- formulário de coleta de depoimento com proposta de abordagem e espaço para resposta em número correspondente ao do de participantes.

Procedimento:

1 - Ao se formar o grupo, a monitoria deve identificar o número de participantes e montar o conjunto de papéis contendo as perguntas de tal forma que contenha números equivalentes de perguntas de “antes”, “durante” e de “depois”, tirando da caixa os excedentes. (Isso pode ser feito pela visualização de quantidade e de cores, independentemente do texto impresso)

Há uma pergunta que é reservada para a monitoria da sala responder (haverá uma quarta cor), que não estará na caixa de distribuição

2 - Fazer passar a caixa com os papéis e solicitar que cada pessoa retire um papel, leia seu conteúdo e escreva no verso a sua opinião a respeito desse conteúdo. Dobrar o papel e colocá-lo na caixa (que agora está vazia) e lembrar-se de que cor era o seu papel. A monitoria deverá responder também e colocar seu papel dobrado na caixa.

3 - Depois de recolhidos todos os papéis, misturá-los e passar novamente a caixa pedindo que cada um retire um papel, de cor diferente da que retirou na primeira vez. Colocar também a pergunta respondida pela monitoria

4 - Iniciar a leitura e a materialização da linha de rede. Cada participante deverá tirar um papel que conterá uma pergunta. A monitoria escolhe alguém para iniciar a leitura da pergunta e da resposta que estão no seu papelzinho e lhe entrega o rolo de barbante. Lida a resposta, a pessoa que a escreveu deve se identificar para o grupo, dizendo seu nome e seu curso/profissão. Então a pessoa que leu o papelzinho fica segurando a primeira ponta do fio e passa o novelo para a pessoa que se identificou. Ela segura o novelo e lê o seu papel, que irá possibilitar a identificação de mais uma pessoa que escreveu a resposta lida. Conforme vão se lendo as respostas e identificando-se quem as respondeu, o novelo vai passando e a linha vai se cruzando no círculo deixando visualizar uma rede completa e complexa.

5 - Ao final da leitura dos papéis, todos os participantes deverão ter se identificado com nome, curso e alguma informação sobre sua vida acadêmica. Então a monitoria faz uma breve associação da atividade realizada com a construção social do Programa de Ações Afirmativas do qual participamos, enfatizando que:

- de alguma maneira estamos todos interligados por uma experiência comunitária que deixou marcas na vida de cada um/uma participante;
- as vidas que se cruzaram, construíram um desenho que definitivamente faz parte da história individual, da história de pelo menos 80 famílias, da história de um grupo social específico, da história de pelo menos duas instituições sociais;

- isso justifica a nossa motivação em documentar essa vivência e disponibilizar essas informações para a pesquisa e divulgação.

6 – Pedir para cada participante (que ainda estão segurando o fio do barbante) pense em **uma palavra** que possa **resumir simbolicamente a sua experiência universitária nesse programa de ação afirmativa**. A pessoa que segura o último ponto do barbante deverá dizer essa palavra. Enrolar o barbante e devolvê-lo para a pessoa que o segura no ponto anterior, que fará o mesmo até que se desfaça todo o traçado da rede e o fio volte a ficar novamente enrolado no novelo

INTERVALO

Retorno:

Distribuir:

- os formulários de coleta de depoimentos
- as autorizações de pesquisa e uso da imagem

Recolher ao final conferindo-os

Questão para a monitoria:

Qual a sua opinião sobre as ações afirmativas “cotas para negros nas universidades brasileiras”?

Questões relativas ao “antes” da entrada na Instituição de Ensino Superior.

- Já passou por alguma outra instituição de Ensino Superior?
- Quantos familiares teus concluíram o Ensino Superior?
- Receberias auxílio financeiro da tua família para cursar tua graduação? Por que?
- Sem a bolsa como farias para cursar o Ensino Superior? De que forma?
- Sem a possibilidade de estudar (bolsa de estudos) como encaminharia a tua vida?
- Quando decidiu fazer um curso universitário, e o que levou-o a decidir-se?

Perguntas referente ao percurso do aluno “durante” sua graduação.

- Cursou o que desejavas? O que pautou tua escolha?
- Como se sentiu ao fazer parte de uma ação concreta, de uma política de ação afirmativa voltada para negros?
- Como você avalia a recepção da universidade com tua entrada no curso?
- Como você avalia o tratamento dispensado pelos profissionais (professores, funcionários, gestores, colegas etc.) da instituição durante o processo de tua formação?
- Você mantinha relações de amizade com os/as outras/os alunos bolsistas?
- Estabeleceu também relações de amizade com alunos não bolsistas tanto negros quanto brancos?
- Já vivenciou algum caso de discriminação por raça/cor da pele?
- Já presenciou alguma situação de discriminação? Se sim, como o caso foi tratado pelas pessoas envolvidas e pela instituição?
- Como você avalia as atividades desenvolvidas pelo CECUNE para os bolsistas?
- Você acha que as políticas de ações afirmativas devem continuar no IPA?

As questões que pautam a “atualidade”, isto é, após a conclusão do curso de graduação.

- Atualmente você trabalha? Onde e em que área? Você pode falar um pouco sobre suas atividades profissionais?
- O que pensa em fazer para se inserir no mercado de trabalho?
- Como sua família sentiu a sua formação universitária?

- Qual sua opinião sobre as ações afirmativas/cotas para negras/os nas universidades brasileiras? (Esta pergunta seria para nós, monitores)

- Considerando a situação profissional, a quais fatores atribui a sua exclusão ou permanência no mercado de trabalho?

- Que nota atribuiria à graduação que cursou, pensando na contribuição à sua vida profissional? Justifique.

APÊNDICE C – REGISTRO DA EX-BOLSISTA E. DO ENCONTRO DOS EGRESSOS

De: E. <creac2002@hotmail.com>

Para: Dircenara ufrgs <dircenara@yahoo.com.br>

E-mail 4 de junho de 2009

Lembremos do período anterior ao ingresso na universidade, dos desejos, dos sonhos, das buscas e tentativas que fizemos. E de como foi o encontro com o programa que nos levou efetivamente à universidade.

Antes de ingressar no IPA, eu já havia feito dois vestibulares para a UFRGS. Passei, mas não obtive média para ingressar em Educação Física. Estava fazendo curso no IBA (Instituto Brasil África) para tentar o terceiro vestibular. Fiz durante um ano e meio Faculdade na ULBRA, porém a mensalidade estava muito alta, então tive que trancar o curso.

A Suzana, do CECUNE foi apresentar a possibilidade de bolsa no IPA, através de uma parceria entre CECUNE e IPA. Muitos duvidaram que ia acontecer, mas mantive a esperança, pois não passei no vestibular da UFRGS e fiquei desempregada, porque queriam que eu fizesse outro curso (direito ou administração) para pararem de assinar minha carteira e me empregar como estagiária no escritório que eu trabalhava. Queria fazer educação física e mantive minha escolha.

Fiz o vestibular do IPA e ingressei na faculdade.

Durante o curso de graduação, que vivências marcantes tivemos nas aulas, no relacionamento com a instituição universitária, com os professores, com os colegas, com temas de estudo, em sala de aula e fora dela?

No começo do curso foi bem difícil, as pessoas souberam da bolsa auxílio para negros e negras e ficaram revoltadas.

Ficavam falando piadas e discutindo o assunto conosco. Porém, me senti preparada para encarar mais este desafio, já que o CECUNE havia nos preparado para este ingresso. Através de um curso com noções de história do negro no Brasil, história da África, vídeos e conversas sobre o que iríamos enfrentar e o que enfrentamos como negros e negras no Brasil.

Depois que passou o primeiro semestre e os colegas viram que estávamos preparados para estar ali, que não éramos burros, pois tiramos notas acima do esperado por todos, começaram a se aproximar.

Apesar de não pagar a faculdade, a renda baixa da minha família não permitia que eu gastasse com lanches no Campus, não podia tirar muitas cópias para estudo, comprar livros ou participar de seminários e cursos. Mas não desisti, lembro bem que muitas vezes ficava na sala de aula para não sentir o cheiro que vinha da praça de alimentação.

Particpei de grupos de estudo com professores, tirei notas muito boas, acho que as melhores da turma. Me dediquei aos estudos como nunca. Muitos colegas se aproximaram de mim por interesse de aprender algo ou participar do meu grupo de trabalho. Minha família e meu marido que era namorado na época, foram importantes no caminho da universidade, pois além de me apoiar cada um contribuiu como pode, por exemplo, minha mãe deixava comida pronta, roupa lavada, meu pai ia caminhando comigo até a parada de ônibus (uns 20min) às 6h da manhã, para eu só gastar com um ônibus, além de me ajudar financeiramente. Minhas

irmãs deixaram de ver TV na sala, para eu usar o computador ou então viam TV com fones de ouvido. Meu marido deixou de sair para me apoiar nos estudos. Muitos amigos que estavam no mesmo projeto me apoiaram também.

Quanto ao trabalho, já que só fazia estágio durante a faculdade e consegui assim, me dedicar aos estudos comecei a estudar para concursos. Fui chamada em dois, atualmente trabalho como educadora social em Canoas. Já passei em outros 4 concursos, dos quais aguardo chamada. A vida não poderia estar melhor. Minha renda cresceu quase dez vezes após a graduação. E vai aumentar mais. Ajudo minha família e consegui comprar uma casa.

Para quem não tinha dinheiro para comer na faculdade, me sinto vencedora.

Meus projetos agora são de aguardar os outros concursos que fiz e fazer pós-graduação.

APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ON-LINE

Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Autoria da doutoranda Dircenara Sanger

Questionário destinado aos formados do IPA:

1) IDENTIFICAÇÃO

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Naturalidade:
- d) Profissão:
- e) A sua formação escolar foi sempre em escola pública?
- f) Ano de ingresso no seu curso de graduação?
- g) Ano de finalização do seu curso de graduação?
- h) Faz algum curso de pós-graduação? Se sim, qual?
- i) Mora em que cidade?
- j) Em qual bairro?
- k) Mora no mesmo bairro em que morava antes de ingressar na universidade?
- l) Qual é a classe social predominante no bairro em que você mora?
- m) Que trabalhos fez e que experiências profissionais você teve antes de ingressar no curso universitário?
- n) Qual é o nível de formação escolar dos seus pais?
- o) Seus pais trabalhavam em que durante sua formação universitária?
- p) Qual o seu gênero, masculino ou feminino?
- q) Quais são suas identificações sexuais? Homossexual? Bissexual? Heterossexual ou prefere não se definir no momento?
- r) Antes de ingressar na universidade você tinha hábitos de:
 - p.1) Ler alguma revista ou jornal? Qual ou quais?
 - p.2) Assistir programas televisivos, alugar filmes ou documentários? Quais?
 - p.3) Ouvir música com regularidade? Que tipo?
- q) Você produzia alguma coisa na área cultural (artes, músicas, poesias, esportes, etc.) antes e durante o ingresso na universidade?
- r) Você morava com quantas pessoas antes de ingressar e durante o curso universitário?
- s) Tem filhos ou outras pessoas que dependiam (ou dependam) de você para se manter?
- t) Como você se define do ponto de vista da sua cor ou raça?
- u) A sua família é composta por pessoas de qual raça ou cor?
- v) Como é a relação das pessoas que compõem a sua família? Você pode falar um pouco sobre isso?
- x) Você participava, anteriormente ao ingresso no curso, de algum grupo de bairro, religioso, esportivo, partido ou movimento político? Quais e por quanto tempo? Continua participando? Se parou, por quê?

2) TRAJETÓRIA ACADÊMICA NO IPA

- a) Você teve estímulo da sua família e amigos para cursar uma universidade?
- b) De que forma se manifestou esse estímulo e por parte de quem?

- c) Quando decidiu fazer um curso universitário e o que levou a decidir-se?
- d) Como você ficou sabendo do programa de inclusão de alunos negros no IPA?
- e) Você cursou a profissão que desejava? Se não, por que você cursou essa formação?
- f) Como você se sentiu ou se percebeu em participar de uma política de ação afirmativa (bolsa/cota universitária) voltada para pessoas negras?
- g) Como você avalia a recepção da universidade com sua entrada no curso?
- h) Como você avalia o tratamento dispensado pelos profissionais (professores, funcionários, gestores, colegas etc.) da instituição com sua pessoa durante o processo de formação?
- i) Você mantinha relações de amizade com os/as outras/os alunos bolsistas?
- j) Estabeleceu também relações de amizade com alunos não bolsistas tanto negros quanto brancos?
- k) Conseguiu enturmar-se? Quem participava de seu grupo de amigos?
- l) Já vivenciou algum caso de discriminação seja por raça/cor da pele, classe social, religião ou opção sexual?
- m) Já presenciou alguma situação de discriminação? Se sim, como o caso foi tratado pelas pessoas envolvidas e pela instituição?
- n) Você pode escrever um pouco sobre como avalia as políticas de ação afirmativa para o povo negro do IPA?
- o) Como foi sua relação com o CECUNE?
- p) Você frequentou o curso de “Cidadania e Reconstrução da Identidade Étnico-racial”?
- q) Como você avalia as atividades desenvolvidas pelo CECUNE para os bolsistas?
- r) As atividades e cursos do CECUNE acrescentaram algo em sua vida ou identidade pessoal?
- s) Você acha que as políticas de ações afirmativas devem continuar no IPA? Por quê? Que consequência haverá se elas deixarem de existir?
- t) Que críticas e elogios você faria à política de ingresso de negros/as no IPA?
- u) Como você avalia a sua formação profissional, intelectual e humana nessa universidade?
- v) Que aspectos positivos você destacaria em sua passagem pelo curso, pelo IPA e pelo CECUNE para sua vida pessoal?
- w) Você participou de alguma outra atividade de pesquisa ou extensão durante o curso? Se sim, qual foi?

3 CONTEXTO ATUAL

- a) Você pode escrever sobre seu processo de conclusão do curso?
- b) Houve festa e ritual de formatura?
- c) Como sua família sentiu a sua formação universitária? Quem participou da colação de grau e da festa?
- d) Você ainda mantém relações e encontros com colegas de curso?
- e) Pretende continuar estudando numa outra graduação ou numa pós-graduação? Por quê?
- f) Você cursaria outra formação no IPA? Se sim, qual?
- g) Atualmente, você trabalha? Onde e em que área? Você pode falar um pouco sobre suas atividades profissionais?
- h) Qual sua opinião sobre as ações afirmativas/cotas para negros nas universidades brasileiras?
- i) Como você percebe a desigualdade racial e o racismo no Brasil?
- j) Você participa atualmente de alguma organização social, artística, profissional, política, partidária ou esportiva? Se sim, em que situação?

