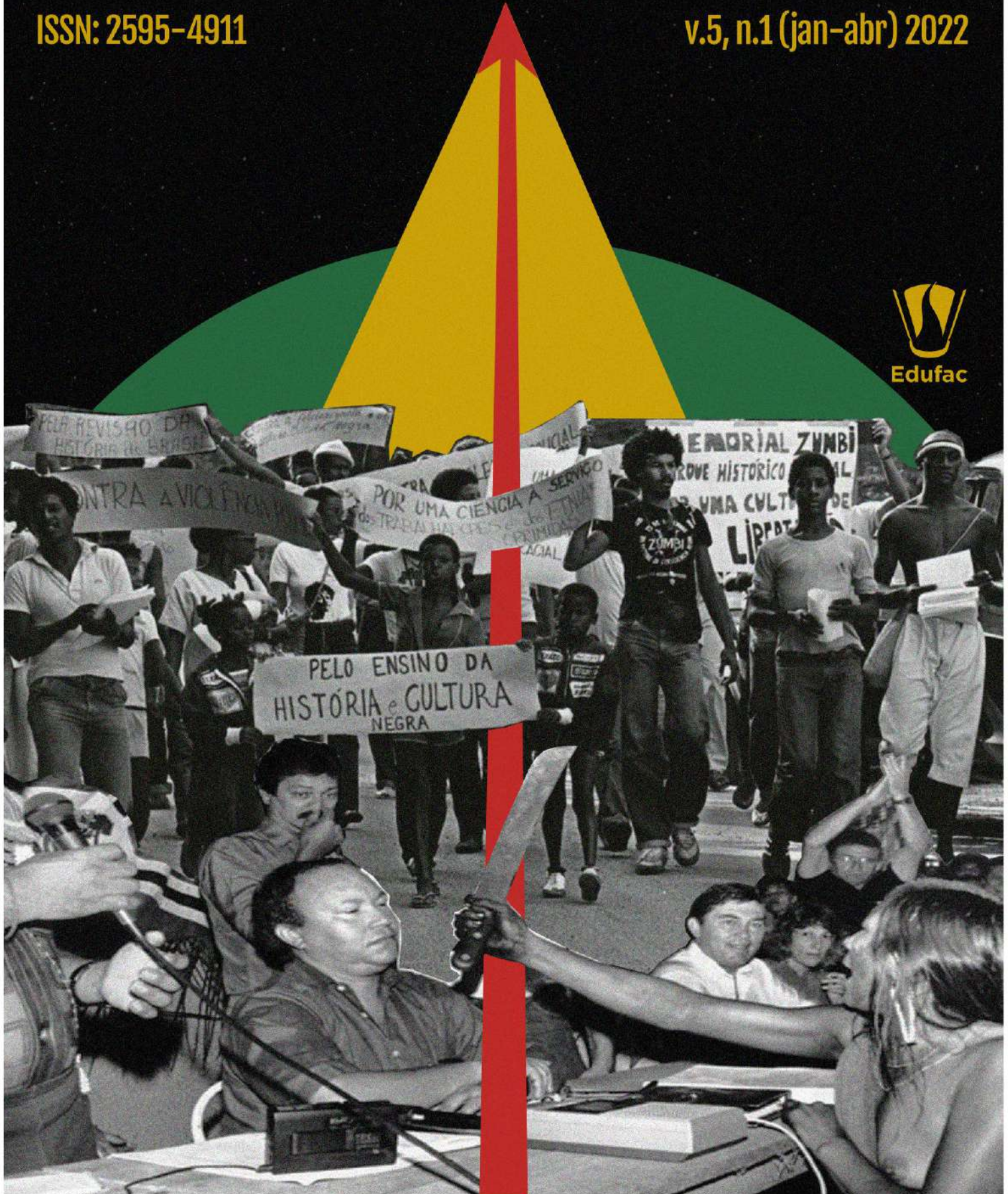




Revista Em Favor de Igualdade Racial

ISSN: 2595-4911

v.5, n.1 (jan-abr) 2022



FICHA TÉCNICA

EDITORA CHEFE

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Ufac)

EDITOR GERENTE

Maycon David de Souza Pereira (UFMS)

EDITORES VICE-GERENTES

Andrisson Ferreira da Silva (UFSC)

Jardel Silva França (Ufac)

AVALIADORES(AS)

Charles dos Santos Brasil (Ufac)

Cláudia Marques de Oliveira (USP)

Francisca do Nascimento Pereira Filha
(UFAC)

Joseane de Lima Martins (Ufac)

Jussara Marques de Medeiros (UFPR)

Pierre André Garcia Pires (Ufac)

Sara da Silva Pereira (UFPR)

Sílvia Maria Amorim Lima (UFPR)

Tânia Mara Rezende Machado, (Ufac)

Thaís Regina de Carvalho (UFPR)

EDITORES/AS DE ARTE

Wálisson Clister Lima Martins (Ufac)

Andressa Queiroz da Silva (Ufac)

EDITORES(AS) DE TEXTO

Ana Lúcia Gonçalves Medeiros (Puc-Rio)

Bruna Honório Viana (UFMG)

Carolina Esperança Patrocínio de Lima
(Unesa-RJ)

David Francisco de Amorim (Unifavip)

Fabiane Aparecida da Silva Lima (UFRRJ)

Isadora Bonfim Nuto (UFRJ)

Josuelene da Silva Souza (UEFS)

Luana Xavier Vieira Goulart (UFF)

Phillippe Sendas de P. Fernandes (UFRJ)

Ray da Silva Santos (UFS)

EDITORES(AS) TÉCNICOS(AS) – Editores/as de seção e diagramadores/as

Ana Clara Reis Moura (IF Sudeste MG)

Ana Paula Oliveira do Nascimento (Ufac)

Andrisson Ferreira da Silva (UFSC)

Danilo Rodrigues do Nascimento (Ufac)

Emanoela Maria Freire dos Santos (Ufac)

Huendson Vitorino da Silva (Ufac)

Jardel Silva França (Ufac)

Jéssica Luana de Castro Marinho (Ufac)

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

Queila Batista dos Santos (SEE/AC)

SUMÁRIO

Apresentação da capa	01
<i>Wálisson Clister Lima Martins</i>	
<i>Andressa Queiroz da Silva</i>	

Editorial	03
<i>Tânia Mara Rezende Machado</i>	

ARTIGOS

História da África na educação continuada: uma proposta impulsionada pela pandemia de Covid-19	08
<i>Éderson José de Vasconcelos</i>	

Breve incursão na história do Brasil para pensar educação e relações étnico-raciais	20
<i>Adelmar Santos de Araújo</i>	

Miriam Alves e a literatura afro-brasileira: concepções críticas	32
<i>Cassiano Assunção e Luana Teixeira Porto</i>	

As escrituragens de Conceição Evaristo como escrita de nós: saberes que atravessam práticas pessoais e pedagógicas	41
<i>Elisa de Souza</i>	

Um patrimônio do medo branco: histórias e representações no pavilhão anexo Lucas da feira Museu Casa do Sertão/UEFS	52
<i>Lázaro de Souza Barbosa</i>	

A ressignificação identitária do muçulmano africano no Brasil – os muçulmanos da comuna do Rio de Janeiro nos séculos XVIII e XIX	63
<i>Andrea Alvares da Cunha e James Eduard Campos e Sant'Anna [Yunus Mustafa Al Sheikh]</i>	

Os coletivos negros e antirracistas da Universidade Federal Fluminense no contexto dos conflitos raciais durante o processo de implementação das ações afirmativas	73
<i>Marcelo Barbosa Santos</i>	

O caminho da liberdade: a importância dos movimentos sociais negros para a consolidação das ações afirmativas no cenário da educação	88
<i>Adbara Salomão Martins</i>	

Equidade de acesso por meio de ações afirmativas: a importância das cotas para ingresso no ensino superior público	99
<i>Jonathan Souza de Farias</i>	

Os cisnes negros e a hierarquização racial	114
<i>Francisco Assis de Lima</i>	

Ações afirmativas como instrumento para o direito ao acesso à educação e ao mercado de trabalho.....132

Aparecida do Carmo Fernandes Cheroti e Marcelo de Chiacchio Guimaraes

FLECHAS LANÇADAS ONTEM, RASGANDO O HOJE E ABRINDO CAMINHOS PARA O FUTURO

Assim como nas últimas edições do periódico, a capa da presente edição da Revista Em Favor de Igualdade Racial faz uso da colagem digital como técnica, que possibilita a construção de uma imagem capaz de trazer diferentes significados com a inserção de outras iconografias ou elementos visuais, criando novos significados a partir desses ou da relação entre eles.

Aqui, a colagem une apenas duas fotografias. A primeira é de autoria de Juca Martins (Arquivo Edgard Leuenroth/Unicamp), e retrata uma manifestação organizada pelo Movimento Negro Unificado durante uma Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) no campus da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1981. A passeata se deu após os pesquisadores negros notarem a ausência de discussões relacionadas à raça e ao racismo durante o evento, o que os fez tomar a iniciativa de reunir militantes negros de todo o país presentes na reunião e pautarem, dentre outras reivindicações, a necessidade de revisão da história do Brasil a partir da população negra brasileira.