- k) Quais destes espaços sociais que você mais frequenta atualmente: estádios, teatros, cinemas, centros culturais, universidades, restaurantes, bares, casas noturnas ou outros, se for o caso.
- l) No último mês quais os lugares que você frequentou e quantas vezes? Se possível cite quais.
- m) Houve contribuições do curso e da política de ação afirmativa nas atividades que você desenvolve atualmente? Se sim, quais?
- n) Que mudanças relevantes houve em sua vida e, se for o caso, você as atribui à formação recebida no programa de ação afirmativa?
- o) Você conseguiu influenciar outras pessoas a cursarem o ensino superior ou a participarem de movimentos sociais? Pode falar um pouco sobre isso?
- p) Tem algum comentário a mais sobre essa experiência que deseja expressar?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO ON-LINE DA EX-BOLSISTA J.

J.N@ig.com.br>

Exibir cartão

Para: Dircenara <dircenara@yahoo.com.br>

E-mail 26 de março de 2009

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Autoria da doutoranda Dircenara Sanger

Questionário destinado aos formados do IPA:

1) IDENTIFICAÇÃO

- a) Nome: J.
- b) Idade: 34
- c) Naturalidade: ???
- d) Profissão: FONOAUDIÓLOGA
- e) A sua formação escolar foi sempre em escola pública? SIM
- f) Faz algum curso de pós-graduação? NÃO Se sim, qual?
- g) Mora em que cidade? POA
- h) Em qual bairro? CAMAQUÃ
- i) Mora no mesmo bairro em que morava antes de ingressar na universidade? SIM
- j) Qual é a classe social predominante no bairro em que você mora? CLASSE MÉDIA/BAIXA
- k) Quais trabalhos e experiências profissionais você teve antes de ingressar no curso universitário? DOMÉSTICA, BABÁ, REVISORA DE JORNAL, ANALISTA DE RH.
- l) Qual é o nível de formação escolar dos seus pais? PAI: até 3ª série MÃE: até 2ª série
- m) Seus pais trabalhavam em que atividade durante sua formação universitária? Pai: func. Público aposentado; mãe: doméstica
- n) Qual o seu gênero, masculino ou feminino? FEM.
- o) Quais são suas identificações sexuais? Homossexual? Bissexual? Heterossexual ou prefere não se definir no momento? HETEROSSEXUAL
- p) Antes de ingressar na universidade você tinha hábitos de:
 - p.1) Ler alguma revista ou jornal? SIM Qual ou quais? JORNAIS DIÁRIOS
 - p.2) Assistir programas televisivos, alugar filmes ou documentários? Quais? FILMES EM GERAL
 - p.3) Ouvir música com regularidade? Que tipo? SIM, MPB e tradicional africana.
- q) Você produzia alguma coisa na área cultural (artes, músicas, poesias, esportes, etc.) antes e durante o ingresso na universidade? SIM, CANTAVA E CANTO NO CORAL DO [...]
 - r) Você morava com quantas pessoas antes de ingressar e durante o curso universitário? MORAVA E MORO SOZINHA
 - s) Tem filhos ou outras pessoas que dependiam (ou dependam?)de você para se manter? NÃO.
 - t) Como você se define do ponto de vista da sua cor ou raça? NEGRA

- u) A sua família é composta por pessoas de qual raça ou cor? NEGRA
- v) Como é a relação das pessoas que compõe a sua família? Você pode falar um pouco sobre isso? Família composta por pai, mãe e 3 irmãs. Todas as filhas são adultas. Não moramos mais em casa mas nos relacionamos muito bem e somos muito ligados, apesar de não morarmos juntos.
- x) Você participava, anteriormente ao ingresso no curso, de algum grupo de bairro, religioso, esportivo, partido ou movimento político? Quais e por quanto tempo?
Continua participando? Se parou, por quê? PARTICIPAVA E PARTICIPO DO CECUNE E DA ASSOCIAÇÃO [...] DE DEFICIENTES FÍSICOS.

2) TRAJETÓRIA ACADÊMICA NO IPA

- a) Você teve estímulo da sua família e amigos para cursar uma universidade? SIM, FAMÍLIA.
- b) De que forma se manifestou esse estímulo e por parte de quem? APOIO AFETIVO, SOMENTE.
- c) Quando decidiu fazer um curso universitário e o que levou a decidir-se? DECIDI DESDE PEQUENA, JÁ HAVIA INICIADO OUTROS CURSOS, MAS NÃO PUDE CONCLUIR DEVIDO A DIFICULDADES FINANCEIRAS. O QUE ME LEVOU A FAZER O CURSO NO IPA FOI A POSSIBILIDADE DE SER BOLSISTA.
- d) Como você ficou sabendo do programa de inclusão de alunos negros no IPA? ATRAVÉS DO CECUNE.
- e) Você cursou a profissão que desejava? Se não, por que você cursou essa formação? SIM, ERA UMA DAS OPÇÕES QUE EU TINHA ME PROPOSTO.
- f) Como você se sentiu ou se percebeu em participar de uma política de ação afirmativa (bolsa/cota universitária) voltada para pessoas negras? ORGULHOSA E GRADECIDA POR TODOS QUE LUTARAM PARA QUE ISSO ACONTECESSE.
- g) Como você avalia a recepção da universidade com sua entrada no curso? POSITIVA.
- h) Como você avalia o tratamento dispensado pelos profissionais (professores, funcionários, gestores, colegas etc.) da instituição com sua pessoa durante o processo de formação? EM GERAL MUITO POSITIVA, MAS HOUVE SITUAÇÕES ONDE FALTOU PREPARO DOS PROFESSORES PARA LIDAR COM QUESTÕES ÉTNICAS. ALGUNS BOLSISTAS TAMBÉM PARECIAM IGNORAR A CONDIÇÃO DE BOLSISTA/NEGRO, TORNANDO-SE INDIFERENTES A ISSO NO DECORRER DO CURSO.
- i) Você mantinha relações de amizade com os/as outras/os alunos bolsistas? SIM, COM VÁRIOS.
- j) Estabeleceu também relações de amizade com alunos não-bolsistas tanto negros quanto brancos? SIM
- k) Conseguiu enturmar-se? Quem participava de seu grupo de amigos? NÃO HAVIA NENHUM TIPO DE DISTINÇÃO, MEUS AMIGOS ERAM BOLSISTAS E NÃO BOLSISTAS, PROFESSORES...
- l) Já vivenciou algum caso de discriminação seja por raça/cor da pele, classe social, religião ou opção sexual? SIM, VÁRIOS, DESDE OFENSA PESSOAL E DIRETA DURANTE A INFÂNCIA E TAMBÉM QUANDO ADULTA, PASSANDO POR CASO DE FALSA ACUSAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DE ASSALTO A BANCO POR SER ÚNICO NEGRO PRESENTE NO MOMENTO (O QUE LEVOU À PRISÃO DE MEU EX-MARIDO “NEGRO” EM GARIBALDI/RS), ATÉ SITUAÇÕES MAIS SUTIS, INCLUINDO OLHARES ATRAVESSADOS, DIFICULDADE PARA

ALUGAR CASA QUANDO MOREI NA SERRA E TANTAS OUTRAS COISAS QUE SÓ A GENTE MESMO (NEGRO) PERCEBE E NEM SEMPRE FALA.

- m) Já presenciou alguma situação de discriminação? Se sim, como o caso foi tratado pelas pessoas envolvidas e pela instituição? FORAM TANTOS... MAS VOU FALAR DE UM QUE ACONTECEU NO PRÓPRIO IPA: FOI DURANTE A PREPARAÇÃO DA NOSSA FORMATURA. PARA A CAPA DO CONVITE A TURMA SOLICITOU À EMPRESA RESPONSÁVEL PELA CONFECÇÃO UMA SÉRIE DE IMAGENS COM PESSOAS EM SITUAÇÕES LIGADAS À FONOAUDIOLOGIA. QUANDO APRESENTOU A AMOSTRA DO MESMO, PARA APROVAÇÃO DA TURMA, O CONVITE ESTAVA LINDO, MAS SOMENTE PESSOAS BRANCAS FORAM RETRATADAS. POR MINHA SOLICITAÇÃO E COM APROVAÇÃO DE TODOS, DECIDIU-SE E SOLICITOU-SE QUE PELO MENOS UM DOS PERSONAGENS FOSSE NEGRO, A EMPRESA FICOU DE PROVIDENCIAR. NO DIA DA PROVA FINAL, O CONVITE FOI APRESENTADO SEM ALTERAÇÕES, OU SEJA, SÓ COM BRANCOS. PARA A COMISSÃO DE FORMATURA (QUE TINHA UMA NEGRA, QUE NÃO ERA EU) A EMPRESA ALEGOU QUE NÃO PROVIDENCIOU PORQUE NÃO TINHA NENHUM NEGRO NO BANCO DE IMAGENS. A COMISSÃO ACATOU A JUSTIFICATIVA E APROVOU O CONVITE ASSIM MESMO, SEM COMUNICAR À TURMA, QUE HAVIA FEITO A SOLICITAÇÃO. NO DIA DA APRESENTAÇÃO FINAL EU VI O CONVITE E FUI DIRETO PERGUNTAR À COMISSÃO SOBRE A ALTERAÇÃO NÃO FEITA. ELAS ME DERAM A RESPOSTA QUE A EMPRESA TINHA DADO E QUE NÃO TINHA JEITO. INSISTI. DISSERAM QUE EU TINHA QUE FALAR, ENTÃO, DIRETO COM A EMPRESA, QUE ESPERASSE O REPRESENTANTE QUE JÁ IA CHEGAR. ELE CHEGOU E FUI PERGUNTAR PQ NÃO HAVIAM COLOCADO O NEGRO NA CAPA. ELE ME DISSE: AH, POIS É, NÃO TÍNHAMOS NENHUM NEGRO NO BANCO DE IMAGENS. EU DISSE: NÃO TINHAM E?!!! COMO QUEM DIZ, SIM, E QUAL FOI A PROVIDÊNCIA TOMADA? SURPRESO COM A PERGUNTA ELE DISSE: POIS É, A GENTE NÃO COLOCOU, AFINAL É MUITO DIFÍCIL TER IMAGENS DE NEGROS E TAMBÉM NÃO É COMUM FORMATURA DE NEGROS, ALÉM DISSO, SERIA MUITO COMPLICADO, POIS SE A TURMA TIVESSE UM JAPONÊS ELES TERIAM QUE COLOCAR, UM ANÃO... DEPOIS QUE ELE FALOU AS BARBARIDADES TODAS, ALÉM DE LHE PÔR A PAR DO QUE ERA A DIVERSIDADE HUMANA, LEMBREI-O DE QUE ESTAVAM DESCUMPRINDO O CONTRATO CONOSCO AO NÃO RESPEITAR NOSSA SOLICITAÇÃO EXPRESSA. ELE REMETEU À APROVAÇÃO DO CONVITE PELA COMISSÃO, O QUE, DEFINITIVAMENTE, ACABARIA O CASO. MAS, PARA “SER LEGAL CONOSCO” ELE PERGUNTOU SE EU PODERIA LEVAR ALGUNS NEGROS PARA ELES FOTOGRAFAREM (QUE FOI O QUE DISSE QUE ELES DEVERIAM TER FEITO QUANDO PERCEBERAM A GRAVE DEFICIÊNCIA DO BANCO DE IMAGENS DELES). ME COMPROMETI A LEVAR OS NEGROS PARA FOTOGRAFAR, PARA ISSO, SEGUNDO ELE, BASTAVA LIGAR NO OUTRO DIA E MARCAR A HORA. RESUMINDO A QUESTÃO, NÃO CONSEGUI MARCAR A HORA POIS A CADA MOMENTO QUE EU LIGAVA ME DAVAM UMA DESCULPA DIFERENTE. A ÚLTIMA ERA DE QUE ISSO ATRASARIA A ENTREGA DO CONVITE À TURMA EM MAIS OU MENOS 15 DIAS (!!!!). FALARAM ISSO POR TELEFONE À COMISSÃO, QUE POR SUA VEZ VEIO PRA CIMA DE MIM, ME ACUSANDO DE ESTAR ATRASANDO TODO MUNDO POR CAPRICHOS. SÓ CONSEGUI SER OUVIDA POR ELES, QUANDO AMEACEI PROCESSAR A EMPRESA A COMISSÃO E TODO MUNDO.

NAQUELE PONTO JÁ HAVIA PERDIDO TODOS OS MEUS VOLUNTÁRIOS PARA AS FOTOS, AFINAL AS PESSOAS NÃO PODIAM FICAR À DISPOSIÇÃO O DIA INTEIRO. QUANDO FALEI EM PROCESSO, EM SOS RACISMO, EM COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS A EMPRESA RESOLVEU QUERER BATER A FOTO. COMO NÃO TINHA MAIS NINGUÉM COMO VOLUNTÁRIO, TIREI FOTO DA MINHA ORELHA E SUBSTITUÍRAM UMA OUTRA ORELHA BRANCA QUE TINHA NA CAPA DO CONVITE (QUE REPRESENTAVA A AUDIÇÃO). FOI UM PROCESSO DESGASTANTE E DOLOROSO, POIS FUI ACUSADA DE RADICAL, AFETADA, INTRANSIGENTE E EGOÍSTA. NINGUÉM ENTENDEU MEU OBJETIVO DE DEFESA DA DIVERSIDADE HUMANA E VALORIZAÇÃO E REPRESENTAÇÃO (MATERIAL) DA RAÇA NEGRA. A EMPRESA TENTOU ESQUIVAR-SE DE TODAS AS FORMAS, A COMISSÃO DE FORMATURA MOSTROU-SE ALIENADA E NÃO ME DEU APOIO. MESMO DOS OUTROS NEGROS DA TURMA FALTOU APOIO (NESSAS BRIGAS, JUSTÍSSIMAS, EM NOME DO “FICAR BEM COM TODOS” MUITOS SE ESQUIVAM). EU NÃO PENSEI EM FICAR BEM COM TODOS, PENSEI EM FICAR DE BEM COMIGO E COM OS MEUS. MAS VALEU A PENA, NOSSO CONVITE TEVE NEGROS DENTRO E TAMBÉM NA CAPA.