Já a segunda, é de autoria de Paulo Jares (Interfoto) e captura o enfrentamento de Tuíre, uma mulher guerreira do povo indígena Mēbêngôkre (Kayapó), durante 1º Encontro das Nações Indígenas do Xingu, em Altamira/PA, no ano de 1989. A mulher esfrega um facão contra a cara de José Antônio Muniz Lopes, diretor da Eletronorte à época, protestando contra a construção de uma barragem no Rio Xingu. Após a disseminação da fotografia na mídia, os planos para construção da barragem tiveram que ser adiados em uma década devido ao cancelamento de um empréstimo do Banco Mundial para o setor de energia brasileiro.

As duas fazem referência e trazem significados relacionados ao que podemos encontrar várias vezes na literatura antirracista, anticolonial e decolonial, em termos e temas diferentes. Boaventura Sousa Santos pauta os questionamentos epistemológicos internos e externos feitos à ciência ocidental por parte das populações minorizadas, que agora têm seus conhecimentos científicos reconhecidos. A Professora Nilma Lino Gomes trata sobre um novo contexto político-social no qual os movimentos sociais, através de várias frentes – educação, cultura, política, etc. – compostas por essas mesmas populações, passam a questionar desde o Estado, até o ambiente acadêmico sobre suas responsabilidades com relação às desigualdades raciais, econômicas, sociais, de gênero, etc.

Ambas as imagens são cortadas por uma única flecha que segue uma direção. Essa flecha, utensílio utilizado na caça e na defesa, simboliza aqui o movimento indígena, mas também o movimento negro onde a flecha é o objeto trazido pelo orixá Oxóssi, que também é costumeiramente representado na imagem de um homem com características indígenas, é o orixá da natureza e do conhecimento. Ao trazer ambas as reflexões, a flecha, símbolo também de luta e resistência, corta ambas as imagens e tem um único alvo, neste caso, inferimos ser a igualdade racial.

A inspiração vem das obras do artista e intelectual pan-africanista Abdias Nascimento, principalmente as telas “A flecha de Guerreiro Ramos: Oxossi” (1971), “Okê Oxossi” (1970), “*Quilombismo (Exu e Ogum)*” (1980), *entre outros*.

A ciência histórica nos possibilita perceber que o contexto de avanços no campo social e educacional em que vivemos é resultado das ações tomadas pelos que vieram antes de nós. Ora, se hoje podemos gozar ou construir redes antirracistas, antitransfóbicas, anticoloniais, etc., é graças a luta daqueles e daquelas que, inconformados com a realidade, em um contexto de opressão do racismo, da colonialidade, patriarcado, etc., ousaram lutar para que eles mesmos e os próximos pudessem ter vidas dignas. Foi assim que negros e indígenas resistiram ao longo de toda sua história no Brasil.

São os “resultados” do que Paulo Freire chama de *esperançar*.

É a flecha lançada ontem, rasgando o hoje e abrindo caminhos para o futuro.

Ainda há muito a fazer.

Wálisson Clister Lima Martins
Andressa Queiroz da Silva



PESQUISAR, EDUCAR, MILITAR E NARRAR: AÇÕES IMPRESCINDÍVEIS A EDUCADORES CRÍTICOS EM TEMPOS DE PARADOXOS

Tânia Mara Rezende Machado – Ufac
tania.machado@ufac.com

Canção Obvia (Paulo Freire)

Escolhi a sombra desta árvore para repousar do muito que farei, enquanto esperarei por ti.

Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. Por isto, enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei com os homens.

Suarei meu corpo, que o sol queimará. Minhas mãos ficarão calejadas, meus pés aprenderão o mistério dos caminhos, meus ouvidos ouvirão mais, meus olhos verão o que antes não viam, enquanto esperarei por ti.

Não te esperarei na pura espera porque o meu tempo de espera é um tempo de quefazer.

Desconfiarei daqueles que virão dizer-me, em voz baixa e precavidos: É perigoso agir. É perigoso falar. É perigoso andar. É perigoso, esperar, na forma em que esperas, porque esses recusam a alegria de tua chegada. Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me, com palavras fáceis, que já chegaste, porque esses, ao anunciar-te ingenuamente, antes te denunciam.

Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera.

Canção Óbvia Paulo Freire (Brasil 1921-1997) Escrita em Genève, em março de 1971.

Hoje, 25 de janeiro de 2022, na cidade de Rio Branco, capital do Acre, uma mulher negra e pobre deu à luz a uma menina na calçada da maternidade Bárbara Heliodora. Imagens das mídias mostram uma criança nua, ensanguentada, esperneando na calçada sob os olhos da mãe ainda atormentada pelo parto em meio a condições tão desumanas. Enquanto isso, as discussões em torno de verbas para as eleições de 2022 seguem sem filtros ou escrúpulos, e o número de mortos pelo Covid-19 continuam crescendo. Paradoxos! Como os expressos na música “A Novidade” de Gilberto Gil. “Oh! Mundo tão desigual. Tudo é tão desigual. Ô Ô Ô Ô Ô Ô Ô! Oh! De um lado esse carnaval. De outro a fome total. Ô Ô Ô Ô Ô Ô Ô!...”

Em meio a esses paradoxos, chegamos à décima edição da Revista em Favor de Igualdade Racial com uma sensação de conquista, mas também de indagação quanto “o que fazer para tornarmos o mundo menos desigual?”

Dez edições! Um número expressivo para uma revista que começou a ser editada no ano de 2018, graças ao empenho de um coletivo de pesquisadores que não se cansam de lutar por uma sociedade comprometida com a produção científica, mas também com a justiça e a igualdade social.

Nesta edição trazemos onze artigos e um dossiê organizado pelo Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial do Estado do Acre (FPEER-AC), esses produzidos em tempos áridos de pandemia, corte de verbas para a ciência e tentativas de sufocamento de utopias. Nesses tempos temos sido salvos pela visão, pela escuta, pela leitura e escrita do mundo e das palavras em seus muitos gritos. Temos preenchido, com a leitura e a escrita, vazios de diálogos presenciais entre alunos e professores, vazios de abraços entre amigos, vazios da partilha de um café com os colegas, vazios dos livros emprestados do amigo, vazios dos alimentos partilhados em família e dos vazios da saudade daqueles que partiram para sempre em função da pandemia do Covid-19.


Utilizamos, principalmente, nossas escritas e nossas narrativas para atravessarmos esses tempos; para vencermos os desafios impostos pelo contexto, para extravasar sentimentos de impotência, ansiedade, luto, medo, revolta, solidão, saudade, alegria e tristeza e evitar a loucura, posto que a fronteira entre esta e a sanidade é bem tênue e precisamos manter a utopia de que vai passar!

Contudo, não preenchamos esses tempos com qualquer escrita ou narrativa posto que, como nos adverte Conceição Evaristo, “a nossa escrivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e, sim, para incomodá-los em seus sonos”.

Com o intuito de incomodar os da “casa grande”, um conjunto de autores comprometidos com a igualdade e a justiça social produzem artigos e relatos de experiências, carregadas de singularidades e intencionalidades, para dar visibilidade às questões étnico-raciais que afetam diuturnamente a sociedade brasileira.

São artigos que colocam em questão a importância do estudo da História da África na formação continuada de professores valendo-se da educação à distância. Bem como, despertando a consciência histórica do leitor o levando a pensar/interrogar as relações étnico-raciais no Brasil. Outros, dão a ler a vida e obra de autoras negras como Miriam Alves, que em sua produção crítica sobre a literatura afro-brasileira, mostra-nos que o papel da escritora negra vai além da escrita, ocupando o papel de intérprete e porta-voz dos anseios e sentimentos da maioria anônima dos brasileiros de origem africana, assim como, as *escrivências* de Conceição Evaristo como “escrita de nós” com potencialidades para expressar saberes que atravessam práticas pessoais e pedagógicas

Em favor de Igualdade Racial.



Na direção dos estudos voltados às memórias, identidades e representações, os leitores encontrarão dois artigos: um deles voltado às histórias e representações das experiências do povo



negro, encontradas no Pavilhão Anexo do Museu Casa do Sertão/UEFS, evidenciando relações com um mapa complexo de rupturas e repetições a respeito de como as histórias e representações do povo negro são cultivadas e dadas a ver em um museu; o outro, destaca a importância histórica e social da comunidade muçulmana do Rio de Janeiro entre os Oitocentos e Novecentos, ‘apagada em sua relevância política e social’ pela nova ordem vigente com a instauração da República Velha e novas concepções identitárias a serem construídas na recém organizada sociedade brasileira, através do ‘branqueamento’ de suas referências como identidade muçulmana futura.

Dois artigos voltam-se à análise do papel dos movimentos sociais nas conquistas relacionadas às questões étnico-raciais. Um deles trata da atuação dos coletivos negros e antirracistas da Universidade Federal Fluminense (UFF) nos conflitos raciais, que envolvem estudantes negros (as), relacionados ao contexto da implementação das ações afirmativas, durante os anos de 2017 a 2019. O outro, discute a relevância dos movimentos sociais para o estabelecimento de políticas públicas de cotas raciais, estas entendidas como recurso fundamental na luta para que as barreiras socioeconômicas impostas à população negra sejam mitigadas através da viabilização e ampliação de sua educação formal. O estudo corrobora para a percepção de que, longe de ser tão somente beneficiária, passiva de políticas de inclusão, a população negra brasileira soube ser agente relevante ou protagonista de sua própria libertação, o que somente foi possível graças às reivindicações políticas, sociais e econômicas em favor destes grupos que ganharam visibilidade em decorrência da importância dos movimentos sociais negros. Esses dois artigos trazem aos leitores evidências empíricas do movimento entre o instituído e aquilo que se pode instituir.

E seguindo no rol das políticas públicas de ações afirmativas contamos com o artigo “Equidade de acesso por meio de ações afirmativas: a importância das cotas para o ingresso no ensino superior”, onde expõe o panorama dessas políticas nas Universidades públicas brasileiras.


Há também artigos que se voltam a discutir questões étnico-raciais, ações afirmativas na relação com a categoria “trabalho”. Em um deles, usando da metáfora “Os cisnes negros e a hierarquização racial” seu autor perscruta o racismo, sua construção social e seus efeitos empíricos para com os cisnes negros (pretos, pretas, pardos e pardas) a partir da formação do mercado de trabalho brasileiro, das relações sociais e da crise humanitária em tempos de Covid-19 e chega à conclusão que o racismo estrutural é produto de ideologias que se propagaram na Europa e se perpetuaram em nosso meio social, desde o período colonial, pela superioridade racial branca. Ideias que, em pleno século XXI, ainda estão vivas. No outro artigo, são postas em questão as ações afirmativas como instrumento para o direito ao acesso à educação e ao mercado de trabalho com destaque para a análise das múltiplas e polêmicas variantes que envolvem a questão.

Além dos artigos que compõem a revista, há também o dossiê do Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial do Estado do Acre com um conjunto de narrativas pedagógicas que nos faz colocar em questão se Walter Benjamin (1994) estava certo ao afirmar que a experiência de narrar está em vias de extinção, pois raras são as pessoas que sabem narrar devidamente. Segundo o autor, quando pedimos a alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza; como se estivesse privado da faculdade de intercambiar experiência. Pareceu-nos que os professores estavam ávidos por intercambiar experiências.

Não sabemos como vocês lerão. Nós lemos todas as narrativas como quem conversa com os autores. Depois, nos demos conta que tínhamos uma missão: apresentar as narrativas aos leitores da revista e para isso adotamos a seguinte metodologia: construímos quadros síntese com os nomes dos narradores, função que assumem institucionalmente nas escolas e institutos a que estão vinculados, títulos dos projetos desenvolvidos, objetivos, metodologias e resultados alcançados com cada projeto. Contudo, fizemos esse exercício só para diagnosticar o que os professores do Acre têm produzido sobre as questões étnico-raciais. Foi como fazer andaimes para construções civis, que depois da obra concluída são retirados.

Fomos, então, percebendo que não queríamos tornar o texto carregado de quadros. Tampouco, desejávamos deixar muito evidente quem escreveu sobre cada temática. Antes, nossa intenção foi trazer apenas indícios daquilo que os autores escreveram para que os leitores possam passear pelas páginas do dossiê e analisarem a riqueza das experiências nele relatadas por professoras e professores de todos os níveis de ensino, de creches a escolas de ensino fundamental e médio ao Ensino Superior, gestores e técnicos como: Ana Paula, Andressa, Adriana, Ângela Maria, Ademilton, Alexandra, Danyelle, Edilcilene, Elizangela, Francisca, Glaucimar, José de Arimatéia, Lislane, Suellen, Marcio Luan, Marcos Antônio, Maynara, Pâmela, Queila e Roberto, evidenciando que estes entendem que o nosso tempo não pode ser como nas definições de Paulo Freire “Tempo de espera vã, mas um tempo de que fazer” e se colocam a elaborar, desenvolver e relatar projetos de ensino voltados às questões étnico-raciais e passam a discutir temas muitas vezes negados e silenciados como: A assombrosa herança do racismo velado no Brasil; A relação entre as religiões de matriz africana e o compromisso com as questões étnico-raciais; As múltiplas linguagens e gêneros textuais possíveis de utilização no ensino étnico-racial; O continente Africano, O Mito da Democracia Racial e a Estética da cor negra.

Não nos pareceu faltar capacidade de narrar experiências e escrituras pedagógicas para o coletivo de professores autores que compõem essa obra, posto que não vivem “um tempo de espera vã, mas um tempo de que fazer” comprometidos com a promoção de igualdade racial.





REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197 a 221.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.



HISTÓRIA DA ÁFRICA NA EDUCAÇÃO CONTINUADA: UMA PROPOSTA IMPULSIONADA PELA PANDEMIA DE COVID-19

AFRICAN HISTORY IN CONTINUING EDUCATION: A PROPOSAL DRIVEN BY THE COVID-19 PANDEMIC

Éderson José de Vasconcelos¹

RESUMO

No presente trabalho, desenvolvemos uma pesquisa capaz de debater e compreender, de forma clara e objetiva, o estudo da África e como ele vem sendo apresentado atualmente. Ainda, dentro desse contexto, destacamos a necessidade da formação continuada dos professores e debatemos como ela pode ser realizada para aqueles que não tiveram essa formação em África. O trabalho também pretende compreender pontos importantes sobre o estudo do continente Africano e a Lei de Ensino de História da África, e objetiva pensar como o texto legal pode ser aplicado. Ainda dentro dessa perspectiva, destacamos, o desenvolvimento de uma formação continuada dos docentes que estão na ativa e não tiveram a disciplina de África durante a graduação; para tal perspectiva, apresentamos, como solução, a utilização da Educação a Distância que ganhou fôlego com a pandemia do coronavírus.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Formação continuada. Lei de Ensino de História da África (Lei nº 10.639/03).

ABSTRACT

In the present text, we developed a research able to debate and understand the study of Africa in a clear and objective way and how it is being shown today. In this context, we highlight the need for continuing teacher training, and we discuss how it can be done for those who do not have this kind of training about Africa. The analysis also aims to understand important points about the study of the African continent and the African History Teaching Law. It aims to think about how the legal text can be applied. In this perspective, we found the concernment of development of continuing education for teachers who are active and do not take an African subject during their graduation course; for this perspective, we present as a solution the use of remote Education that increased with the coronavirus pandemic.

KEYWORDS: History Teaching. Continuing Education. African History Teaching Act (Law 10.639/03).

¹ Mestre em História Ibérica pela Universidade Federal de Alfenas (Unifal). Pós-Graduado em Tutoria em Educação a Distância e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Dom Alberto. E-mail: ederson_vasconcelos@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, têm-se desenvolvido muito os temas referentes ao estudo de História do Continente Africano. Tendo como alicerces essa temática, buscamos desenvolver uma pesquisa com base na formação continuada de professores de História, na qual visamos debater e compreender o estudo de África e como ele tem se apresentado no cotidiano escolar, assim como a formação continuada dos professores pode influenciar no desenvolvimento e ensino deste tema.

O ensino da História africana ganhou muito destaque na última década no Brasil, devido ao fato que tivemos a aprovação da Lei de Ensino de História da África, aprovada em janeiro de 2003 (Lei nº 10.639/03), na qual passa a ser obrigatório o estudo do continente africano, tanto no ensino básico como no ensino superior.

Mesmo com o incentivo da referida Lei, os esforços das universidades para elaborar e desenvolver o estudo de História da África e com publicação de materiais didáticos e paradidáticos, assim também com o desdobramento de uma historiografia africanista, ainda temos alguns problemas quando trabalhamos História da África. Por exemplo, a dificuldade dos professores de História, já formados, que não tiveram contato durante a graduação com as temáticas africanas.

Dessa forma, pensamos que a possível solução para esse problema é buscar desenvolver a formação continuada dos professores de História, tomando como base a produção de materiais didáticos e paradidáticos, bem como a apresentação da historiografia africanista.

O objetivo geral de nossa pesquisa é debater e pensar como podemos fazer uma formação continuada para os professores de História, que não tiveram essa formação em África e também pensar como a Lei de Ensino de História da África pode ser aplicada como uma atenção maior pelos docentes em História.

No âmbito da importância e da relevância de nosso trabalho, podemos destacar alguns alicerces importantes, como o desenvolvimento dos docentes em História, a perspectiva de fazer vigorar a Lei de Ensino de História da África (Lei nº 10.639/03), assim como as bases para o desenvolvimento e ampliação do ensino de História nas escolas brasileiras.

Como metodologia de pesquisa para o presente trabalho, embasamo-nos em uma bibliografia que discute o desenvolvimento da historiografia das sociedades africanas, a Lei de Ensino de História da África e como ela vem-se desenvolvendo na última década, assim como se aperfeiçoa a formação continuada dos professores de História nos dias atuais.


2 HISTÓRIA DA ÁFRICA: DIFICULDADES E PROBLEMAS COM BASE NA HISTORIOGRAFIA TRADICIONAL EUROPEIA

A produção e o desenvolvimento da História e da historiografia no Brasil segue, como alicerces, o que vem sendo produzido e desenvolvido no continente europeu. Nesse sentido, produzimos, hoje, no Brasil, uma historiografia e uma história enraizada nos padrões europeus, nas quais temos as mesmas propostas de uma História tradicional, vista de cima, em que nossas preocupações são os feitos históricos, os heróis, e até mesmo os marcos históricos. Nessa perspectiva, sempre, as minorias ficam em segundo plano e é isso que acontece com a História da África, pois ela é colocada como a história dos derrotados, ou dos homens e das mulheres que não possuem uma história independente dos europeus.