- n) Você pode escrever um pouco sobre como avalia as políticas de ação afirmativa para o povo negro do IPA? POSITIVAS, NECESSÁRIAS, JUSTAS, DEVIDAS.
- o) Como foi sua relação com o CECUNE? SEMPRE FOI MUITO BOA. TIVE APOIO E RESPALDO NECESSÁRIOS.
- p) Você frequentou o curso de “Cidadania e Reconstrução da Identidade Étnico-racial”? SIM
- q) Como você avalia as atividades desenvolvidas pelo CECUNE para os bolsistas? EXCELENTES, POSITIVAS E NECESSÁRIAS.
- r) As atividades e cursos do CECUNE acrescentaram algo em sua vida ou identidade pessoal? SIM, ALÉM DE REFORÇO DE AFIRMAÇÃO ME TROUXERAM TROCA DE EXPERIÊNCIAS COM OUTROS ALUNOS.
- s) Você acha que as políticas de ações afirmativas devem continuar no IPA? Por quê? Que consequência haverá se elas deixarem de existir? SIM. MUITO POUCOS FORAM ATINGIDOS ATÉ AGORA. A FILA DE ESPERA É LONGA E OS PROBLEMAS COM A EDUCAÇÃO DOS NEGROS ESTÁ LONGE DE SER RESOLVIDA.
- t) Quais críticas e elogios você faria à política de ingresso de negros no IPA? FICA DIFÍCIL DIZER O QUE VOU DIZER SEM SER EXCLUDENTE, MAS ACHO QUE A OPORTUNIDADE DE INGRESSO NESSE PROJETO SOMENTE DEVERIA SER DADA A QUEM MERECESSE (POR MERECEDOR ENTENDO PESSOA NEGRA QUE SE RECONHEÇA COMO TAL, QUE VALORIZE A OPORTUNIDADE E QUE NÃO USE A CONDIÇÃO DE NEGRA SOMENTE QUANDO É CONVENIENTE). MAS ISSO ACHO QUE É IDEALISMO DE MINHA PARTE. O CAMINHO É O DA CONSCIÊNCIA MESMO.
- u) Como você avalia a sua formação profissional, intelectual e humana nessa universidade? EM TODOS ESSES ASPECTOS FOI COMPLETA.
- v) Quais aspectos positivos você destacaria em sua passagem pelo curso, pelo IPA e pelo CECUNE para sua vida pessoal? APRENDIZADO, ORGULHO, AFIRMAÇÃO DA AUTOESTIMA. O MAIS IMPORTANTE FOI A REFERÊNCIA QUE ME TORNEI NA MINHA FAMÍLIA: FUI A PRIMEIRA PESSOA A ME FORMAR NUM CURSO SUPERIOR EM TODA HISTÓRIA DA MINHA FAMÍLIA.
- w) Você participou de alguma outra atividade de pesquisa ou extensão durante o curso? Se sim, qual foi? NÃO. NÃO HOUVE TEMPO, POIS TINHA QUE ESTUDAR,

ESTAGIAR E TRABALHAR, ISSO COMPROMETIA TODO MEU DIA E PARTE DA NOITE.

3 CONTEXTO ATUAL

a) Você pode escrever sobre seu processo de conclusão do curso? O PROCESSO DE CONCLUSÃO FOI BASTANTE DESGASTANTE PORQUE A CONFIGURAÇÃO DO CURSO RESERVOU PARA O ÚLTIMO SEMESTRE, ALÉM DOS ESTÁGIOS DIÁRIOS, TAMBÉM A REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO. COMO TRABALHEI DURANTE ESTE PERÍODO, FOI BASTANTE COMPLICADO, MAS DEU TUDO CERTO. ALÉM DISSO, FIQUEI MUITO SATISFEITA COM O RESULTADO OBTIDO NA BANCA DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO, EM QUE TIREI NOTA 10, COM HONRAS.

b) Houve festa e ritual de formatura? COMO DISSE, FUI A PRIMEIRA PESSOA A SE FORMAR NA MINHA FAMÍLIA E POR ISSO FIZ QUESTÃO DE TRAZER UM ÔNIBUS LOTADO COM MEUS PARENTES DO INTERIOR DE [...] (ALGUNS AINDA MORAM EM CASAS DE CHÃO BATIDO) PARA ME VER NA MINHA FORMATURA. VIERAM PRIMOS, TIOS, CRIANÇA TODA. FOI O DIA MAIS FELIZ DA MINHA VIDA, NÃO SÓ POR MIM, MAS POR ELES COM CERTEZA (ACHO QUE ME FORMEI MAIS PARA ELES DO QUE PRA MIM MESMA, AFINAL, MESMO SEM A CONCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR, JÁ HAVIA CONSEGUINDO CONSTRUIR UM MODO DE VIDA RAZOAVELMENTE SEGURO PRA MIM, MAS COMPLETAR ESSA ETAPA E PROVAR AOS MEUS PRIMINHOS QUE “NÓS TAMBÉM PODEMOS” ERA UMA QUESTÃO DE HONRA. ESTOU FELIZ E REALIZADA POR ISSO).

c) Como sua família sentiu a sua formação universitária? Quem participou da colação de grau e para a festa? FIZ FESTA E CONVIDEI TODA FAMÍLIA E AMIGOS MAIS PRÓXIMOS.

d) Você ainda mantém relações e encontros com colegas de curso? MANTENHO CONTATO VIRTUAL COM VÁRIOS COLEGAS.

e) Pretende continuar estudando numa outra graduação ou numa pós-graduação? Por quê? AINDA NÃO DECIDI, POIS O CURSO QUE EU REALMENTE GOSTARIA NÃO VEM SENDO OFERECIDO POR FALTA DE ADESÃO.

f) Você cursaria outra formação no IPA? Se sim, qual? FARIA CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO: MUSICOTERAPIA.

g) Atualmente você trabalha? Onde e em que área? Você pode falar um pouco sobre suas atividades profissionais? TRABALHO NO TRIBUNAL [...], MAS NÃO NA ÁREA DE FONOAUDIOLOGIA. TAMBÉM ATUO COMO FONOAUDIÓLOGA RESPONSÁVEL NO CORAL DO [...].

h) Qual sua opinião sobre as ações afirmativas/cotas para negras/os nas universidades brasileiras? CONSIDERO EXTREMAMENTE NECESSÁRIAS, JUSTAS E QUE DEVERIAM TER INICIADO HÁ MUITO MAIS TEMPO PARA QUE, TALVEZ, NESSE MOMENTO JÁ NEM FOSSEM MAIS NECESSÁRIAS.

i) Como você percebe a desigualdade racial e o racismo no Brasil? CONSIDERO A DESIGUALDADE RACIAL INQUESTIONÁVEL, AFINAL ESTÁ ATÉ QUANTIFICADA, BASTA VER OS ÍNDICES. O RACISMO, APESAR DE EU PENSAR QUE HOVE AVANÇOS, TANTO QUE SER RACISTA HOJE É SER ULTRAPASSADO, AINDA ACONTECE. SÓ QUEM É NEGRO PERCEBE. COMO OS OUTROS NÃO PERCEBEM, ACREDITAM QUE ELE NÃO EXISTE. NESSA

SITUAÇÃO, TEMOS QUE TER MUITO CUIDADO AO FALAR E DENUNCIAR, POIS FACILMENTE NOS ACUSAM DE ESTAR “VENDO O QUE NÃO EXISTE”.

j) Você participa atualmente de alguma organização social, artística, profissional, política, partidária ou esportiva? Se sim, em que situação? PARTICIPO DO CECUNE, DO CORAL [...] E COMO ASSESSORA EM OUTROS PROJETOS.

k) Quais destes espaços sociais que você mais frequenta atualmente: estádios, teatros, cinemas, centros culturais, universidades, restaurantes, bares, casas noturnas ou outros, se for o caso. CINEMA, CENTROS CULTURAIS E RESTAURANTES.

l) No último mês quais os lugares que você frequentou e quantas vezes? Se possível cite quais. VISITEI O MUSEU DE TECNOLOGIA DA PUC E FUI NA EXPOSIÇÃO CORPO HUMANO NO BARRA SHOPPING, TAMBÉM FUI AO CINEMA NA SEMANA PASSADA.

m) Houve contribuições do curso e da política de ação afirmativa nas atividades que você desenvolve atualmente? Se sim, quais então? A FORMAÇÃO QUALIFICOU MINHA PARTICIPAÇÃO NO CORAL DO [...], ONDE AGORA ATUO NA EQUIPE TÉCNICA. NO MEU TRABALHO PASSEI A PERCEBER ADICIONAL DE QUALIFICAÇÃO POR AGORA SER GRADUADA.

n) Quais mudanças relevantes houve em sua vida e, se for o caso, você atribui à formação recebida no programa de ação afirmativa? AS MUDANÇAS FORAM NO ÂMBITO PESSOAL. A FORMAÇÃO SUPERIOR SEMPRE FOI UMA META PARA MIM E PARECIA INATINGÍVEL ATÉ EU SER ATINGIDA PELA AÇÃO AFIRMATIVA. PARA MIM, ISSO REPRESENTOU A MATERIALIZAÇÃO DA LUTA DE MUITAS PESSOAS, POR ISSO SOU GRATA E SE PUDESSE FALAR ALGO PARA CADA PESSOA QUE LUTOU PELOS DIREITOS DO NEGROS E QUE NÃO ESTÁ MAIS AQUI, DIRIA “MUITO OBRIGADA, A SUA LUTA MUDOU A MINHA VIDA E AINDA VAI MUDAR A DE MUITAS OUTRAS PESSOAS.

o) Você conseguiu influenciar outras pessoas a cursarem o ensino superior ou a participarem de movimentos sociais? Pode falar um pouco sobre isso? NO DIA DA MINHA FORMATURA UMA PRIMA DE 08 ANOS VEIO ME DIZER: EU GOSTEI DESSA COISA DE FORMATURA E TAMBÉM QUERO ME FORMAR. ISSO ERA TUDO QUE EU QUERIA OUVIR. TAMBÉM SEI QUE OUTROS SE SENTIRAM ASSIM, EMBORA NÃO TENHAM EXPLICITADO. SABER QUE PLANTEI A SEMENTE O “EU TAMBÉM POSSO”, É MINHA MAIOR REALIZAÇÃO. DEPOIS QUE ME FORMEI EM 2008, MAIS DOIS PARENTES JÁ ENTRARAM NA FACULDADE E UMA PRIMA SE FORMOU COMO TÉCNICA EM ENFERMAGEM.

p) Tem algum comentário a mais sobre essa experiência que deseje expressar? EU PROVAVELMENTE NÃO ESTARIA FORMADA SE NÃO FOSSE ESSA OPORTUNIDADE. MUITO OBRIGADA A TODOS QUE COLABORARAM, OS QUE ESTÃO AQUI E OS QUE JÁ FORAM TAMBÉM.

APÊNDICE F - BOLSISTAS QUE PRESTARAM SERVIÇO VOLUNTÁRIO X INSTITUIÇÃO

N. Pessoas	Nome da Instituição
09	Instituto do Câncer Infantil
01	Templo de Ogum
01	Instituto da Criança com Diabetes
07	Creche
01	Clube de Mães
22	Escola
03	Escola Especial
04	CECUNE
04	Associação Comunitária
02	ABEPRASA
01	Sociedade Espírita Dias da Cruz
01	ABONT
01	ASALA
04	ONG - Luz e Vida
01	Intituto de Acessoria à Comunidade Quilombola - IACOMQ
01	CORAG
03	CAPA
01	FADEM
03	XAMA
01	Centro Cultural
01	Instituto Clara Nunes
01	AMCOPA
01	Posto de Saúde
01	Jardim Botânico
02	ONG – Índio JARI
01	Parceiros Voluntários
01	Cooper Social
01	Clinica da Salvação
01	Centro da Juventude
01	Asilo
01	Centro Vida Humanístico
03	Hospital Espírita
01	Instituto Dom Diego
08	Hospital
01	Reforço escolar
01	ONG – Maria Mulher
05	Igrejas
01	Associação Beneficente
01	Programa de Sopa
04	ONG
01	Associação Cultural Mulheres Negras
01	Morro da Cruz

Fonte: Pesquisa Abolição das Desigualdades - Dados do CECUNE - 2007

APÊNDICE G – DOCUMENTÁRIOS SUGERIDOS

O FIO DA MEMORIA

Realizado de 1988 a 1991, no Rio de Janeiro. Esse documentário de Eduardo Coutinho procura condensar, em personagens e situações do presente, a experiência negra no Brasil, a partir de dois eixos – as criações do imaginário, sobretudo na religião e na música, e a realidade do racismo, responsável pela perda de identidade étnica e pela marginalização de boa parte dos cerca de 60 milhões de brasileiros de origem africana.

Disponível em :< <http://www.samba-choro.com.br/s-c/tribuna/samba-choro.0402/0068.html>>

ABOLIÇÃO

Documentário de Zózimo Bulbul, de 1988, que aborda a condição do negro no Brasil, 100 anos após a proclamação da Lei Áurea, enfocando temas como o padrão de vida dos negros, sua luta e sua realidade. Rodado em cores, apresenta também fotos históricas em preto-e-branco – as imagens descrevem as muitas situações enfrentadas pelos escravos negros, traçando um paralelo de seus descendentes nos dias atuais. O filme traz depoimentos de personalidades negras de todo o país.

Disponível em :<http://www.moviemago.com/home/filmes_view.php?id=36210>

ATLÂNTICO NEGRO NA ROTA DOS ORIXÁS

Na rota dos orixás apresenta a grande influência africana na religiosidade brasileira. No documentário de 1998, Renato Barbieri mostra a origem das raízes da cultura jêje-nagô em terreiros de Salvador, que virou candomblé, e do Maranhão, onde a mesma influência gerou o Tambor de Minas. Um dos momentos mais impressionantes desse documentário é o encontro de descendentes de escravos baianos que moram em Benin, um país africano desconhecido para a maioria dos brasileiros, mantendo tradições do século passado.

Disponível em :< <http://www.terra.com.br/cinema/drama/orixa.htm>>

QUANTO VALE OU É POR QUILO?

Quanto vale ou é por quilo? é um filme brasileiro de 2005 dirigido por Sérgio Bianchi. O filme faz uma analogia entre o antigo comércio de escravos e a atual exploração da miséria pelo *marketing* social, que formam uma solidariedade de fachada.

Disponível em :<[http://www.interfilmes.com/filme_15155_Quanto.Vale.Ou.E.Por.Quilo.-\(Quanto.Vale.Ou.E.Por.Quilo.\).html](http://www.interfilmes.com/filme_15155_Quanto.Vale.Ou.E.Por.Quilo.-(Quanto.Vale.Ou.E.Por.Quilo.).html)>

VAGUEI OS LIVROS E ME SUJEI COM A MERDA

O vídeo aborda a presença apodrecida e patética, ou a ausência estratégica de personagens e autores negros, na literatura que a gente apreende e se lambuza nas escolas, que podem carimbar no nosso peito eternamente o desgosto pela leitura. Mas toca também na história das páginas negras do Brasil e do planeta, nos conhecimentos e paisagens acesas da história da África e de sua literatura, no Hip Hop como tição emparceirado dos livros pretos e na literatura das ladeiras de hoje, das quebradas e rodas paulistanas, literatura de escadão.

Disponível em :< <http://www.edicoestoro.net/videos/vaguei-os-livros-me-sujei-com-a-merda-toda.html>>

FAMILIA ALCÂNTARA

Documentário que conta a epopeia cultural da Família Alcântara, integrantes de uma tribo angolana, os wasili, que viviam em terras próximas de Luanda, atual capital de Angola, há 240 anos atrás. O filme pretende relatar o início da família no Brasil, escravizada nas lavouras de cana-de-açúcar, e o processo de retomada de suas origens e identidade ao se preservarem ao longo de séculos como grupo e a cultivarem sua cultura, que expressam por meio da música, teatro e festas religiosas.

Disponível em :<[http://www.interfilmes.com/filme_17054_Familia.Alcantara-\(Familia.Alcantara\).html](http://www.interfilmes.com/filme_17054_Familia.Alcantara-(Familia.Alcantara).html)>

APÊNDICE H – ROTEIRO DA ENTREVISTA FEITA COM A COORDENADORA DE PROJETOS E FINANÇAS DO CECUNE

1. Qual a missão do CECUNE?
2. Como surgiu o CECUNE?
3. Quem foram seus fundadores?
4. Que ações desenvolvem?
5. Que convênios existem?
6. Como surgiu o convênio com o IPA?
7. Como avalia o trabalho com o IPA?
8. A partir do Estatuto do convênio IPA-CECUNE verificou-se que o recorte era “socioeconomicamente carentes”, categorizando classe, como o CECUNE enxerga essa questão já que a ONG trabalha com raça?
9. Qual a visão do CECUNE a respeito dos alunos que se evadem da universidade?
10. Qual o índice de alunos negros?
11. Quantos se formam?
12. Qual o percentual de evadidos?
13. Como o CECUNE avalia o desempenho dos alunos negros bolsistas?
14. Que aspectos favoráveis o CECUNE percebe a partir das ações afirmativas?
15. Quais ações do CECUNE hoje, no convênio IPA?
16. Que perspectiva tem o CECUNE para o convênio?
17. Qual o compromisso dos alunos bolsistas formados com a comunidade negra?

APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA FEITA COM A PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA

- 1) Você pode descrever um pouco como foi o percurso da implementação das ações afirmativas no IPA?
- 2) Você pode falar como foi sua participação nas ações afirmativas para negros no IPA?
- 3) Em sua opinião, quais foram os elementos que motivaram o IPA a produzir essa iniciativa?
- 4) Quais são as visões/posições mais correntes no IPA quanto às ações afirmativas para negros?
- 5) Como a senhora avalia o percurso desse projeto quanto:
 - a) a gestão feita pelo IPA;
 - b) o convênio e a gestão feita pelo CECUNE;
 - c) as questões e as mudanças trazidas para o interior da instituição;
 - d) o desempenho dos alunos bolsistas negros;
 - e) as formas de sociabilidades entre os alunos negros e os outros segmentos étnicos.
- 6) Qual a situação atual das ações afirmativas para negros no IPA?
- 7) Há perspectiva para a continuidade dessas políticas no IPA?

APÊNDICE J – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DESTINADAS AOS ALUNOS IPA/CECUNE

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Nome do curso de graduação:

Se já cursou outro curso e não o concluiu, por quê?

Em que instituição?

Cidade onde mora.

Cidade em que nasceu.

Trabalha? Onde?

2. SOCIEDADE

O que é a sociedade brasileira para você?

O que é o povo brasileiro para você?

Como você define o gaúcho?

Em sua opinião, quais são as questões inquietantes na sociedade brasileira?

*Já vivenciou/presenciou alguma situação de discriminação? (Caso afirmativo, em que lugar na sociedade? Caso negativo, inquirir sobre preconceito, racismo ou desigualdade.)

3. UNIVERSIDADE

Conte como foi seu ingresso na instituição?

Quanto tempo você estudou nesta instituição?

Como lembra da sua trajetória na instituição?

Como deveria ser a universidade, em sua opinião?

A universidade trabalha com temas sociais, atuais? Como são abordados? Em que momentos? Por quais professores e disciplinas?

Observou/presenciou alguma alteração nos colegas, na forma de tratamento do assunto depois das discussões em aula? Que tipo de alteração? Descreva uma situação em que isso ocorreu.

O que significa para você ser diferente? O que caracteriza essa diferença?

Já presenciou/vivenciou algum tipo de discriminação na universidade? Descreva uma situação em que isso ocorreu?

A situação que aconteceu na faculdade foi encaminhada pela direção ou professor? Que mediadores ou formas foram usadas?

Na sua avaliação, a situação foi bem encaminhada pela direção ou pelo professor? Qual a sua sugestão para resolvê-la?

A universidade se envolve com atividades da comunidade? Festas, campanhas, debates, trabalho comunitário etc.?

Você acha que os professores deveriam se envolver mais com o trabalho que o aluno desenvolve na comunidade? Por quê?

Seus professores o estimulam a estudar? De que forma?

O que mais chama sua atenção em relação aos colegas?

Como avalia os conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores?

O que você acha importante nos conteúdos trabalhados pelos professores? Destaque um ou dois.

O que está faltando que você considera importante para sua formação acadêmica?

4. ÂMBITO SUBJETIVO (SOCIALIZAÇÃO)

O que costuma fazer para divertir-se? Onde vai, com quem? Tipo de lazer?

Como você se define enquanto cor (raça/etnia)?

Qual a sua religião?

Se não fosse brasileiro, que nacionalidade gostaria de ter?

A maioria de seus amigos são negros? Por que você acha que se concentra mais nesse grupo?

Tem alguma amizade com pessoas de raça/etnia (cor) diferente da sua, de outra religião, classe social? Fale sobre isso?

Tem dificuldade de ser relacionar com pessoas diferentes? Por raça/etnia (cor), opção sexual, classe social, ... ?

Concorda com o casamento entre pessoas de mesma raça/etnia, religião, classe social, ou diferente? Por quê?

Deseja fazer algum comentário final?

APÊNDICE L – SUMÁRIO INICIAL

INTRODUÇÃO

- 1. ÁFRICA e nossos antepassados!**
 - 1.1 Descobrimos nossas raízes
 - 1.2 Caracterizando o passado
 - 1.3 Nossa procedência e suas características

- 2. BRASIL, passado e presente**
 - 2.1 No passado: anos de escravidão e resistência
 - 2.2 Organização e realidade do sul-riograndense
 - 2.3 No presente: lutas dos negros em território brasileiro para caminhar na contramão da história

- 3. Ação afirmativa em diferentes contextos**
 - 3.1 Como se desenvolveram as ações afirmativas no caso norte-americano
 - 3.2 Olhares norte-americanos sobre as ações afirmativas brasileiras
 - 3.3 Ações afirmativas no Brasil, a luta continua!

- 4. Afirmando ações: uma experiência singular e com os dias contados!**
 - 4.1 Apresentando ação afirmativa numa Instituição de Ensino Superior
 - 4.2 Caminhos percorridos para entender ação afirmativa
 - 4.3 Ex-bolsistas, falas de guerreiros!

Concluindo este trabalho, e instigando novos caminhos

Bibliografia

Apêndice A

Apêndice B

Anexo 1

Anexo 2

APÊNDICE M – CONVITE PARA O ENCONTRO DOS EGRESSOS



Sankofa, segundo a filosofia africana da etnia Ashante (Gana) significa voltar ao passado para resignificar o presente. O pássaro tem uma cabeça voltada para o passado e segura com o bico um ovo, símbolo do futuro. "Resgatar a memória para continuar fazendo história no presente e no futuro".

CONVITE

Prezada(o) ex-aluna(o)

O Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE e a Coordenação de Extensão e Ação Comunitária do Centro Universitário Metodista IPA, entidades parceiras na ação afirmativa de acesso à universidade para jovens negros e negras, tem a alegria de convidá-la(o) para um encontro que reunirá todos(as) estudantes bolsistas já formados/as.

dia 23 de maio de 2009 (sábado)

às 08 horas(manhã),

no Auditório Elizabeth Lee – Campus Americano

Já somamos **quase uma centena de estudantes, agora profissionais**, formados/as através do programa de bolsas carência de demanda comunitária e compromisso social em parceria com o CECUNE, destinado à comunidade negra implantado pelo IPA em 2004.

Solicitamos que você leve:

- **caneta,**
- **uma cópia do seu Histórico Escolar,**
- **fotografia da sua formatura (em papel ou arquivo digital),**
- **Cópia do seu TCC (em arquivo digital)**

Sua presença e participação são imprescindíveis.

Contamos com você para avaliarmos os resultados obtidos, documentarmos a experiência e construirmos conjuntamente a continuidade deste projeto!

Porto Alegre, 13 de maio de 2009

Suzana M.Rodrigues Ribeiro
Coordenadora de projetos

ANEXO A – QUESTIONÁRIO 2004, PRIMEIRO SEMESTRE

Centro Ecumênico de Cultura Negra - CECUNE
INFORMAÇÕES SOCIOECONÔMICAS
 (Preenchimento e Comprovação Obrigatórios)

As informações constantes desta ficha, deverão ser obrigatoriamente comprovadas.

Opção assinalada na inscrição para o vestibular _____

1- Identificação do(a) candidato(a)

Nome: _____

Sexo: () M () F Data nascimento ___/___/___

Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____

Endereço: (Rua/Av) _____

Nº _____ Aptº _____ Bairro _____ Cidade _____

CEP _____ UF _____ E-mail _____

Fones: Residencial _____ Comercial _____

2 - Escolaridade

2.1- Iº grau (assinalar)

A- () Escola particular

B- () Escola pública

C- () Parte em escola particular e parte em escola pública

Cidade(s) onde se situa(m) a(s) escola(s) onde estudou :

2.2- IIº grau (assinalar)

A- () Escola particular

B- () Escola pública

C- () Parte em escola particular e parte em escola pública

Cidade(s) onde se situa(m) a(s) escola(s) onde estudou :

2.3- Ensino superior

2.3.1 - Possui matrícula em curso superior? _____ não _____ sim

Se sua resposta foi sim, preencha as informações abaixo:

Qual a sua situação:

a) _____ cursando em 2003 Curso: _____

Universidade: _____

Semestre: _____ Ano do vestibular: _____

b) ___ matrícula trancada em ___ / ___ / ___ Motivo: _____

Curso: _____

Universidade: _____

Último semestre cursado: _____ Ano do vestibular: _____

2.3.2 – Possui curso superior completo

Curso: _____ Universidade: _____

Ano da conclusão: _____

3. Área Familiar

3.1- Cidade de origem

- do pai: _____ UF: _____

- da mãe: _____ UF: _____

3.2 – Profissão

- do pai: _____

- da mãe: _____

3.3 - Escolaridade:

- do pai: () não alfabetizado () alfabetizado () 1º grau () 2º grau () superior

- da mãe : () não alfabetizado () alfabetizado () 1º grau () 2º grau () superior

3.4 - Estado Civil:

() Solteiro(a) () Casado(a)

() Outros (especificar) _____ Desde: ___ / ___

3.5- Filhos

-Número de filhos solteiros e respectivas idades que **vivem exclusivamente às expensas do(a) candidato(a)**: _____

Idades: _____ ; _____ ; _____ ; _____ ; _____ ; _____

3.6- Outros (familiares ou não)

a) Familiares ou não que **vivem exclusivamente às expensas do(a) candidato(a)**:

Número: _____

Nome: _____ Idade: ___ anos. Grau de relação: _____

Nome: _____ Idade: ___ anos. Grau de relação: _____

Nome : _____ Idade: ___ anos. Grau de relação: _____

Nome: _____ Idade: ___ anos. Grau de relação: _____

Nome: _____ Idade: ___ anos. Grau de relação: _____

3.7- Além do(a) candidato(a), existe um ou mais membros do grupo familiar que cursa(m) a graduação em instituição de ensino superior (IES) não gratuita?

_____ Não

_____ Sim . Quantos? _____. Identifique-os :

Nome: _____ Idade: ___ anos. Grau de relação: _____

Curso: _____ Universidade: _____

Nome: _____ Idade: ____ anos. Grau de relação: _____
 Curso: _____ Universidade: _____

Nome: _____ Idade: ____ anos. Grau de relação: _____
 Curso: _____ Universidade: _____

Nome: _____ Idade: ____ anos. Grau de relação: _____
 Nome: _____ Idade: ____ anos. Grau de relação: _____

3.8 - Renda familiar (especificar conforme abaixo)

Candidato(a): R\$ _____

Esposa(o)/companheira(o): R\$ _____

Filhos(as): R\$ _____

Outros: (Especificar) R\$ _____

R\$ _____

R\$ _____

Total: R\$ _____

3.9 - Existe no grupo familiar alguém com doença grave crônica que exija tratamento permanente?

() não

() sim.

4 - Área profissional

Trabalha atualmente? (considere também estágio) () Sim () Não (a resposta sendo afirmativa, responder os itens a seguir)

a) Nome, endereço completo e telefone da empresa:

b) Tipo de vínculo: () Celetista; () Estatutário; () Autônomo; () Bolsista () Cooperativado
 () Outro – sem vínculo

c) Início: ____/____/____

d) Cargo que ocupa: _____

e) Remuneração mensal (salário + adicionais): R\$ _____

f) Caso haja outro trabalho, repita os dados que forneceu acima

Nome, endereço completo e telefone da empresa: _____

Tipo de Vínculo: () Celetista; () Estatutário; () Autônomo; () Bolsista () Cooperativado
() Outro – sem vínculo

Início: ____/____/____

Cargo que ocupa: _____

Remuneração mensal (salário + adicionais): R\$ _____

5 Moradia

a) A sua residência é: () própria () alugada (valor mensal) R\$ _____

b) Caso a residência seja própria ela está: () quitada () financiada

c) Caso esteja financiada, informar:

Valor mensal da prestação: R\$ _____

6 Outros

a) Você possui veículo(s) próprio ? () Sim () Não

b) Caso você tenha respondido afirmativamente à pergunta anterior informar:

Marca e modelo do veículo, bem como o ano de fabricação:

c) Caso você seja solteiro(a) e more com familiares, os seus familiares possuem veículo(s) próprio?
() Sim () Não

d) Caso você tenha respondido afirmativamente à pergunta anterior informar:

Marca e modelo do(s) veículo(s), bem como o ano de fabricação: _____

e) Você possui telefone próprio: () Sim () Não

f) Caso você seja solteiro(a) e more com familiares, os seus familiares possuem telefone próprio ?