Enquanto ficarmos reféns da história que nos é contada pelos caçadores, que vão à caça e dizem “matei um leão” e não tivermos a possibilidade de ouvir a história dos animais. [...] Nós ficaremos a cantar a música que vem do caçador... O caçador aqui é o grande projeto, os grandes empreendimentos. Então vamos ficar à espera que algum dia os animais possam contar a sua própria história. (Nampula, Moçambique. [Entrevista com um professor da Universidade de Lúrio]).

Com base nessa metáfora da história da caça e do caçador, podemos remeter à história das sociedades africanas, que tem os seus feitos e acontecimentos retratados sempre pelos europeus. Tal perspectiva também é abordada por Rosivania Costa e Benedito Eugenio em seu artigo “O ensino de História da África e a produção acadêmica” em que os autores discutem como o ensino de História africana vem sendo empregado tanto no ensino fundamental como nas universidades. Nesse sentido, as dificuldades para se trabalhar com História da África, segundo Eugenio e Costa (2018, p. 301),

A história tradicional, vista “de cima” concentrada nos grandes feitos “heróis” nacionais, contribuiu significativamente para a construção do imaginário de uma África subserviente e de, por consequência, africanos bestializados, “trazidos” para as Américas durante os séculos que seguiram a escravidão, sem resistência e “conformados” com a realidade imposta pelos europeus que adentravam o continente. Assim, não é de se espantar a parca visibilidade dada aos conteúdos relacionados a História da África e dos africanos no Brasil, fruto da concepção eurocêntrica da História, onde a África é mostrada de forma homogênea e relegada ao papel de “cultura” coadjuvante. [...] A forma como a história da África e dos africanos é ensinada nos espaços escolares é de suma importância, pois nesses espaços a noção de interiorização das populações negras africanas e a negação de suas culturas podendo ser refutadas ou perpassadas por gerações.



Na citação anteriormente retirada do artigo “O ensino de História da África e a produção acadêmica”, podemos perceber uma grande dificuldade ao trabalharmos a História africana devido

a alguns pontos preponderantes: a) a ruptura da história tradicional e seu entendimento; b) o foco em novas metodologias de trabalho com a História; c) a ruptura com a história europeia enraizada no ensino de história; d) “novos problemas”, as “novas abordagens” e os “novos objetivos” da história (LE GOFF, 1990, p. 131). No entanto, é muito importante fazermos um mapeamento sobre o desenvolvimento da historiografia, e como o ele tornou possível o estudo de História da África.

O primeiro acréscimo da historiografia que fundou os alicerces para o desenvolvimento da História da África veio com Marc Bloch, com o advento da revista dos *Annales*, Bloch em seu primeiro trabalho acadêmico, “Os Reis Taumaturgos: Estudo sobre o caráter sobrenatural atribuído ao poder régio particularmente na França e na Inglaterra”, de 1924, escreveu sobre a compreensão coletiva do mundo que nos parece próxima a uma perspectiva antropológica. Nesse aspecto, Marc Bloch abre as portas para a relação entre História e Ciências Sociais, facilitando, assim, o desenvolvimento teórico da historiografia.

A preocupação com a África vai ser oriunda da segunda geração dos *Annales* já nos anos de 1949, com a obra *O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felipe II*, de Fernand Braudel, na qual, em vez de estudar uma história tradicional que busca relatar os fatos heróicos, personagens e feitos históricos, o autor vai utilizar como foco de pesquisa o mar mediterrâneo, que banha tanto o continente europeu como o norte do continente Africano. Dessa forma, foi a primeira vez em que a historiografia europeia buscou olhar para a África e por meio desse contato inicial começou a desenvolver pesquisas que olhavam para o continente africano. “No entanto, mesmo Braudel não pôde romper com uma história unidirecional do mundo com a Europa no centro” (FEIERMAN, 1993, p. 171).

Como nos coloca Steven Feierman em “*African Histories and the Dissolution of World History*”, é possível perceber que Fernand Braudel foi o pioneiro em se preocupar com o continente Africano. No entanto, compreendeu a África tendo a Europa como ponto de partida e de influência, dessa forma, a História das sociedades africanas, para Braudel, era diretamente relacionada e dependente do continente Europeu.

O desenvolvimento da historiografia que buscava compreender as peculiaridades e as especificidades das sociedades africanas acompanha alguns fatos históricos, marcantes na história da humanidade, relacionados, principalmente ao fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e à formação de novas identidades nacionais, como o processo de segregação racial nos Estados Unidos e à formação dos países africanos e os seus processos de independência, após o término do conflito mundial e o desenvolvimento da Guerra Fria. Em “*African Histories and the Dissolution of World History*”, Feierman faz um mapeamento das principais obras que abordam

as sociedades africanas e o desenvolvimento da historiografia da história da África e como elas se aprimoraram dentro desses contextos históricos, anteriormente mencionados. Tal prerrogativa é demonstrada por Steven Feierman.

Nas décadas após 1945, a política racial tomou uma nova e decisiva direção nos impérios coloniais europeus e nos Estados Unidos. Os conflitos que conduziram à descolonização — guerras na Indochina, Argélia e Quênia, e os movimentos de independência menos violentos em inúmeros outros territórios — levaram os intelectuais europeus a reconsiderar as qualidades e os valores que haviam sido definidos como europeus. A perda do império aconteceu ao mesmo tempo em que alguns pensadores questionavam se historiadores e outros estudiosos das ciências humanas eram capazes de descrever o Outro, ou se fazendo isso eles estavam de fato engajados naquilo que Emanuel Levinas chamou de “imperialismo ontológico”, no qual, a alteridade desaparece e se torna parte do mesmo. [...] O declínio dos impérios coloniais e o fim da segregação oficial nos Estados Unidos trouxeram um crescente número de não brancos para o estudo profissional da história mundial e para as audiências nas quais os historiadores a discutiam. Nos anos de 1960, muitas das recentes nações africanas independentes fundaram suas próprias universidades. Os africanos que passaram a integrar os novos departamentos de história tinham um grande interesse em reconstruir a história autônoma dos africanos dentro das fronteiras nacionais. Britânicos, franceses ou historiadores americanos, que estavam olhando agora para as histórias nacionais de um modo muito diferente daquele pelo qual haviam visto a história das colônias, foram influenciados pela significativa presença de colegas e estudantes africanos e afrodescendentes. O resultado deste desenvolvimento foi o crescimento de grupos de historiadores que começaram a trabalhar seriamente na África, na Europa, e na América do Norte, para reconstruir e registrar o passado africano (FEIERMAN, 1993, p. 179).

Como nos apresenta Steven Feierman, os acontecimentos mundiais influenciam diretamente o desenvolvimento historiográfico das sociedades africanas. Nesse sentido, podemos perceber que tais estudos estão diretamente interligados com o que a historiografia contemporânea compreende nessas novas abordagens como Nova História cujos trabalhos devem romper com a História tradicional, tornando possível os estudos das sociedades africanas, uma vez que nessa perspectiva historiográfica podemos usar diferentes tipos de documentações como fotos, obras de artes, literatura, história oral, entre outros; facilitando, assim, o seu estudo. “Tudo o que fosse registro da ação humana passou a ser considerado fonte da história. [...] Portanto, a história nova não estuda apenas os fatos passados apresentados de forma linear, mas a história nos diversos ritmos, tempos e espaços” (FONSECA, 2009, p. 42). Dessa maneira, foi possível o desenvolvimento de uma historiografia, na qual passaram a ser interpretadas suas especificidades, facilitando, assim, o entendimento que na África temos vários países, várias culturas distintas, bem como diferentes Histórias.

Ao verificarmos todo o desenvolvimento da historiografia mundial e como a história das sociedades africanas se desdobraram, é possível compreender que a Lei de Ensino de História da



África (Lei nº 10.639/03), aprovada em janeiro de 2003, sofreu influências desse desenvolvimento e de tais tendências que ocorreram tanto no Brasil como no mundo.

2.1 Lei de Ensino de História da África (Lei 10.639/03): a implantação e sua realidade no cotidiano escolar

O objetivo central da Lei de Ensino de História da África (Lei nº 10.639/03), que foi aprovada pelo congresso nacional no ano de 2003, é buscar a valorização da cultura e da história dos povos afrodescendentes brasileiros, descobrindo, assim, suas raízes e suas identidades para tentar romper os danos gerados a essa sociedade nos últimos cinco séculos de História do Brasil. Por essas razões, tal legislação vem sendo implantada, discutida e aplicada na última década.

Nesse sentido, a importância dessa legislação vai ser retratada e apresentada por Elisabeth Maria de Fátima Borges em seu artigo “Inclusão da História e da cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da educação básica e superior: momento histórico ímpar” no qual discute essa lei da seguinte forma:

O que esta Lei altera no conteúdo programático da educação básica é a inclusão dos diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos dois grupos étnicos: africana e indígena. A lei enfatiza o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional. Resgata assim as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Estes conteúdos não serão ministrados em forma de disciplina específica, todavia, serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, principalmente através das aulas de Educação Artística e de Literatura e de História (BORGES, 2015, p. 06).