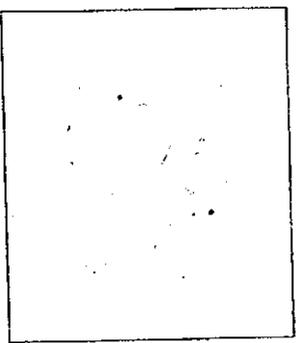
() Sim () Não

07- Por que você se candidatou a uma bolsa de compromisso social:

10- Documentos de comprovação (apresentar o original para conferência e anexar a cópia)



Projeto Universidade Livre
 Acesso, Permanência e Sucesso
 Programa de Bolsas Carência de Demanda Coletiva
 e Compromisso Social



INFORMAÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS
 (Preenchimento e Comprovação Obrigatórios)

Opção de Curso LETRA

As informações constantes desta ficha, deverão ser obrigatoriamente comprovadas documentalmente

1- Identificação do(a) Aluno(a)

1.1 - Nome: ANDRÉ LUIZ DE OLIVEIRA

1.2 - Sexo: () M () F

1.3 - Filiação: ANDRÉ LUIZ DE OLIVEIRA

1.4 - Data Nascimento 10/05/1988 1.5 - Nacionalidade BRASILEIRO

1.6 - Naturalidade:..... BRASIL

1.7 - Identidade: N° 123456789 1.8 -Orgão Emissor: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

1.9 - Data da Emissão: 10/05/1988 1.10- Cidade:..... BRASILIA

1.11 - CPF: 12345678901

1.12 - Endereço: (Rua/Av..... AV. BRASILIA

N° 100 Apt° 101 Bairro..... ASAS Cidade..... BRASILIA

CEP..... 71200-000 UF..... DF E.mail..... andrelui@brasil.com.br

1.13 - Fones: Residencial..... 123456789 Comercial..... 987654321

Celular: 1234567890

1.14 - Estado Civil:

() Solteiro(a) () Casado(a) () Outros (especificar)

Desde 10/05/1988

1.15 - Usando os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE sua classificação de cor é :

() branca () parda () preta () indígena () amarela

2 - Área Familiar

2.1 – Dados do cônjuge (ou companheiro/a)

2.1.1 – Nome:

2.1.2 – Idade: 2.1.3 : Profissão:

2.1.4 – Escolaridade:

2.2 – Dados dos filhos

2.2.1 – Número de filhos:

2.2.2 – Identificação dos filhos que morem com você e/ ou que você sustente

Nº	Nome	idade

2.3 - Demais pessoas do Grupo Familiar

Nº	Nome	Grau de Parentesco	Idade

2.4 - Total de pessoas que moram com você (familiares ou não) :

2.5 – Informações sobre seus pais (mesmo que já falecidos)

Pai : () falecido () vivo Idade:

Mãe: () falecida () viva Idade:

2.5.1 – Cidade e Estado onde nasceram:

Pai:

Mãe:

2.5.2 – Escolaridade

Pai:

- () Nunca freqüentou a escola
 () Primeiro Grau Incompleto
 () Primeiro Grau Completo
 () Segundo Grau Incompleto
 () Segundo Grau Completo
 () Superior Incompleto
 () Superior Completo
 () Pós-Graduação Incompleto
 () Pós-Graduação Completo

Mãe:

- () Nunca freqüentou a escola
 () Primeiro Grau Incompleto
 () Primeiro Grau Completo
 () Segundo Grau Incompleto
 () Segundo Grau Completo
 () Superior Incompleto
 () Superior Completo
 () Pós-Graduação Incompleto
 () Pós-Graduação Completo

2.5.3 - Ocupação profissional principal

Pai:

Mãe:

2.6 - Existe no grupo familiar alguém com doença grave crônica que exija tratamento permanente?

() não () sim.

3 – Escolaridade do/a Candidato/a:

3.1 - Sua Trajetória escolar:

Nível de Ensino	Fundamental	Médio	Pré-vestibular	Graduação (superior)
Duração (ano)	Início: Fim:	Início: Fim:	Início: Fim:	Início: Fim:
Rede escolar	Público () Privado ()			
Período	Diurno () Noturno ()			

3.2- Conhecimento de língua estrangeira:

	Leitura			Escrita			Conversação		
	Boa	Regular	Nenhuma	Boa	Regular	Nenhuma	Boa	Regular	Nenhuma
Inglês									
Espanhol									
Outra:									
.....									

3.3 – Você possui matrícula em curso superior?

() não () sim

Se sua resposta foi sim, preencha as informações abaixo:

Qual a sua situação:

a) cursando em 2004 Curso:.....

Universidade:.....

Semestre:..... Ano do Vestibular:

b)..... matrícula trancada em/...../..... Motivo:

Curso:.....

Universidade:.....

Último semestre cursado:..... Ano do Vestibular:.....

3.4 – Se você possui curso superior completo informe:

Curso:.....

Universidade.....

Ano da Conclusão:.....

3.5- Além de você, existe um ou mais membros do grupo familiar que cursa(m) a graduação em instituição de ensino superior (IES) não gratuita?

() Não

() Sim. Quantos?..... Identifique-os :

a- Nome:..... Idade:..... anos.

Grau de Relação:.....

Curso:..... Universidade:.....

b- Nome:..... Idade:..... anos.

Grau de Relação:

Curso: Universidade:

4 - Renda Familiar

4.1 - Anote aqui a renda de todas as pessoas que compõem seu núcleo familiar:

Nº	Nome	Grau Parentesco	Renda Mensal R\$
Total da renda familiar			

5 - Área Profissional

5.1 - Trabalha atualmente? (considere também estágio)

- () Sim (a resposta sendo afirmativa, responder os itens a seguir)
- () Não

5.2 - Dados da empresa:

Nome:

Endereço: Rua

Nº Bairro: Cidade:

Telefone: Ramal:

5.3 - Tipo de Vínculo:

- () Celetista: () Estatutário: () Autônomo: () Bolsista () Cooperativado
- () outro - sem vínculo

5.4- Admissão: ___/___/___

5.5 - Cargo que Ocupa:

5.6 - Remuneração Mensal (Salário + Adicionais): R\$.....

5.7 - Caso haja outro trabalho, preencha este item:

Nome da empresa:

Endereço: Rua

Nº Bairro: Cidade:

Telefone:.....Ramal:.....

Tipo de Vínculo: () Celetista; () Estatutário; () Autônomo; () Bolsista

() Cooperativado () outro – sem vínculo Admissão: ___/___/___

Cargo que ocupa:.....

Remuneração Mensal (Salário + Adicionais): R\$

6 Moradia

6.1 - A sua residência é:

() Própria

() Alugada (valor mensal) R\$

() Cedida

() Área Verde

6.2 - Caso a residência seja própria ela está:

() Quitada

() Financiada (valor mensal da prestação: R\$ _____)

7 - Outros

7.1 - Você possui veículo(s) próprio ? () Sim (X) Não

7.2 - Caso você tenha respondido afirmativamente à pergunta anterior informar:

Marca

Modelo

Ano de fabricação

7.3- Caso você seja solteiro(a) e more com familiares, os seus familiares possuem veículo(s) próprio? () Sim () Não

7.4 - Caso você tenha respondido afirmativamente à pergunta anterior informar:

Marca e modelo do(s) veículo(s), bem como o ano de fabricação:

.....

7.5 - Você possui telefone próprio: () Sim () Não

7.6 - Caso você seja solteiro(a) e more com familiares, os seus familiares possuem telefone próprio ?

() Sim () Não

8- Documentos de Comprovação (apresentar o original para conferência e anexar a cópia)

Uma fotografia 3 x 4

Cópia da Carteira de Identidade e do CPF

- do(a) candidato(a)
- da mãe
- do pai
- dos irmãos (quantos? ___)
- outros que compõem o grupo familiar (quantos? ___)

Cópia de certidão de nascimento

- dos membros do grupo familiar menores de idade que não tenham Carteira de identidade (Quantos? ___)

comprovante das condições de moradia:

- financiada: última prestação paga
- alugada: contrato de locação e último recibo de pagamento do aluguel
- própria: IPTU
- cedida: declaração de cedência

Certidão de separação judicial

- do(a) aluno(a). Se a separação não estiver legalizada, apresentar declaração de um dos cônjuges com firma reconhecida
- dos pais do(a) candidato(a)

Comprovação de renda:

- com vínculo empregatício:

- Carteira de Trabalho atualizada de cada uma das pessoas que contribuem para a renda familiar: (Quantos? ___)
- ou últimos três contracheques de cada uma das pessoas que contribuem para a renda familiar;

- sem vínculo empregatício:

- comprovante de pró-labore e contrato social (se for sócio de empreendimento);
- comprovante de renda mensal (se for profissional liberal)

- desempregado -

- Carteira de Trabalho onde constem os dados da baixa ou comprovante de recebimento de Salário Desemprego

- trabalhador autônomo :

- declaração feita por Contador inscrito no Conselho Regional de Contabilidade, constando dados pessoais, tipo de atividade, local, endereço, renda mensal
- e/ou guia de recolhimento do INSS compatível com a renda declarada;

Cópia da última Declaração de Imposto de Renda do grupo familiar, mesmo sendo isento:

- do(a) candidato(a)
- de cada uma das pessoas que compõem o grupo familiar e contribuem para a renda familiar: (quantos? ___)

última conta de telefone ou luz ou água:

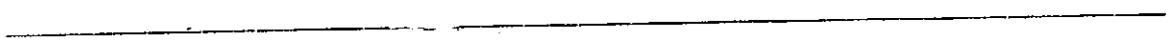
() Atestado médico, em caso de existência de pessoa da família com doença crônica (especificada pela Portaria nº 2.998, de 23 de agosto de 2001 do Ministério da Previdência Social e da Saúde)

observação:

.....
.....
.....
.....

Declaro assumir inteira responsabilidade pelas informações aqui consignadas e estar ciente de que a constatação de qualquer inveracidade em relação às mesmas, dará margem ao imediato cancelamento por parte do CECUNE do processo seletivo do qual estou participando, bem como dos benefícios decorrentes. Comprometo-me, ainda a comunicar imediatamente qualquer alteração dos dados aqui informados.

Porto Alegre, de de 2004.





Projeto Universidade Livre - CECUNE / CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IPA
 Acesso, Permanência e Sucesso - Programa de Bolsas Carência de Demanda Coletiva e Compromisso Social

1- Identificação do(a) Aluno(a)

1.1 -Nome:

1.2 - Sexo: () M () F

1.3 - Filiação:

1.4 - Data Nascimento/...../..... 1.5 - Nacionalidade

1.6 - Naturalidade:.....

1.7 - Identidade: Nº 1.8 -Órgão Emissor:

1.9 - Data da Emissão:...../...../..... 1.10- Cidade:.....

1.11 - CPF:

1.12 - Endereço: (Rua/Av.....

Nº....._Aptº.....Bairro.....Cidade

CEP.....-.....UF..... E.mail

1.13 - Fones: Residencial _____ Comercial.....

Celular:

1.14 - Estado Civil:

() Solteiro(a) () Casado(a) () Outros (especificar)

Desde/...../.....

1.15 - Usando os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE sua classificação de cor é :

()branca () parda () preta () indígena () amarela

2 - Área Familiar

2.1 - Dados do cônjuge (ou companheiro/a)

2.1.1 - Nome:.....

2.1.2 - Idade:..... 2.1.3 : Profissão:.....

2.1.4 - Escolaridade:

2.2 - Dados dos filhos

2.2.1 - Número de filhos:

2.2.2 – Identificação dos filhos que morem com você e/ ou que você sustente

Nº	Nome	idade

2.3 - Demais pessoas do Grupo Familiar

Nº	Nome	Grau de Parentesco	Idade

2.4 - Total de pessoas que moram com você (familiares ou não) :

2.5 – Informações sobre seus pais (mesmo que já falecidos)

Pai : () falecido () vivo Idade:.....

Mãe: () falecida () viva Idade:.....

2.5.1 –Cidade e Estado onde nasceram:

Pai:.....

Mãe:

2.5.2 – Escolaridade

- Pai:
 - () Segundo Grau Incompleto
 - () Nunca freqüentou a escola
 - () Primeiro Grau Incompleto
 - () Primeiro Grau Completo
- () Segundo Grau Completo
 - () Superior Incompleto
 - () Superior Completo

() Não

() Sim . Quantos?..... Identifique-os :

a- Nome: Idade:.....anos.

Grau de Relação:

Curso: Universidade:.....

b- Nome: Idade:.....anos.

Grau de Relação:

Curso: Universidade:.....

4- Área Profissional

4.1 - Trabalha atualmente? (considere também estágio)

() Sim (a resposta sendo afirmativa, responder os itens a seguir)

() Não

4.2 – Dados da empresa:

Nome:.....

Endereço: Rua

Nº Bairro: Cidade:.....

Telefone:.....Ramal:.....

4.3 - Tipo de Vínculo:

() Celetista; () Estatutário; () Autônomo; () Bolsista () Cooperativado

() outro – sem vínculo

4.4- Admissão ___/___/___

4.5 - Cargo que Ocupa:

4.6 - Remuneração Mensal (Salário + Adicionais): R\$.....

4.7 - Caso haja outro trabalho, preencha este item:

Nome da empresa;.....

Endereço: Rua

Nº Bairro: Cidade:.....

Telefone:.....Ramal:.....

Tipo de Vínculo: () Celetista; () Estatutário; () Autônomo; () Bolsista

() Cooperativado () outro – sem vínculo Admissão:___/___/___

Cargo que ocupa:.....

Remuneração Mensal (Salário + Adicionais): R\$

5 Moradia

5.1 - A sua residência é:

- Própria
- Alugada (valor mensal) R\$.....
- Cedida
- Área Verde

5.2 - Caso a residência seja própria ela está:

- Quitada
- Financiada

Porto Alegre, de de 2006.

ATIVIDADE DE PESQUISA (Carga horária não presencial)

Conforme foi anunciado no folder de convocação para este Curso, nosso trabalho terá a duração de 72 horas no semestre, distribuídas em 5 encontros presenciais de 11 horas cada um (somando 55 horas) e 17 horas não presenciais, cuja proposta está normatizada abaixo:

A - Proposta:

Participação em pesquisa qualitativa através de histórias de vida colhidas no universo das famílias dos/as alunos/as negros/as envolvidos neste curso para construção de um painel de perfis de personagens reais composto por esses sujeitos sociais.

B - Objetivos:

- oferecer espaço através do Curso de Cidadania e Reconstrução da Identidade Étnico-Racial para a prática de um exercício de iniciação científica através de pesquisa utilizando os recursos oferecidos pela História Oral / História de Vida, possibilitando estudos de memória e identidade junto às famílias dos/as alunos/as negros/as envolvidos neste curso;
- retratar caminhos de vivências pessoais que se explicam na comunidade afrodescendente tornando possível a construção de meios de visibilidade dos destinos comuns e da identidade do grupo;

C - Metodologia:

1. escolha de uma pessoa da família para ser ouvida, que seja **maior de 50 anos**
2. diálogo com a pessoa escolhida informando a proposta e preenchimento do Termo de Consentimento em duas vias, deixando uma via com o(a) entrevistado(a); guardar esse Termo para anexar ao material escrito que será entregue pelo(a) aluno(a) pesquisador(a);
3. agendamento da entrevista;
4. realização da conversa (que deve durar em torno de 30 minutos) sobre a história de vida do(a) entrevistado(a), a partir de um questionário com registro da fala (conforme o recursos de que nosso/a aluno/a dispuser – gravação e transcrição é o ideal);
5. registro escrito do material coletado – digitar
6. entrega do trabalho de coleta da história de vida

D - Cronograma:

DATA	ATIVIDADE	Obs
22 de outubro	divulgação da proposta do trabalho	
12 de novembro (20 DIAS)	realização das ações explicitadas nos itens 1 a 5 da Metodologia descrita acima e apresentação da primeira forma das anotações	
11 de dezembro	entrega dos registros finais elaborados	Dirigido ao CECUNE, entregar Na CAE do seu campus para ser enviado por malote à Lilian Lira – Assessora de Extensão, no Campus IPA
17 de dezembro	Atividade de divulgação dos trabalhos no Módulo 5 do curso	

CENTRO ECUMÊNICO DE CULTURA NEGRA – CECUNE
Projeto Universidade Livre
CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IPA
Cátedras de Gênero e de Direitos Humanos
CURSO CIDADANIA E RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL



CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

....., RG nº

declaro ter sido devidamente informado(a) pelo(a) aluno(a) pesquisador(a).....sobre os detalhes da pesquisa que está sendo realizada como trabalho universitário através do Curso de Cidadania e Reconstrução da Identidade Étnico-Racial ministrado pelo Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE em parceria com o Centro Universitário Metodista IPA, da qual me proponho participar através de relatos de minha história de vida. Tenho ciência de que os relatos que farei serão tornados públicos com o objetivo de retratar caminhos de vivências pessoais que se explicam na comunidade afrodescendente tomando possível a construção de meios de visibilidade dos destinos comuns e da identidade do grupo. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento.

LOCAL E DATA:

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO

(Nome por extenso)

(Assinatura)

CENTRO ECUMÊNICO DE CULTURA NEGRA – CECUNE
 Projeto Universidade Livre
 CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IPA
 Cátedras de Gênero e de Direitos Humanos
 CURSO CIDADANIA E RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL



CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

....., RG nº

declaro ter sido devidamente informado(a) pelo(a) aluno(a) pesquisador(a).....sobre os detalhes da pesquisa que está sendo realizada como trabalho universitário através do Curso de Cidadania e Reconstrução da Identidade Étnico-Racial ministrado pelo Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE em parceria com o Centro Universitário Metodista IPA, da qual me proponho participar através de relatos de minha história de vida. Tenho ciência de que os relatos que farei serão tornados públicos com o objetivo de retratar caminhos de vivências pessoais que se explicam na comunidade afrodescendente tornando possível a construção de meios de visibilidade dos destinos comuns e da identidade do grupo. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento.

LOCAL E DATA:

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO

.....
 (Nome por extenso)

.....
 (Assinatura)

 Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE
 Cx. Postal 2695 – Porto Alegre – RS CEP 90001-970
 Fone (51) 33-48-95-42 E-Mail : cecuners@gmail.com

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. **Identificação do Projeto:** (Se você estiver gravando, leia os texto ou improvise sua fala seguindo estes moldes)

CENTRO ECUMÊNICO DE CULTURA NEGRA – CECUNE
Projeto Universidade Livre
CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IPA
Cátedras de Gênero e de Direitos Humanos
CURSO CIDADANIA E RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

2. **Identificação do Entrevistador**

Eu, (fulano de tal) estudante bolsista do IPA entrevisto agora minha/meu(ligação de parentesco) no dia àshoras no (local – sala, cozinha, pátio, etc da casa de quem - onde está fazendo a entrevista) situada no bairro..... da cidade de

3. **Identificação do(a) entrevistado(a)**

(Nome completo e apelido, sexo, idade, estado civil, religião,

- 4 - **Registro da fala do(a) entrevistado(a):** (sugira a segunda abordagem somente depois de cumprida a primeira e assim por diante, na seqüência.)

- conte um pouco como é sua vida
- fale um pouco da sua vida desde criança, do lugar onde nasceu e se criou
- fale da constituição da sua família e seu trabalho

- 5 **O que o(a) senhor (a) acha do seu/sua** (neto/a, sobrinho/a, afilhado/a, etc) estar na universidade hoje?

ANEXO F – QUESTIONÁRIO 2007, ENCONTRO DE AGOSTO



1. Nome completo:	
2. Endereço: Rua	n° Ap n°
Bloco:	Bairro: Cidade:
CEP:	e-mail:
Fone:	celular:
3. Idade:	4. Sexo:
5. Qual a sua classificação de cor? <input type="checkbox"/> branca <input type="checkbox"/> parda <input type="checkbox"/> preta <input type="checkbox"/> indígena <input type="checkbox"/> amarela <input type="checkbox"/> outra: _____	
6. Curso:	7. Semestre:
8. Ingresso em: <input type="checkbox"/> 2004.1 <input type="checkbox"/> 2004.2 <input type="checkbox"/> 2005.1 <input type="checkbox"/> 2005.2 <input type="checkbox"/> 2006.1	9. Conclusão em: <input type="checkbox"/> 2007.1 <input type="checkbox"/> 2007.2 <input type="checkbox"/> 2008.1 <input type="checkbox"/> 2008.2 <input type="checkbox"/> 2009.1 <input type="checkbox"/> 2009.2
10. Profissão e grau de escolaridade da mãe: <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Superior <input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto Profissão: _____	
11 Profissão e grau de escolaridade do pai: <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Superior <input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto Profissão: _____	
12. Estado civil: <input type="checkbox"/> solteiro/a <input type="checkbox"/> casado/a <input type="checkbox"/> união estável <input type="checkbox"/> separação judicial <input type="checkbox"/> divorciado/a <input type="checkbox"/> viúvo/a <input type="checkbox"/> outros	
13. Profissão e grau de escolaridade da(o) cônjuge: <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Superior <input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto Profissão : _____	
14. Possui filho(s) ou filha(s)	15. Quantos?
16. Idade da(s) filha(s):	17. Idade do(s) filho(s):
18. Como você ficou sabendo do Programa de Bolsas para a população negra desenvolvido pelo IPA em parceria com o CECUNE? <input type="checkbox"/> no cursinho pré-vestibular comunitário <input type="checkbox"/> na comunidade religiosa <input type="checkbox"/> por amigos <input type="checkbox"/> pela imprensa <input type="checkbox"/> pela internet <input type="checkbox"/> por parentes <input type="checkbox"/> outros: _____	
19. Qual o seu conhecimento a respeito do Regulamento de Bolsas do IPA	

Renda	Iniciativa	Posição
<input type="checkbox"/> de R\$ 100 à R\$ 500	<input type="checkbox"/> privada	<input type="checkbox"/> assistente
<input type="checkbox"/> de R\$ 500 à R\$ 1.000	<input type="checkbox"/> pública	<input type="checkbox"/> supervisor(a)
<input type="checkbox"/> de R\$ 1.000 à R\$ 2.000	<input type="checkbox"/> autônoma	<input type="checkbox"/> gerente
<input type="checkbox"/> acima de R\$ 2.000	<input type="checkbox"/> voluntária remunerada	<input type="checkbox"/> diretor(a)
		<input type="checkbox"/> dono(a)

27. Em relação ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) :

- meu curso não tem esta exigência
 ainda não pensei no assunto
 já tenho idéia do tema a abordar
 gostaria de trabalhar um tema que tenha implicações sociais (de gênero, raça e classe) e preciso de indicações de fontes de pesquisa
 Outras impressões: _____

Nas questões abaixo, assinale, pelo menos 3 respostas que você considera pertinentes

28. O Programa de Acesso à Universidade, do qual você participa é

- um divisor de águas na sua vida
 uma iniciativa de movimento social
 uma iniciativa de uma ONG
 uma iniciativa da universidade privada
 uma iniciativa do governo federal
 um estorvo
 uma iniciativa de pessoas negras
 uma iniciativa do movimento negro
 um momento difícil
 uma grande experiência
 um compromisso cumprido
 uma iniciativa do governo estadual

29. As ações do movimento negro são:

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> desconhecidas | <input type="checkbox"/> agressivas | <input type="checkbox"/> instigantes |
| <input type="checkbox"/> provocantes | <input type="checkbox"/> desafiantes | <input type="checkbox"/> intimidadoras |
| <input type="checkbox"/> percebidas | <input type="checkbox"/> desnecessárias | <input type="checkbox"/> elitistas |
| <input type="checkbox"/> assistencialistas | <input type="checkbox"/> estranhas | <input type="checkbox"/> incompreendidas |

30. Se você não tivesse acesso à bolsa de estudos para negros(as) no IPA, atualmente você imagina que estaria:

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> desempregado | <input type="checkbox"/> trabalhando na mesma área de | <input type="checkbox"/> fazendo um curso |
| <input type="checkbox"/> morando fora da Grande Porto Alegre | antes. Qual? _____ | técnico. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> cursando a universidade por outros meios | <input type="checkbox"/> não estaria estudando | Outros: _____ |

31. Para potencializar a sua formação, você considera emergencial:

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> boa fluência em língua estrangeira. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> acesso à especialização. Em que? _____ | <input type="checkbox"/> mais conhecimentos em informática |
| <input type="checkbox"/> computador com banda larga em casa | <input type="checkbox"/> acesso ao mestrado Em que? _____ | <input type="checkbox"/> um computador em casa |
| <input type="checkbox"/> um curso específico. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> um emprego | <input type="checkbox"/> um carro |
| <input type="checkbox"/> aumento da renda familiar | <input type="checkbox"/> uma rede de contatos influentes | <input type="checkbox"/> a formação superior de graduação |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____ | | |

32. Na sua opinião a cota racial em qualquer espaço social, no Brasil, é:

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> um mal necessário | <input type="checkbox"/> uma humilhação | <input type="checkbox"/> um benefício |
| <input type="checkbox"/> uma luta política | <input type="checkbox"/> uma dívida histórica | <input type="checkbox"/> um problema da atualidade |
| <input type="checkbox"/> uma solução insuficiente | <input type="checkbox"/> uma reparação | <input type="checkbox"/> uma iniciativa interessante |
| <input type="checkbox"/> um programa precário de governo | <input type="checkbox"/> um desafio da atualidade | <input type="checkbox"/> uma solução inicial |

33. Para você o movimento negro é:

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> um partido nacional | <input type="checkbox"/> uma ONG | <input type="checkbox"/> um grupo de ONGs |
| <input type="checkbox"/> um movimento social | <input type="checkbox"/> uma organização social | <input type="checkbox"/> um movimento espiritual |
| <input type="checkbox"/> um movimento político | <input type="checkbox"/> uma tradição dos negros | <input type="checkbox"/> uma instituição dos negros |
| <input type="checkbox"/> uma iniciativa pública | <input type="checkbox"/> uma iniciativa popular | <input type="checkbox"/> uma iniciativa privada |

34. As principais causas da baixa representatividade do negro nas melhores posições sociais (ministros, juizes, presidentes, etc.) deve-se:

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> à escravidão | <input type="checkbox"/> à desunião dos negros | <input type="checkbox"/> à era Vargas |
| <input type="checkbox"/> à monarquia | <input type="checkbox"/> aos abolicionistas | <input type="checkbox"/> ao Reino da Inglaterra |
| <input type="checkbox"/> ao Reino de Portugal | <input type="checkbox"/> à baixa qualidade do ensino público | <input type="checkbox"/> à incompetência dos próprios negros |
| <input type="checkbox"/> ao racismo | <input type="checkbox"/> à emergência do capitalismo | <input type="checkbox"/> à organização dos brancos |
| <input type="checkbox"/> à emergência do mercantilismo | <input type="checkbox"/> à ditadura militar | <input type="checkbox"/> à Igreja Católica |
| <input type="checkbox"/> ao próprio negro | | |

35. Defina em poucas palavras o que o benefício da bolsa integral de estudos significa para você.

36. De que maneira, na sua vida profissional, a partir da sua formação acadêmica, você pensa em contribuir com as ações afirmativas ou ações equivalentes de forma a multiplicar os efeitos do benefício que você recebeu?

Local e data: _____, ____ de agosto de 2007.

Assinatura: _____

ANEXO G – PROUNI

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

[LEI No 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005.](#)

[Mensagem de veto](#)[Regulamento](#)

Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

§ 2º As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação.

§ 3º Para os efeitos desta Lei, bolsa de estudo refere-se às semestralidades ou anuidades escolares fixadas com base na Lei [no 9.870, de 23 de novembro de 1999.](#)

§ 4º Para os efeitos desta Lei, as bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) deverão ser concedidas, considerando-se todos os descontos regulares e de caráter coletivo oferecidos pela instituição, inclusive aqueles dados em virtude do pagamento pontual das mensalidades.

Art. 2º A bolsa será destinada:

I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;

II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;

III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei.

Parágrafo único. A manutenção da bolsa pelo beneficiário, observado o prazo máximo para a conclusão do curso de graduação ou sequencial de formação específica, dependerá do cumprimento de requisitos de desempenho acadêmico, estabelecidos em normas expedidas pelo Ministério da Educação.

Art. 3º O estudante a ser beneficiado pelo Prouni será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato.

Parágrafo único. O beneficiário do Prouni responde legalmente pela veracidade e autenticidade das informações socioeconômicas por ele prestadas.

Art. 4º Todos os alunos da instituição, inclusive os beneficiários do Prouni, estarão igualmente regidos pelas mesmas normas e regulamentos internos da instituição.

Art. 5º A instituição privada de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente, poderá aderir ao Prouni mediante assinatura de termo de adesão, cumprindo-lhe oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa integral para o equivalente a 10,7 (dez inteiros e sete décimos) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo Prouni ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados.

§ 1º O termo de adesão terá prazo de vigência de 10 (dez) anos, contado da data de sua assinatura, renovável por iguais períodos e observado o disposto nesta Lei.

§ 2º O termo de adesão poderá prever a permuta de bolsas entre cursos e turnos, restrita a 1/5 (um quinto) das bolsas oferecidas para cada curso e cada turno.

§ 3º A denúncia do termo de adesão, por iniciativa da instituição privada, não implicará ônus para o Poder Público nem prejuízo para o estudante beneficiado pelo Prouni, que gozará do benefício concedido até a conclusão do curso, respeitadas as normas internas da instituição, inclusive disciplinares, e observado o disposto no art. 4º desta Lei.

§ 4º A instituição privada de ensino superior com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente poderá, alternativamente, em substituição ao requisito previsto no caput deste artigo, oferecer 1 (uma) bolsa integral para cada 22 (vinte e dois) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados em cursos efetivamente nela instalados, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos na forma desta Lei atinja o equivalente a 8,5% (oito inteiros e cinco décimos por cento) da

receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do Prouni, efetivamente recebida nos termos da [Lei no 9.870, de 23 de novembro de 1999](#), em cursos de graduação ou sequencial de formação específica.

§ 5º Para o ano de 2005, a instituição privada de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente, poderá:

I - aderir ao Prouni mediante assinatura de termo de adesão, cumprindo-lhe oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa integral para cada 9 (nove) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo Prouni ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados;

II - alternativamente, em substituição ao requisito previsto no inciso I deste parágrafo, oferecer 1 (uma) bolsa integral para cada 19 (dezenove) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados em cursos efetivamente nela instalados, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos na forma desta Lei atinja o equivalente a 10% (dez por cento) da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do Prouni, efetivamente recebida nos termos da [Lei no 9.870, de 23 de novembro de 1999](#), em cursos de graduação ou sequencial de formação específica.

§ 6º Aplica-se o disposto no § 5º deste artigo às turmas iniciais de cada curso e turno efetivamente instaladas a partir do 1º (primeiro) processo seletivo posterior à publicação desta Lei, até atingir as proporções estabelecidas para o conjunto dos estudantes de cursos de graduação e sequencial de formação específica da instituição, e o disposto no caput e no § 4º deste artigo às turmas iniciais de cada curso e turno efetivamente instaladas a partir do exercício de 2006, até atingir as proporções estabelecidas para o conjunto dos estudantes de cursos de graduação e sequencial de formação específica da instituição.