Em nosso trabalho, optamos em somente analisar as propostas referentes à História das sociedades africanas, pois ela já vem sendo abordada tanto no ensino fundamental como no ensino superior na última década, diferentemente da Lei de história das sociedades indígenas que Elisabeth Maria de Fátima Borges apresenta, uma vez que a Lei de história das sociedades indígenas foi aprovada somente no ano de 2008 e seus impactos na educação ainda é pequeno. Com a citação de Borges, é possível perceber como a História das sociedades africanas pode influenciar na compreensão da sociedade brasileira atual bem como por meio dessas análises podemos entender e eliminar os preconceitos e generalizações presentes em nossa compreensão dos fatos históricos, que estão enraizados na cultura brasileira.

Elisabeth Maria de Fátima Borges também salienta a importância dos estudos africanos serem apresentados juntamente com a historiografia tradicionalmente trabalhada nas escolas. Para

Borges, não há necessidade da criação de uma disciplina específica que lide somente com a cultura e a história das sociedades africanas, pois assim como a história tradicional, o continente africano também está incluído no desenvolvimento dos seres humanos e deve ser abordado juntamente com o resto do mundo. Dessa forma, devemos incluir a História da África dentro de um contexto mundial e demonstrar para a comunidade escolar que não existe uma História de maior ou de menor importância para os seres humanos.

Assim como debatemos anteriormente o desenvolvimento da historiografia das sociedades africanas, na qual se faz relação direta com os fatos históricos dos últimos séculos, isso não seria diferente do acréscimo na sociedade brasileira, na qual possui uma dependência, uma relação e uma ligação diretamente com as culturas e história dos povos afrodescendentes.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe situações de aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimento, quebra de desconfianças: um projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual e equânime (BORGES, 2010, p. 04).

Com isso, a lei de História da África será definida da seguinte forma, segundo a (Lei nº 10.639/03).

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003).

Como nos demonstra a Lei, podemos entender que ela abre as portas para o desenvolvimento da História da África e também para a sua aplicação no ensino. No entanto, mesmo com a sua aprovação, não quer dizer que o seu desenvolvimento foi imediato, pois, para tal acréscimo, ainda é preciso uma série de esforços envolvendo vários agentes de ensino. Tal aspecto é abordado por Eugenio e Costa no artigo “O ensino de História da África e a produção acadêmica: o que dizem as revistas de Ensino de História no período 2003-2007” em que os autores debatem como a Lei influenciou na produção universitária, pois tal produção é o expoente para o desenvolvimento do ensino e de suas aplicações.

É importante reconhecer que a Lei 10.639 e seus desdobramentos legais representam um avanço significativo para os estudos da História da África e dos africanos, contudo, isso

ainda não se reverteu na melhoria da abordagem teórica-metodológica desse conteúdo na formação docente e nos currículos da educação básica (EUGENIO; COSTA, 2018, p. 306).

Para os autores Rosivania Costa e Benedito Eugenio, mesmo com a aprovação da Lei, o desenvolvimento de tal conteúdo não foi instantâneo, por isso se dá uma grande preocupação em buscar alternativas das quais poderemos fazer com que o conteúdo de História da África chegue nas comunidades escolares, bem como nas universidades, pois só com o empenho das instituições de ensino superior poderemos desenvolver e aplicar tais aspectos jurídicos vigentes na legislação brasileira.

Para o desenvolvimento e a aplicação dessa legislação, é necessário empreender alguns destaques, dentre eles estão: a) a produção de historiografia com temáticas africanistas; b) o desenvolvimento de pesquisas que abordam tal temática; c) o desenvolvimento de material didático; d) a contratação de professores oriundo do continente africano; e) a busca pela formação continuada de professores de História que não tiveram o contato com essa disciplina de África durante o período de graduação.

Dentre essas cinco perspectivas apresentadas, decidimos dar o destaque para a formação continuada de professores de História, pois tal tema vai de encontro do nosso curso de pós-graduação (Tutoria em Educação a Distância e Docência do Ensino Superior). Acreditamos que há inúmeras possibilidades de formação continuada de docentes de História, dentre elas, podemos destacar cursos de capacitação, assim como cursos de formação continuada, podendo ser a distância ou não.

2.2 A formação continuada de professores: o exemplo dos docentes em História, a questão de Ensino de África

Debatemos, nos tópicos anteriores, o desenvolvimento da historiografia das sociedades africanas e também a importância e o impacto da Lei de História da África. No entanto, é importante destacar um ponto que percebemos ao buscarmos referências sobre a formação continuada dos professores de História. Nesse campo, encontramos uma certa dificuldade em prosseguir com a pesquisa, pois são poucas as bibliografias desenvolvidas por historiadores.

Para resolver as adversidades dessa lacuna de pesquisa, optamos em utilizar trabalhos de pedagogos que discutem a formação contínua de docentes, para assim concluirmos a nossa proposta de investigação. Como isso, neste tópico iremos dar destaques a importância da formação

continuada dos docentes e como os conteúdos de história das sociedades africanas podem chegar aos professores dessa disciplina.

O ritmo incessante de revisão e produção de novas concepções pedagógicas imprimiu novas dimensões ao exercício do magistério, provocando mudanças na condução do trabalho docente. Ser professor passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso, dinâmico (SOUZA, 1998, p. 206).

Como nos coloca Rosa Fátima Souza em seu livro *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, podemos refletir que a docência é um exercício constante de desenvolvimento e de esforço do profissional em educação, pois tanto os conteúdos como os meios de aplicá-los vêm sendo modificados. Os discentes também vêm mudando no decorrer da carreira do professor, dessa maneira, o docente deve buscar se desenvolver e compreender a comunidade escolar da qual está inserido.

Compartilhando desse pensamento de Rosa Fátima Souza, temos também a compreensão de Jacques Delors em seu livro *Educação: um tesouro a descobrir* em que o autor relata a formação continua dos docentes da seguinte forma.

Os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural (DELORS, 2003, p. 166).

Ao encontro dessa perspectiva relatada por Souza e Delors, temos a influência da legislação de educação a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que busca incentivar, nos profissionais da educação, o desenvolvimento e a formação continuada em que o artigo 38 dessa Lei é apresentado da seguinte forma. “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (BRASIL, 1971).

No que podemos verificar com a Lei de Diretrizes e Bases e também em trabalhos de Souza e Delors, a legislação e os autores apresentam o problema referente a formação contínua dos docentes. No entanto, tanto os pesquisadores como a LDB não refletem nenhuma alternativa na qual podemos desenvolver a perspectiva de uma formação em constante desenvolvimento. Em ambos os casos somente é retratado a impotência e que as instituições de ensino devem influenciar os professores.

Dessa forma, é muito importante pensar algumas alternativas, das quais possam facilitar o desenvolvimento desses docentes tendo a História da África como base para tal formação continuada de professores. Após a pandemia do novo coronavírus, que ocorreu entre os anos de

2020 e 2021, podemos perceber que foi possível a afirmação e o desenvolvimento de alguns aspectos educacionais que até então eram pouco explorados no âmbito da educação no Brasil.

Em tempos de Covid-19 consiga reafirmar a importância do planejamento coletivo, da remuneração das horas destinadas a esse planejamento e da construção de modos de trabalho on-line que respeitem as condições de vida e saúde de docentes e estudantes (ROMANOWSKI *et al.*, 2020, p. 74).

Com a utilização do ensino remoto e também o emprego dos recursos on-line para a educação, tais perspectivas estão se legitimando e se justificando com muita força dentro do contexto histórico.

O tempo de pandemia pelo Coronavírus (COVID-19) trouxe uma ressignificação para a educação, nunca antes imaginada. A dor causada pela perda de pessoas, o afastamento, o isolamento social, causaram uma desestruturação no sistema regular e presencial de ensino. A crise sanitária está trazendo uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e de comunicação (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020, p. 02).

Mesmo com a pandemia ainda estando em vigor, podemos perceber que a educação está sofrendo uma grande revolução, uma vez que durante esse contexto toda a comunidade escolar tem discutido, repensado e buscado compreender novas perspectivas para a educação, pois tais parâmetros educacionais vinculados ao uso das tecnologias vieram para modificar definitivamente a educação mundial. A utilização da educação a distância no Brasil é uma proposta que vem sendo usada há algum tempo e ganhando um grande destaque e importância também.

De acordo com a Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED), a história da educação a distância no Brasil começou em 1904, com uma matéria publicada no Jornal do Brasil, onde foi encontrado um anúncio nos classificados oferecendo curso de datilografia por correspondência (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020, p. 03).

Como nos coloca os autores, podemos entender que essa compreensão da educação a distância é bastante antiga para a sociedade brasileira, pois, antes mesmo do uso do recurso da internet, já havia a utilização deste modelo educacional através do sistema de Correios. No entanto, a rede mundial de computadores veio para aprimorar essas modalidades de cursos, uma vez que seu acesso se torna cada dia maior e como uma vasta possibilidade de recursos e de uso. Dessa forma, os cursos a distância têm ganhado grande destaque nos últimos tempos, chegando até a receber artigos na LDB no ano de 2017, em que segundo a Lei.



Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases, verificamos o incentivo do Estado em buscar o desenvolvimento da utilização desse recurso para o ensino. Dessa maneira, tendo a pandemia como um cenário de fundo, a utilização dos recursos tecnológicos é fortemente impulsionada.

Podemos utilizar tal metodologia tecnológica também para a formação continuada de professores, uma vez que, com a educação a distância, é possível se adequar a qualquer realidade do docente e, dessa forma, torna-se possível a compreensão e o entendimento da História das sociedades africanas por meio desses recursos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações finais, podemos concluir que, tanto a História da África como a educação a distância ainda se encontram em pleno desenvolvimento. Assim, percebemos que é de extrema importância a interação entre os dois temas explorados anteriormente para ser possível o acréscimo da formação continuada de professores de História.

Nesta perspectiva, concluímos que uma das alternativas possíveis para a implantação de fato da História da África é desenvolver uma formação continuada dos docentes que estão na ativa e não tiveram a disciplina de África durante a graduação. Para tal perspectiva, apresentamos como solução a utilização da Educação a Distância que ganhou fôlego e importância após a revolução educacional, oriunda do coronavírus.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Os Reis Taumaturgos**: estudo sobre o caráter sobrenatural atribuído ao poder régio particularmente na França e na Inglaterra. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. Inclusão da História e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica e superior: momento histórico ímpar. **Revista Científica FacMais**, Goiânia, v. 4, n. 1, 2015. Disponível em: https://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2015/08/artigos/cultura_africana.pdf. Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, §7º, do Ato das Disposições

Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

BRAUDEL, Fernand. **Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Filipe II.** São Paulo: Edusp, 2020. v. 1.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989):** a revolução francesa da historiografia. 2. ed. Tradução de Nilo Odália. São Paulo: Unesp, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2003.

EUGENIO, Benedito; COSTA, Rosivania. O Ensino de História da África e a produção acadêmica: o que dizem as revistas de ensino de história no período 2003-2017? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 11, p. 298-308, abr. 2018. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/1595>. Acesso em: 8 fev. 2021.

FEIERMAN, Steven. African Histories and the Dissolution of World History. *In*: BATES, R. H.; MUDIMBE, V. Y.; O'BARR, J. (org.). **Africa and the disciplines:** The contributions of research in Africa to the Social Sciences and Humanities. Chicago: University of Chicago Press, 1993. p. 167-212.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História.** Rio de Janeiro: Papirus, 2009.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Elvino de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. **A educação híbrida em tempos de pandemia:** algumas considerações. *In*: OBSERVATÓRIO SOCIOECONÔMICO DA COVID-19, 2020, Santa Maria. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin *et al.* (org.). **Educação e tecnologia:** desafios dos cenários de aprendizagem. Curitiba: Bagai, 2020.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

Enviado em: 22/04/2021
Aprovado em: 20/11/2021



BREVE INCURSÃO NA HISTÓRIA DO BRASIL PARA PENSAR EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

BRIEF INCURSION IN BRAZILIAN HISTORY TO THINK ABOUT EDUCATION AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS

Adelmar Santos de Araújo¹

RESUMO

O artigo tem como objetivo estudar experiências decorridas ao longo da história do Brasil com a finalidade de despertar a consciência histórica do leitor iniciante e levá-lo a pensar/interrogar a questão das relações étnico-raciais no Brasil. Atualmente, o país garante uma boa base legal quanto ao ensino das relações étnico-raciais. Ou seja, não é difícil perceber os avanços e a importância da lei. Mas o percurso histórico no qual se chegou até ela demonstra que há algo mais em jogo; que se trata de uma herança indesejada cuja reprodução e ramificação não serão evitadas, não serão encerradas sem que se rompa ou se ultrapasse os limites de superfície com os quais se têm discutido a questão. Seguramente, a dificuldade da tarefa só reforça a necessidade do enfrentamento à questão.

PALAVRAS-CHAVE: Colonização e escravização. Formação brasileira. Etnia e educação.

ABSTRACT

The article aims to study experiences that took place throughout the history of Brazil in order to awaken the historical awareness of the novice reader and lead him to think / question the question of ethnic-racial relations in Brazil. Currently, the country guarantees a good legal basis regarding the teaching of ethnic-racial relations. In other words, it is not difficult to see the advances and the importance of the law. But the historical journey that led to it shows that there is something more at stake; that it is an unwanted inheritance whose reproduction and branching will not be avoided, will not be ended without breaking or exceeding the surface limits with which the issue has been discussed. It is certainly not an easy task, but a necessary one to be faced.

KEYWORDS: Colonization and enslavement. Brazilian formation. Ethnicity and education.

¹ Professor pesquisador no Centro de Educação Popular e Pesquisas Econômicas e Sociais – CEPPE. Pós-doutorando em História, Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2015). Mestre em Educação (2009), Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal de Goiás (2001). Membro do Grupo de Pesquisa La Folie: História da Loucura. Autor do livro *Vida & saber: parteiras no Alto Purus*, pela Editora da Universidade Federal do Acre. E-mail: historiaecultura2011@gmail.com


1 INTRODUÇÃO

Presenciamos, ao longo da história do Brasil, uma série de acontecimentos que demonstram o caráter conflituoso de nossa formação enquanto povo. Trata-se de conflitos não só de ordem classista, mas também étnico, seja de forma velada ou explícita. Já é possível identificar isso a partir da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), quando se inicia a escrita da História do Brasil propriamente dita. A monografia de Martius “Como se deve escrever a história do Brasil” (1845) ilustra o que dizemos.

São, porém, estes elementos de natureza muito diversa, tendo para a formação do homem convergido de um modo particular três raças, a saber: a de cor cobre ou americana, a branca ou a caucasiana, e enfim, a preta ou etiópica. Do encontro, da mescla, das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história por isso mesmo tem como cunho muito particular. (MARTIUS, 1845, p. 382).

Cabe advertir, porém, que, embora o termo “*raça*” nos cause sério desconforto, é preciso reconhecer que ele ainda é usado pela sociedade. E, mesmo a partir de 1950, quando a ciência reconheceu a não existência de “raças” no plural, praticamente não houve mudanças no uso que o mundo fazia e faz da categorização como raças distintas. Ou seja, a sociedade continua discriminando e agindo de modo a inferiorizar as diferenças humanas, categorizadas como raças inferiores. Contudo, o povo brasileiro é formado, inicialmente, pela mescla de índios, negros e brancos (portugueses). Todavia, importa lembrar sempre dos processos violentos que ocorreram em torno da mescla desses povos. Além do mais, posteriormente, outros povos passaram a viver no país e contribuir com sua cultura em condições totalmente diferentes: foram bem recebidos, valorizados, tratados e concebidos com condições e patamares humanizados.

O ensino das relações étnico-raciais é garantido por lei no Brasil. Quanto a isso, não há como negar que se trata de “um grande avanço político, social”, educacional, legal. Contudo, esse avanço é fruto de muitas lutas, mobilização, articulação, demanda e pressão dos movimentos negros e sociedade civil. Não se pode descuidar, pois os empresários e a elite branca não concordam com essas políticas e direitos e farão, sempre que possível, tudo para garantir os interesses do capital e empurrar as conquistas sociais ao retrocesso, inclusive há inúmeras tentativas de derrubar essa legislação. A Lei N. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Com relação às propostas de educação escolar indígena a Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008 alterou a





Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2003).

Não é difícil perceber a dimensão do avanço legal, sobretudo quando se vê o *papel permissivo*² do Brasil frente à discriminação e ao racismo ao longo de sua história. Contudo, se olharmos para o Brasil Colônia, o Império e a República, veremos uma histórica permissividade, no aspecto legal, diante do racismo e da discriminação que atinge a população afrodescendente brasileira³. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 estabelecia que não seria permitida a admissão de escravos nas escolas públicas do país, e em caso de negros adultos, dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, instituía que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos estabelecimentos de ensino.

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas (BRASIL, 2004, p. 7).

Conforme bem demonstra o documento acima, se por um lado, as mudanças em favor dos negros não chegaram a alcançar as proporções devidas e nem os espaços de tempo entre elas obedeceram aos caminhos do respeito ao ser humano como se era de esperar, apesar do Brasil ser um país recente; por outro, fica claro que a lei por si não basta. O exemplo mais contundente é o da Constituição de 1988, tida como democrática e cidadã, cuja filosofia atribui à escola o papel de elemento transformador da vida de um povo, sem desrespeitar “as diferenças e as características próprias de grupos e minorias” (BRASIL, 2004). Vale reiterar a importância da lei.

Mas o percurso histórico no qual se chegou até ela demonstra que há algo mais em jogo; que se trata de uma herança indesejada cuja reprodução e ramificação não serão evitadas, não serão encerradas sem que se rompa ou se ultrapasse os limites de superfície com os quais se têm discutido a questão (ARAÚJO, 2017, p. 190).

² Na verdade, historicamente, a elite econômica não só criou como colocou em prática a discriminação racial e o racismo.

³ O Brasil implementou políticas governamentais racistas, as políticas públicas de branqueamento da população brasileira, uma educação pública sem condições de avanços e um ensino superior de alta qualidade mas mediado pela falácia do mérito nos vestibulares, por exemplo.



Seguramente, a dificuldade da tarefa só reforça a necessidade do enfrentamento à questão. Para tanto, é importante compreender o processo histórico e a realidade social, econômica e cultural do país.

2 BREVE INCURSÃO NA HISTÓRIA

Brasil, um país “Gigante pela própria natureza” como expressam as palavras de Joaquim Osório Duque Estrada ecoadas na letra do Hino Nacional. Contudo, é instigante notar que esse país só adquiriu a extensão nominal que conhecemos hoje no início do século XX. A partir disso, houve significativas transformações de ordem político-administrativa, a começar pela Constituição de 1937 que, sob a jurisdição da qual foram criados, em 1943, territórios subordinados ao governo federal: Território Federal do Rio Branco, Território Federal de Guaporé, Território Federal do Amapá. Em 1962, ocorreram mudanças nominais nos respectivos territórios: Roraima e Rondônia. O Acre, que havia se tornado território federal em 1904, elevou-se à categoria de Estado em 1962. Já o Estado do Mato Grosso do Sul fora criado em 1979 e Rondônia elevou-se a Estado dois anos mais tarde. A partir da Constituição de 1988 foram elevados à categoria de Estado Amapá, Roraima e Tocantins.