Art. 6º Assim que atingida a proporção estabelecida no § 6º do art. 5º desta Lei, para o conjunto dos estudantes de cursos de graduação e sequencial de formação específica da instituição, sempre que a evasão dos estudantes beneficiados apresentar discrepância em relação à evasão dos demais estudantes matriculados, a instituição, a cada processo seletivo, oferecerá bolsas de estudo na proporção necessária para estabelecer aquela proporção.

Art. 7º As obrigações a serem cumpridas pela instituição de ensino superior serão previstas no termo de adesão ao Prouni, no qual deverão constar as seguintes cláusulas necessárias:

I - proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno e unidade, respeitados os parâmetros estabelecidos no art. 5º desta Lei;

II - percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros.

§ 1º O percentual de que trata o inciso II do caput deste artigo deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

§ 2º No caso de não-preenchimento das vagas segundo os critérios do § 1º deste artigo, as vagas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que se enquadrem em um dos critérios do art. 1º e 2º desta Lei.

§ 3º As instituições de ensino superior que não gozam de autonomia ficam autorizadas a ampliar, a partir da assinatura do termo de adesão, o número de vagas em seus cursos, no limite da proporção de bolsas integrais oferecidas por curso e turno, na forma do regulamento.

§ 4º O Ministério da Educação desvinculará do Prouni o curso considerado insuficiente, sem prejuízo do estudante já matriculado, segundo os critérios de desempenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, por 3 (três) avaliações consecutivas, situação em que as bolsas de estudo do curso desvinculado, nos processos seletivos seguintes, deverão ser redistribuídas proporcionalmente pelos demais cursos da instituição, respeitado o disposto no art. 5º desta Lei.

§ 5º Será facultada, tendo prioridade os bolsistas do Prouni, a estudantes dos cursos referidos no § 4º deste artigo a transferência para curso idêntico ou equivalente, oferecido por outra instituição participante do Programa.

Art. 8º A instituição que aderir ao Prouni ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: [\(Vide Lei nº 11.128, de 2005\)](#)

I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;

II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela [Lei no 7.689, de 15 de dezembro de 1988](#);

III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela [Lei Complementar no 70, de 30 de dezembro de 1991](#); e

IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela [Lei Complementar no 7, de 7 de setembro de 1970](#).

§ 1º A isenção de que trata o caput deste artigo recairá sobre o lucro nas hipóteses dos incisos I e II do caput deste artigo, e sobre a receita auferida, nas hipóteses dos incisos III e IV do caput deste artigo, decorrentes da realização de atividades de ensino superior, proveniente de cursos de graduação ou cursos sequenciais de formação específica.

§ 2º A Secretaria da Receita Federal do Ministério da Fazenda disciplinará o disposto neste artigo no prazo de 30 (trinta) dias.

Art. 9º O descumprimento das obrigações assumidas no termo de adesão sujeita a instituição às seguintes penalidades:

I - restabelecimento do número de bolsas a serem oferecidas gratuitamente, que será determinado, a cada processo seletivo, sempre que a instituição descumprir o percentual estabelecido no art. 5º desta Lei e que deverá ser suficiente para manter o percentual nele estabelecido, com acréscimo de 1/5 (um quinto);

II - desvinculação do Prouni, determinada em caso de reincidência, na hipótese de falta grave, conforme dispuser o regulamento, sem prejuízo para os estudantes beneficiados e sem ônus para o Poder Público.

§ 1º As penas previstas no caput deste artigo serão aplicadas pelo Ministério da Educação, nos termos do disposto em regulamento, após a instauração de procedimento administrativo, assegurado o contraditório e direito de defesa.

§ 2º Na hipótese do inciso II do caput deste artigo, a suspensão da isenção dos impostos e contribuições de que trata o art. 8º desta Lei terá como termo inicial a data de ocorrência da falta que deu causa à desvinculação do Prouni, aplicando-se o disposto nos [arts. 32 e 44 da Lei no 9.430, de 27 de dezembro de 1996](#), no que couber.

§ 3º As penas previstas no caput deste artigo não poderão ser aplicadas quando o descumprimento das obrigações assumidas se der em face de razões a que a instituição não deu causa.

Art. 10. A instituição de ensino superior, ainda que atue no ensino básico ou em área distinta da educação, somente poderá ser considerada entidade beneficente de assistência social se oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa de estudo integral para estudante de curso de graduação ou sequencial de formação específica, sem diploma de curso superior, enquadrado no § 1º do art. 1º desta Lei, para cada 9 (nove) estudantes pagantes de cursos de graduação ou sequencial de formação específica regulares da instituição, matriculados em cursos efetivamente instalados, e atender às demais exigências legais.

§ 1º A instituição de que trata o caput deste artigo deverá aplicar anualmente, em gratuidade, pelo menos 20% (vinte por cento) da receita bruta proveniente da venda de serviços, acrescida da receita decorrente de aplicações financeiras, de locação de bens, de venda de bens não integrantes do ativo imobilizado e de doações particulares, respeitadas, quando couber, as normas que disciplinam a atuação das entidades beneficentes de assistência social na área da saúde.

§ 2º Para o cumprimento do que dispõe o § 1º deste artigo, serão contabilizadas, além das bolsas integrais de que trata o caput deste artigo, as bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudante enquadrado no § 2º do art. 1º desta Lei e a assistência social em programas não decorrentes de obrigações curriculares de ensino e pesquisa.

§ 3º Aplica-se o disposto no caput deste artigo às turmas iniciais de cada curso e turno efetivamente instalados a partir do 1º (primeiro) processo seletivo posterior à publicação desta Lei.

§ 4º Assim que atingida a proporção estabelecida no caput deste artigo para o conjunto dos estudantes de cursos de graduação e sequencial de formação específica da instituição, sempre que a evasão dos estudantes beneficiados apresentar discrepância em relação à evasão

dos demais estudantes matriculados, a instituição, a cada processo seletivo, oferecerá bolsas de estudo integrais na proporção necessária para restabelecer aquela proporção.

§ 5º É permitida a permuta de bolsas entre cursos e turnos, restrita a 1/5 (um quinto) das bolsas oferecidas para cada curso e cada turno.

Art. 11. As entidades beneficentes de assistência social que atuem no ensino superior poderão, mediante assinatura de termo de adesão no Ministério da Educação, adotar as regras do Prouni, contidas nesta Lei, para seleção dos estudantes beneficiados com bolsas integrais e bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), em especial as regras previstas no art. 3º e no inciso II do caput e §§ 1º e 2º do art. 7º desta Lei, comprometendo-se, pelo prazo de vigência do termo de adesão, limitado a 10 (dez) anos, renovável por iguais períodos, e respeitado o disposto no art. 10 desta Lei, ao atendimento das seguintes condições:

I - oferecer 20% (vinte por cento), em gratuidade, de sua receita anual efetivamente recebida nos termos da Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999, ficando dispensadas do cumprimento da exigência do § 1º do art. 10 desta Lei, desde que sejam respeitadas, quando couber, as normas que disciplinam a atuação das entidades beneficentes de assistência social na área da saúde;

II - para cumprimento do disposto no inciso I do caput deste artigo, a instituição:

a) deverá oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa de estudo integral a estudante de curso de graduação ou sequencial de formação específica, sem diploma de curso superior, enquadrado no § 1º do art. 1º desta Lei, para cada 9 (nove) estudantes pagantes de curso de graduação ou sequencial de formação específica regulares da instituição, matriculados em cursos efetivamente instalados, observado o disposto nos §§ 3º, 4º e 5º do art. 10 desta Lei;

b) poderá contabilizar os valores gastos em bolsas integrais e parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), destinadas a estudantes enquadrados no § 2º do art. 1º desta Lei, e o montante direcionado para a assistência social em programas não decorrentes de obrigações curriculares de ensino e pesquisa;

III - gozar do benefício previsto no § 3º do art. 7º desta Lei.

§ 1º Compete ao Ministério da Educação verificar e informar aos demais órgãos interessados a situação da entidade em relação ao cumprimento das exigências do Prouni, sem prejuízo das competências da Secretaria da Receita Federal e do Ministério da Previdência Social.

§ 2º As entidades beneficentes de assistência social que tiveram seus pedidos de renovação de Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social indeferidos, nos 2 (dois) últimos triênios, unicamente por não atenderem ao percentual mínimo de gratuidade exigido, que adotarem as regras do Prouni, nos termos desta Lei, poderão, até 60 (sessenta) dias após a data de publicação desta Lei, requerer ao Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS a concessão de novo Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social e, posteriormente, requerer ao Ministério da Previdência Social a isenção das contribuições de que trata o [art. 55 da Lei no 8.212, de 24 de julho de 1991](#).

§ 3º O Ministério da Previdência Social decidirá sobre o pedido de isenção da entidade que obtiver o Certificado na forma do caput deste artigo com efeitos a partir da edição da [Medida Provisória no 213, de 10 de setembro de 2004](#), cabendo à entidade comprovar ao Ministério da Previdência Social o efetivo cumprimento das obrigações assumidas, até o último dia do mês de abril subsequente a cada um dos 3 (três) próximos exercícios fiscais.

§ 4º Na hipótese de o CNAS não decidir sobre o pedido até o dia 31 de março de 2005, a entidade poderá formular ao Ministério da Previdência Social o pedido de isenção, independentemente do pronunciamento do CNAS, mediante apresentação de cópia do requerimento encaminhando a este e do respectivo protocolo de recebimento.

§ 5º Aplica-se, no que couber, ao pedido de isenção de que trata este artigo o disposto no [art. 55 da Lei no 8.212, de 24 de julho de 1991](#).

Art. 12. Atendidas as condições socioeconômicas estabelecidas nos §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei, as instituições que aderirem ao Prouni ou adotarem suas regras de seleção poderão considerar como bolsistas do programa os trabalhadores da própria instituição e dependentes destes que forem bolsistas em decorrência de convenção coletiva ou acordo trabalhista, até o limite de 10% (dez por cento) das bolsas Prouni concedidas.

Art. 13. As pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, sem fins lucrativos, que adotarem as regras de seleção de estudantes bolsistas a que se refere o art. 11 desta Lei e que estejam no gozo da isenção da contribuição para a seguridade social de que trata o [§ 7o do art. 195 da Constituição Federal](#), que optarem, a partir da data de publicação desta Lei, por transformar sua natureza jurídica em sociedade de fins econômicos, na forma facultada pelo [art. 7o-A da Lei no 9.131, de 24 de novembro de 1995](#), passarão a pagar a quota patronal para a previdência social de forma gradual, durante o prazo de 5 (cinco) anos, na razão de 20% (vinte por cento) do valor devido a cada ano, cumulativamente, até atingir o valor integral das contribuições devidas.

Parágrafo único. A pessoa jurídica de direito privado transformada em sociedade de fins econômicos passará a pagar a contribuição previdenciária de que trata o caput deste artigo a partir do 1º dia do mês de realização da assembléia geral que autorizar a transformação da sua natureza jurídica, respeitada a gradação correspondente ao respectivo ano.

Art. 14. Terão prioridade na distribuição dos recursos disponíveis no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES as instituições de direito privado que aderirem ao Prouni na forma do art. 5º desta Lei ou adotarem as regras de seleção de estudantes bolsistas a que se refere o art. 11 desta Lei.

Art. 15. Para os fins desta Lei, o disposto no [art. 6o da Lei no 10.522, de 19 de julho de 2002](#), será exigido a partir do ano de 2006 de todas as instituições de ensino superior aderentes ao Prouni, inclusive na vigência da [Medida Provisória no 213, de 10 de setembro de 2004](#).

Art. 16. O processo de deferimento do termo de adesão pelo Ministério da Educação, nos termos do art. 5º desta Lei, será instruído com a estimativa da renúncia fiscal, no exercício de deferimento e nos 2 (dois) subsequentes, a ser usufruída pela respectiva instituição, na forma do art. 9º desta Lei, bem como o demonstrativo da compensação da referida renúncia, do

crescimento da arrecadação de impostos e contribuições federais no mesmo segmento econômico ou da prévia redução de despesas de caráter continuado.

Parágrafo único. A evolução da arrecadação e da renúncia fiscal das instituições privadas de ensino superior será acompanhada por grupo interministerial, composto por 1 (um) representante do Ministério da Educação, 1 (um) do Ministério da Fazenda e 1 (um) do Ministério da Previdência Social, que fornecerá os subsídios necessários à execução do disposto no caput deste artigo.

Art. 17. (VETADO).

Art. 18. O Poder Executivo dará, anualmente, ampla publicidade dos resultados do Programa.

Art. 19. Os termos de adesão firmados durante a vigência da [Medida Provisória no 213, de 10 de setembro de 2004](#), ficam validados pelo prazo neles especificado, observado o disposto no § 4º e no caput do art. 5º desta Lei.

Art. 20. O Poder Executivo regulamentará o disposto nesta Lei.

Art. 21. Os incisos I, II e VII do caput do art. 3º da Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 3º

I - possuir idade mínima de 14 (quatorze) anos para a obtenção das Bolsas Atleta Nacional, Atleta Internacional Olímpico e Paraolímpico, e possuir idade mínima de 12 (doze) anos para a obtenção da Bolsa-Atleta Estudantil;

II - estar vinculado a alguma entidade de prática desportiva, exceto os atletas que pleitearem a Bolsa-Atleta Estudantil;

.....
VII - estar regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, exclusivamente para os atletas que pleitearem a Bolsa-Atleta Estudantil." (NR)

Art. 22. O [Anexo I da Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004](#), passa a vigorar com a alteração constante do Anexo I desta Lei.

Art. 23. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de janeiro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Antonio Palocci Filho

Tarso Genro

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 14.1.2005

Porto Alegre, 27 de abril de 2009.

À Dirce Nara dos Santos Sanger

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Acusamos o recebimento de solicitação de fornecimento de dados referentes aos alunos ingressantes/evadidos/egressos participantes do Convênio firmado entre o Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista – IPA, mantenedor do Centro Universitário Metodista e o Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE, como por exemplo, os contatos e os escores dos referidos alunos.

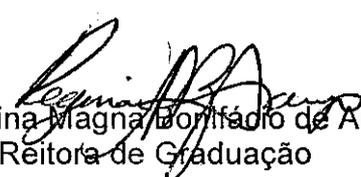
Primeiramente, esta Instituição, através de sua Pró-Reitora de Graduação, vem parabenizar a Doutoranda pelo trabalho e pela pesquisa realizadas, além de admirar a intenção de divulgação da experiência realizada através do Convênio firmado entre o IPA e o CECUNE.

Entretanto, embora esta Instituição seja sensível ao trabalho realizado pela Doutoranda supra citada, não será possível o fornecimento dos dados e das listagens solicitadas a esta Instituição de ensino, tendo em vista que se tratam de dados de trâmite interno, de interesse exclusivo da Instituição e de seus alunos, ainda que evadidos, vez que se referem a dados pessoais dos mesmos, como por exemplo, os seus contatos.