Todavia, de acordo com Hermann (2007), nenhuma transformação tivera radicalidade comparada à transferência da capital da República para Brasília em 1960, intencionando-se, assim, a “integração do território de dimensões continentais” concomitante à busca pela interiorização do “centro político” brasileiro.

Espaço continental construído ao longo de 500 anos de história, a unidade territorial do Brasil abriga ainda desigualdades regionais, tanto do ponto de vista social e econômico, como geológico e cultural. Cenário de encontro de povos indígenas, europeus e africanos em seus primeiros séculos, ao nosso território somaram-se também outros grupos de imigrantes de procedência variada, conformando uma identidade cultural múltipla, híbrida e original. Um país de identidade plural, portanto, que nem por isso oculta diversidades expressivas e desigualdades ainda maiores (HERMANN, 2007, p. 32).

Nessa perspectiva, cabe realizar uma breve incursão na história a fim de compreender esse processo de construção do Brasil, seu povo, cultura, diversidade e desigualdade. Nesse percurso, é possível encontrar situações e experiências que nos levem a pensar e compreender nossa realidade atual e identificar, em linhas gerais, os principais pontos que sirvam de objeto de análise do presente estudo. Segundo Vainfas (2007b), trata-se de um Brasil católico (desde os primórdios e atuação dos jesuítas) e de bandeirantes predadores, formado por uma “multiplicidade de nações”, cuja unidade da língua, ao absorver inúmeras nacionalidades e culturas, ajudou a manter a integridade territorial



da antiga América Portuguesa. O autor chama atenção para a mudança em torno da noção que se tinha até o século XVIII do termo “nação”: designava-a em alusão à outra gente, sobretudo, gente indesejável. A Revolução Francesa fora, especialmente, o marco “para que o conceito de nação deixasse de exprimir alteridades perigosas ou indesejáveis para assumir significados ligados à identidade, à comunidade territorial, à língua, quiçá ao credo, como no caso brasileiro” (VAINFASa, 2007, p. 13). O autor destaca ainda que nem mesmo os importantes esforços do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, foram capazes de apagar as “alteridades” que formaram nossa *nação brasileira*, nossa história.

Consequentemente, essa multiplicidade de nações formadoras da nação brasileira é imbricada de diferentes culturas, inclusive, com choques culturais, conflitos, massacres. Tais elementos estiveram sempre presentes em nossa história. Contudo, “a ‘Babel’ cultural cedeu lugar – não resta dúvida – ao abasileiramento. Abasileiramento com frágil consequência de ‘nação’ e formado por múltiplas nações. Um ‘mistério do próspero’ no espelho, cuja decifração desafia o próximo milênio” (VAINFAS, 2007a, p. 15).

A seguir, apresentamos trechos da resenha do livro de John Manuel Monteiro “Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo” (1994), feita por Fernanda Peixoto, ilustram o que dizemos sobre os choques de culturas e conflitos entre índios e não índios no período colonial. No entanto, observa-se, também, que esses choques poderiam ser minimizados, não fossem os interesses econômicos e colonizadores como pano de fundo.

Ainda no século XVI, em plena época da conquista, somos apresentados à dinâmica interna dos grupos tupi e a seu choque diante da expansão dos portugueses. O processo de dominação portuguesa, embora vitorioso, esteve pautado por ações e reações indígenas muitas vezes contrárias às expectativas dos colonizadores, o que fez com que eles, frequentemente, alterassem estratégias e retardassem planos. O século XVII inaugura-se, mostra o autor, com a intensa procura por escravos índios para os empreendimentos agrícolas, diante do relativo insucesso português na integração dos nativos e da destruição de várias tribos. A necessidade de mão-de-obra para a exploração da terra serviu, então, de base para o fenômeno do bandeirantismo. [...]O final do século XVII e o século XVIII assistem à difusão da pobreza moral e à concentração de riquezas nas mãos de algumas poucas famílias. A presença de escravos negros nas minas viria a alterar, posteriormente, as bases da sociedade paulista. Mas não o aprofundamento da miséria (PEIXOTO, 1995, p. 241-242).

Não tardou para que os portugueses, após seu desembarque e a posterior tomada de decisão de assegurar o território, fizessem uso do trabalho escravo. Caio Prado Junior pondera que “bastanos comparar os setores da vida colonial em que respectivamente domina uma e outra forma de trabalho, escravo ou livre” (PRADO JÚNIOR, 1997, p. 342). Além disso, dos três distintos povos: brancos europeus, negros africanos e indígenas do continente, os dois últimos foram escravizados.



E em termos de preconceitos sofridos, o rigor excessivo pendeu para o lado africano⁴, que não teve a seu favor sequer um olhar misericordioso de nenhuma ordem religiosa e tampouco recebeu algum tipo de educação por parte delas.

Entretanto, se por um lado, no Brasil o negro não teve a proteção de ninguém; por outro, é pertinente dispor-se de um pouco de atenção aos cuidados que os religiosos destinavam aos indígenas. As ordens religiosas dedicavam-se aos indígenas gratuitamente? Acaso elas também não usavam de artifícios para envolver os nativos? Segundo Ronaldo Vainfas (2007, p. 37), “a lógica da catequese foi decisiva nas imagens dos nativos construídas a partir do século XVI. Por meio dela, se ia tecendo um movimento de homogeneização que apagava as diferenças culturais entre os povos”.

E quanto aos artifícios, talvez tenha havido reciprocidade entre portugueses e indígenas, embora o prejuízo tenha sido endereçado ao segundo grupo. Ainda de acordo com Vainfas, no século XVI, nas áreas de grande avanço da catequese jesuítica e de maior controle lusitano, respeitados “pajés” ou “caraíbas” tupinambás lideravam movimentos migratórios milenaristas ou messiânicos em busca da “Terra sem Males”. Esses movimentos tinham como teor marcante o fato de serem híbridos, católico-indígenas, pois boa parte das lideranças já havia passado pela experiência da catequese; a esses movimentos os portugueses denominaram “santidades”.

A mais importante delas ocorreu na década de 1560, nos sertões do Jaguaripe, ao sul do recôncavo baiano, e sua grande originalidade residiu na forte mescla entre crenças e ritos indígenas e católicos, além de ter caído na armadilha de um senhor de engenho local que, prometendo aos índios “liberdade” religiosa em suas terras atraiu os nativos para o engenho de Jaguaripe. O líder desta Santidade, um índio batizado Antônio pelos jesuítas, fugira de um aldeamento inaciano para se proclamar o próprio ancestral Tamandaré, ao mesmo tempo em que se dizia ser o verdadeiro Papa. Nomeava bispos e santos, entre os principais do movimento, a exemplo de São Paulo e São Luís, e sua principal esposa era uma índia intitulada Santa Maria Mãe de Deus. Caindo na armadilha do senhor de engenho de Jaguaripe, esta “Santidade” seria destruída em 1585 por ordens do Governador Geral (VAINFAS, 2007b, p. 48).

Destaca-se a importância que as “Santidades” indígenas tiveram na religiosidade híbrida presente no Brasil atual, bem como todo um conjunto de elementos culturais que conhecemos hoje: desde o milho, o caju, vários hábitos alimentares, óleo de coco para cabelo até a higiene pessoal, elementos já registrados por Gilberto Freire em *Casa-Grande e Senzala* (1933).


⁴ Para aprofundar a questão ver: “Racismo: uma história” (documentário em 3 episódios da BBC) “Em comemoração aos duzentos anos da Lei do Comércio de Escravos, de 1807, que aboliu o tráfico de escravos no Império Britânico, a BBC produziu em março de 2007. A série consiste em uma cronologia de eventos a partir da invenção do conceito de raça no século XVII e explora o impacto do racismo em escala global. Examina as mudanças na percepção de raça e na história do racismo na Europa, nas Américas, na Austrália e na Ásia”. <https://ensinarhistoria.com.br/racismo-uma-historia-documentario/> - Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues.

Será que os indígenas também colaboraram com os portugueses na arte da guerra? Vejamos a seguir, alguns exemplos.

- ✓ Guerreiros temiminós liderados por Araribóia lutaram ao lado português contra os franceses na baía de Guanabara, sendo vencedores em 1560;
- ✓ O chefe tupiniquim Tibiriçá seria valioso para o avanço português na região de São Vicente e no planalto de Piratininga. Um detalhe: os indígenas combatiam com rivais de sua própria nação.
- ✓ O chefe potiguar Zorobaté após lutar ao lado dos franceses na Paraíba e no Rio Grande do Norte, passaria para o lado lusitano na batalha contra os Aymoré na Bahia e na repressão aos nascentes quilombos de escravizados africanos;
- ✓ A notável liderança potiguar Felipe Camarão combateu ao lado dos portugueses contra os holandeses no século XVII, além de participar de outras batalhas contra nações indígenas.