Ademais, o fornecimento de tais dados, para pessoa diversa do contratante, dependeria de autorização prévia e expressa do mesmo, nesse caso do aluno ou ex-aluno, razão pela qual não será possível proceder no fornecimento das informações solicitadas.

Sendo estas as considerações que a Instituição entende como relevantes, contamos com a sua compreensão.

Atenciosamente,


Regina Magna Borifádo de Araújo
Pró-Reitora de Graduação



Faculdade Metodista IPA

Seu espaço para crescer.

Termo Aditivo referente ao Convênio entre o Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista – IPA e o Centro Ecumênico de Cultura Negra - CECUNE

O Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista – IPA, inscrito no CNPJ sob nº 93.005.494/0001-88, com sede na Rua Joaquim Pedro Salgado, 80, Bairro Rio Branco, na cidade de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, neste ato representada pelo seu Diretor Geral, Prof. Jaider Batista da Silva, doravante designada **Faculdades Metodistas – IPA**, e o **Centro Ecumênico de Cultura Negra - CECUNE**, inscrito no CNPJ sob nº 95.180.527/0001-51, com sede na Rua Paulo Blaschke nº 12, ap. 201, na cidade de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, neste ato representada pelo seu Coordenador Geral, Sr. Juarez Ribeiro, após firmarem convênio, passam a desenvolver atividades de acordo com as seguintes condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO DO TERMO ADITIVO

- 1.1 O presente tem por finalidade estabelecer e regulamentar a concessão de bolsa de demanda coletiva comunitária pelas **Faculdades Metodistas – IPA** ao **Centro Ecumênico de Cultura Negra - CECUNE**.
- 1.2 Fica estabelecido uma cota de 30 bolsas de estudo nos cursos das **Faculdades Metodistas – IPA** para o **Centro Ecumênico de Cultura Negra - CECUNE**. Este número é sujeito a revisão, de acordo com a capacidade da Igreja de mobilizar jovens para os estudos e com a expansão das escolas.
- 1.3 A cota acima mencionada estará sujeita ao regulamento do Programa Bolsa Carência já existente nas **Faculdades Metodistas – IPA**.
- 1.4 Os seguintes requisitos deverão ser cumpridos pelos contemplados nessa cota:
 - a) Enquadramento na carência socio-econômica;
 - b) Compromisso com o cumprimento de no mínimo 4 (quatro) horas semanais em atividades de Projetos comunitários, regulamentados pelo **Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE**.
 - c) Comprovação de participação do candidato em atividades no **Centro Ecumênico de Cultura Negra - CECUNE**.
- 1.5 O percentual de bolsa será de acordo com o Índice carência obedecendo o seguinte:

Índice de carência	Percentual da bolsa
0 à 160	100%
161 à 320	80%
321 à 400	60%

2.0. CLÁUSULA SEGUNDA – DAS RESPONSABILIDADES DAS PARTES

- 2.1. É de responsabilidade das **Faculdades Metodistas – IPA**:

Seu espaço para crescer.

Cel. Joaquim Pedro Salgado, 80 / Bairro Rio Branco / CEP 90420-060 / Porto Alegre - RS
 ipametodista@ipametodista.edu.br / www.ipametodista.edu.br / 0800 544 1100



Faculdade Metodista IPA

Seu espaço para crescer.

- a) Manter a estrutura operacional para garantir o convênio firmado.
- 2.2. É de responsabilidade da **Centro Ecumênico de Cultura Negra - CECUNE**:
- a) encaminhar ofício indicando as pessoas que serão beneficiadas pela cota de bolsa ao Setor de Bolsa e Crédito Educacional.
- b) Deverá orientar os bolsistas indicados a encaminhar a ficha de inscrição e os documentos para o Setor de Bolsa e Crédito Educacional.

3.0. CLÁUSULA TERCEIRA – DA ADMINISTRAÇÃO

3.1. Fica instituída uma comissão mista, formada por representantes das partes integrantes desse convênio, para acompanhar a execução e cumprimento do presente.

3.2. Compete à comissão mista dirimir sobre qualquer situação não prevista no presente regulamento.

4.0 CLÁUSULA QUARTA – DA VIGÊNCIA DO TERMO

4.1 O presente Termo terá duração por prazo indeterminado, podendo, porém, ser rescindido, por iniciativa de qualquer das partes, mediante notificação, prévia, por escrito, de pelo menos 60 (sessenta) dias.

Porto Alegre, 15 de janeiro de 2004.

Jaider Batista da Silva
 Jaider Batista da Silva
 Diretor Geral

Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista – IPA

[Handwritten Signature]
 Centro Ecumênico de Cultura Negra - CECUNE

Testemunhas:

Nome: *Leandro F. [Handwritten]*

Assinatura: *[Handwritten Signature]*

Nome: *ANA CLAUDIA FIGUEIRA*

Assinatura: *[Handwritten Signature]*

Seu espaço para crescer.

Cel. Joaquim Pedro Sagado, 80 / Bairro Rio Branco / CEP 90420-060 / Porto Alegre - RS

ipametodista@ipametodista.edu.br / www.ipametodista.edu.br / 0800.541.1100



Faculdade Metodista IPA

Seu espaço para crescer.

Convênio que entre si celebram o Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista – IPA e o Centro Ecumênico de Cultura Negra - CECUNE

O Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista – IPA, inscrito no CNPJ sob nº 93.005.494/0001-88, com sede na Rua Joaquim Pedro Salgado, 80, Bairro Rio Branco, na cidade de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, neste ato representada pelo seu Diretor Geral, Prof. Jaider Batista da Silva, doravante designada **Faculdades Metodistas – IPA**, e o **Centro Ecumênico de Cultura Negra - CECUNE**, inscrito no CNPJ sob nº 95.180.527/0001-51, com sede na Rua Paulo Blaschke nº 12, ap. 201, na cidade de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, neste ato representada pelo seu Coordenador Geral, Sr. Juarez Ribeiro, firmam o presente convênio, de acordo com as seguintes condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO DO CONVÊNIO

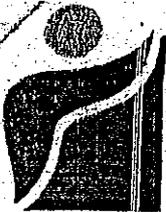
- 1.1 O presente convênio tem por finalidade estabelecer e regulamentar um programa de cooperação técnica e científica entre **Centro Ecumênico de Cultura Negra - CECUNE** e as **Faculdades Metodistas – IPA**.
- 1.2 O programa de cooperação técnica e científica aqui estabelecido e regulamentado será relativo a ministração de cursos e de programas de capacitação, a realização de estágios, práticas de ensino e programas de extensão, concessão de bolsas e outras atividades julgadas de interesse ou de conveniência pelas partes.
- 1.3 Os projetos e atividades específicos que farão parte deste programa serão definidos em Termos Aditivos, que se tornarão parte integrante do presente Convênio, neles se estabelecendo, de maneira pormenorizada, os objetivos específicos a serem atingidos, bem como o planejamento dos trabalhos que serão desenvolvidos.
- 1.4 Poderão ser assinados diversos Termos Aditivos considerados de interesse ou conveniência por ambas as partes, dentro do objetivo geral aqui definido, embora distintos, pela sua natureza, em função dos objetivos específicos a serem atingidos.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS RESPONSABILIDADES DAS PARTES

- 2.1 As responsabilidades das partes encontram-se descritas neste instrumento e serão complementadas nos Termos Aditivos;
- 2.2 Para execução dos projetos e atividades previstos neste Convênio e em Termos Aditivos, as partes fornecerão recursos humanos, materiais e financeiros, cada parte arcando com suas despesas, a menos que explicitamente previsto em contrário em Termo Aditivo.
- 2.3 As partes garantirão uma à outra o estabelecido neste convênio e em Termos Aditivos, não assumindo quaisquer outras responsabilidades, salvo na hipótese de uma parte ocasionar à outra, por culpa, danos patrimoniais.
- 2.4 É responsabilidade de cada parte assegurar-se de que todas as pessoas designadas para trabalhar nos projetos e atividades previstas neste convênio e seus Termos Aditivos conheçam

Seu espaço para crescer.

Cel. Joaquim Pedro Salgado, 80 / Bairro Rio Branco / CEP 90420-060 / Porto Alegre - RS
 ipametodista@ipametodista.edu.br / www.ipametodista.edu.br / 0800 541 1100



Faculdade Metodista IPA

Seu espaço para crescer.

e explicitamente aceitem todas as condições estabelecidas aqui e nos respectivos Termos Aditivos.

CLÁUSULA TERCEIRA – DA VIGÊNCIA DO CONVÊNIO

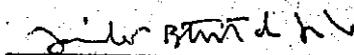
5.1 O presente Convênio terá duração por prazo indeterminado, podendo, porém, ser rescindido, por iniciativa de qualquer das partes, mediante notificação, prévia, por escrito, de pelo menos 60 (sessenta) dias.

5.2 No caso de rescisão, havendo pendências, ou trabalhos em execução, as partes definirão, através de um Termo de Encerramento de Convênio, as responsabilidades relativas à conclusão ou extinção de cada um dos trabalhos e todas as demais pendências, inclusive as referentes ao destino de bens eventualmente cedidos por empréstimo ou comodato, aos direitos autorais e de propriedade dos trabalhos em andamento, bem como as restrições ao uso e à divulgação de bens e informações colocadas a disposição das partes.

Parágrafo único – O Termo de Encerramento supracitado levará em consideração o impacto da rescisão sobre Terceiros, a fim de assegurar-lhes quaisquer direitos a que tenham feito jus em virtude das atividades desenvolvidas na vigência do Convênio.

Lido e achado conforme, assinam este instrumento em 4 (quatro) vias de igual teor, as partes e as testemunhas.

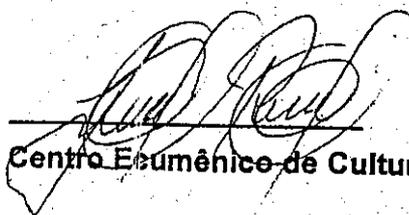
Porto Alegre, 14 de janeiro de 2004.



Jaider Batista da Silva

Diretor Geral

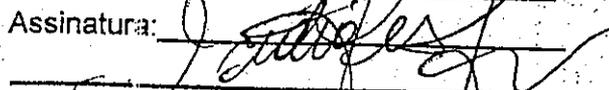
Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista – IPA



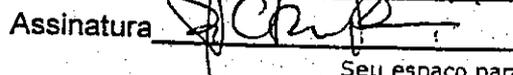
Centro Eumênico de Cultura Negra – CECUNE

Testemunhas:

Nome: LÍDIO FERREIRA F.

Assinatura: 

Nome: ANCLA DA FIGUEIRA

Assinatura: 

Seu espaço para crescer.

Cel. Joaquim Pedro Salgado, 80 / Bairro Rio Branco / CEP 90420-060 / Porto Alegre - RS

inametodista@inametodista.edu.br / www.inametodista.edu.br / 0800 541 1100

CECUNE / CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IPA

REGULAMENTO DO PROGRAMA UNIVERSIDADE LIVRE- BOLSAS DE DEMANDA COLETIVA E COMPROMISSO SOCIAL

1- A QUEM SE DESTINA

O Programa Universidade Livre - Bolsas de Demanda Comunitária e Compromisso Social – CECUNE /Centro Universitário Metodista IPA destina-se a estudantes negros, carentes, que tenham concluído o segundo grau, tenham formalizado a solicitação de bolsa carência através de formulário próprio, “on line” quando da inscrição para o Vestibular, tenham sido aprovados no Concurso Vestibular realizado pela Instituição de Ensino, tenham comprovado sua situação de carência através da documentação exigida em tempo hábil e participado do processo específico de seleção, realizado pelo Centro Ecumênico de Cultura Negra– CECUNE

2- COMO PARTICIPAR

O(a)s candidato(a)s deverão:

- a) observar os prazos estabelecidos para inscrições e seleções;
- b) efetuar sua inscrição para o Concurso Vestibular;
- c) preencher formulário próprio requerendo bolsa carência e fazer declaração de raça/etnia;
- d) apresentar na data e local marcados, a documentação comprobatória dos dados fornecidos no formulário de solicitação de bolsa;
- e) acompanhar, pelos meios que forem estabelecidos, a divulgação da lista dos contemplados;
- f) efetuar sua matrícula junto à Instituição de Ensino nos prazos por ela estabelecidos;
- g) firmar termo de compromisso com a entidade do movimento social gerenciadora do programa (CECUNE) para o cumprimento de ações sociais e de formação em contrapartida ao benefício recebido.

3 – DIREITOS DO(A) ALUNO(A) BOLSISTA

O(a)s aluno(a)s aprovado(a)s no Concurso Vestibular do Centro Universitário IPA que se habilitarem no processo de seleção acima descrito terão direito a bolsas de estudos de 100%, válidas pelo prazo de duração do curso, desde que mantida a situação de carência e compromisso social inicialmente comprovados bem como o cumprimento do regulamento da Bolsas do Centro Universitário.

4 – DEVERES DO(A) ALUNO(A) BOLSISTA

O(a)s aluno(a)s que receberem o benefício de bolsa de estudos de demanda comunitária e compromisso social destinada à comunidade negra deverão:

a) cumprir as normas do Regulamento Geral de Bolsas de Estudos vigente na Instituição de Ensino disponível em www.ipametodista.edu.br (central de atendimento/bolsas e crédito);

b) adequar-se perfeitamente às normas educacionais vigentes na Instituição de Ensino, observando dentre outros aspectos: assiduidade, pontualidade, participação, integração com o corpo docente e discente, bom uso das instalações e equipamentos disponibilizados, rendimento escolar satisfatório;

c) disponibilizar tempo para cumprir as atividades que representam a contrapartida exigível pelo benefício da bolsa, conforme planejamento semestral a ser proposto pelo CECUNE, firmando Termo de Compromisso com a entidade.

5 - PENALIDADES

O Centro Ecumênico de Cultura Negra - CECUNE poderá desligar do Programa, a qualquer tempo, o(a) aluno(a) contemplado(a) com a bolsa de demanda comunitária e compromisso social, retirando formalmente junto ao Centro Universitário IPA a sua recomendação para bolsa em caso de descumprimento por parte do(a) aluno(a) de qualquer dos deveres a ele(a) atribuídos e expressos no item 4 deste Regulamento. Desta decisão não caberá recurso.

6 - DISPOSIÇÕES GERAIS

A condição de bolsista através do Programa Universidade Livre não gera qualquer outro direito ou obrigação para o(a) aluno(a) em relação tanto ao Centro Universitário Metodista IPA quanto ao Centro Ecumênico de Cultura Negra - CECUNE, senão aqueles previstos neste Regulamento, sendo vedado o uso do nome destas entidades ou qualquer prerrogativa de representação das mesmas pelos(as) alunos(as) sem prévia e formal autorização.

Porto Alegre, 07 de dezembro de 2005.