Enfim, os portugueses tiraram bastante proveito do apoio indígena no desenvolvimento colonial. Certamente, esse apoio cabe ser discutido exaustivamente. Em todo caso, ele existiu e corroborou com o trágico desfecho, marcando sobremaneira a história indígena no Período Colonial. E apesar das reformas pombalinas terem proibido definitivamente a escravidão indígena, abolido a tutela religiosa e proclamado os indígenas vassallos da Coroa Portuguesa, por meio do Diretório aprovado por D. José I em 1755 e sido efetivado em 1757, Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão (o Diretório foi estendido até 1758 e abolido em 1798), as populações indígenas adentrariam o século XIX em condições deploráveis (VAINFAS, 2007b).

Quanto aos negros africanos, há estimativas que contam que durante os mais de trezentos anos de tráfico transatlântico, foram trazidos em torno de quatro milhões deles na condição de escravizados, gente de diversas regiões do continente africano (Angola, Moçambique, Nigéria etc.), cada um deles com suas peculiaridades culturais. Contribuíra fortemente com a economia do Brasil (não que isso tenha se dado de bom grado, livremente ou de forma espontânea, mas porque dominavam conhecimento das áreas de mineração, agricultura, pecuária, dentre outros) desde o longo Período colonial até os anos finais do Império, a começar na produção açucareira, passando pela mineradora, algodoeira, cafeeira e em praticamente todos os setores da sociedade brasileira, tanto em áreas rurais quanto urbanas. Nas cidades, até o século XIX eles eram encarregados do transporte de objetos e pessoas, dejetos humanos. Também trabalhavam como vendedores ambulantes e quitandeiros (REIS, 2007).





Nas áreas rurais, sobretudo nordestinas, predominavam os espaços dos engenhos com enormes plantações de cana-de-açúcar; os escravizados eram tratados como coisa, inclusive sob os olhos e auspícios da Igreja. “Havia distinção entre nações africanas, e dada a miscigenação, a cor mais clara da pele era fator de diferenciação” (PRIORE; VENÂNCIO, 2010, p. 52). Diante dos maus tratos, a fuga para instalações coletivas denominadas quilombos era uma, dentre outras, forma de resistência. Nesse espaço social podiam plantar e colher, manifestar sua crença e cultura, trocar experiências. O mais conhecido foi o Quilombo dos Palmares, destruído em 1694, um dos grandes símbolos da resistência dos escravos, liderado por Zumbi, chegou a reunir cerca de 20 mil habitantes. Além de Palmares, houve um significativo número de quilombos formados em várias áreas do território, sobretudo na esteira da mineração: onde se descobria ouro, a presença de escravos era uma constante, a formação de quilombos também.

A resistência escrava assumiu diversas formas, inclusive resistir para não esquecer suas origens. Por exemplo: o escravizado “angola” trazido adulto para o Rio de Janeiro não podia esquecer-se que era “songo”; ou o “moçambique”, de que era “mácua”, e assim por diante. “Na modalidade de resistência brilharam os escravos nascidos no Brasil, mais familiarizados do que os africanos com os meios e modos senhoriais, mais envolvidos pelo estilo paternalista de dominação escravocrata” (REIS, 2007, p. 84). Por estas e outras razões, Reis afirma que “a experiência do Brasil abraçou o africano” (p. 87). E, mais adiante, acrescenta o autor:

os negros e mestiços livres nesse período se multiplicavam , não como decorrência de alforrias, mas de crescimento natural. Esta gente livre tendo filhos livres. Em outras palavras, já não eram apenas mestiços alforriados na pia batismal ou no testamento de seus senhores, que muitas vezes eram também seus pais; ou os escravos crioulos alforriados por bens e serviços e por haverem nascido sob o teto senhorial. A população livre “de cor” chegou a constituir, sobretudo os afro-mestiços, parcelas substantivas das camadas urbanas (REIS, 2007, p.88).

Darcy Ribeiro (1995), na sua obra *O povo brasileiro: a formação e o sentido*, propõe reconstituir o Brasil, ou seja, estudar a gestação de seu povo. “Surgimos da confluência, do entrelaçamento e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos” (RIBEIRO, 1995, p. 19). Mas, o que dizer do português colonizador?

Ao estudar a presença lusitana no Brasil, Venâncio (2007, p. 63) concentra-se na passagem do português de colonizador a imigrante. O autor inicia o texto lembrando que as várias tradições historiográficas se digladiam em torno das “contribuições” ou “malefícios” envolvidos no processo da colonização brasileira. De acordo com Venâncio, Oliveira Viana representa uma corrente de intelectuais que exaltaram o português como “raça pura de dólicos-louros”. Gilberto Freyre está



entre os que insistiram na tradição de miscigenação, sinal de “ausência de preconceitos raciais”, elemento facilitador no processo colonizador nos trópicos. Paulo Prado, por sua vez é tido como um dos que encaravam os colonizadores da “pior forma possível”, de modo que os homens que tinham vindo de além-mar representavam a escória da sociedade metropolitana, o que teria causado o atraso do desenvolvimento socioeconômico do Brasil. Enfim, estudar a presença portuguesa no Brasil implica em correr o risco da idealização ou da estigmatização antecipada.

Contudo, “um traço comum, implícito ou explícito em tais estudos, é o de indicar a existência de um paradoxo: o apogeu do processo migratório não ocorreu, como seria de se esperar, durante o período colonial, mas sim várias décadas, ou até mesmo um século, após a independência” (VENÂNCIO, 2007, p. 64). De qualquer forma, o impacto da presença lusitana no Brasil é presente até hoje.

Observa-se que logo no início, quando os primeiros portugueses por aqui aportaram, visualizavam a chegada a uma “arena de ganhos, em ouros e glórias”, seja do ponto de vista material ou espiritual, de maneira que tudo estava sacramentado “pelas bulas e falas do papa e do rei” (RIBEIRO, 1995, p. 44). Tais elementos garantem ao invasor o porte da cruz, da espada e de outras armas em seu favor. A gente índia que, das praias, olhava e a tudo estranhava, abismada.

A branquitude trazia da cárie dental à bexiga, à coqueluche, à tuberculose e o sarampo. Desencadeia-se, ali, desde a primeira hora, uma guerra biológica implacável. De um lado, povos peneirados, nos séculos e milênios, por pestes a que sobreviveram e para as quais desenvolveram resistência. De outro lado, povos indenes, indefesos, que começavam a morrer aos magotes. Assim é que a civilização se impõe, primeiro, como uma epidemia de pestes mortais. Depois, pela dizimação através de guerras de extermínio e da escravidão. Entretanto, esses eram tão só os passos iniciais de uma escalada do calvário das dores inenarráveis do extermínio genocida e etnocida (RIBEIRO, 1995, p. 47).

Tal quadro ajudou a compor um “processo civilizatório” que se inicia com a revolução tecnológica (gerada no mundo árabe e no mundo oriental, mas acolhida pelos portugueses) a partir da qual as nações ibéricas tornaram-se impérios “mercantis salvacionistas” e dominaram a navegação oceânica. De acordo com Darcy Ribeiro, a maior façanha de Portugal não consistiu em todo ouro e toda riqueza que daqui retirou à custa da exploração do trabalho alheio, mas sim, a formação de um povo nação modelado pela mestiçagem. Todavia, “nada é mais continuado, tampouco é tão permanente, ao longo desses cinco séculos, do que essa classe dirigente exógena e infiel a seu povo” (RIBEIRO, 1995, p. 68).



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar compreender a origem da questão étnico-racial no Brasil, nos deparamos com a teoria (ou mito) da “democracia racial”, defendida, sobretudo, por Gilberto Freire, na obra *Casa grande & senzala*, publicada no início da década de 1930. Pulverizou-se o discurso segundo o qual o povo brasileiro seria formado pela união pacífica das três raças: “branca, negra e indígena”, sustentando a ideia de harmonização dos contrários étnicos e culturais e que será retomada em vários trabalhos de Freire. Observa-se que a chamada “democracia racial” nada mais é que uma poderosa arma criada pela ideologia dominante.

Outro aspecto racista compõe o olhar brasileiro, também forjado e mantido pelas elites políticas e intelectuais, teve o subsídio da tese do branqueamento predominantemente ativa entre os anos de 1890 e 1940, transformada em política pública na qual a instrumentalização política triangular envolvendo as três raças aparece “matizadamente” nos principais autores do final do século XIX e início do século XX.

O Brasil é um país sul-americano que foi colonizado por Portugal no início do século XVI; em 1822 conquistou sua independência e organizou-se politicamente em torno da monarquia imperial, em seus dois períodos: primeiro reinado e segundo reinado. Entre um e outro, tivemos o período regencial e diversas revoltas, com objetivos e finalidades também diversos. Com a Proclamação da República, em 1889 e a abolição da escravatura um ano antes, começou-se a desenhar a estrutura do Brasil contemporâneo.

Não é demasiado lembrar que muitas interrogações foram levantadas em torno de uma explicação contundente quanto ao domínio português sobre os povos indígenas, sobretudo ao se levar em consideração o quantitativo numérico de uns e outros. Trata-se de um processo complexo, cuja compreensão e reconstituição passam, inicialmente, por entender que houve um conflito de vários níveis. Embora os portugueses tenham vindo em um grupo pequeno de homens, traziam consigo uma agressividade “capaz de atuar destrutivamente de múltiplas formas. Principalmente como uma infecção mortal sobre a população preexistente, debilitando-a até a morte” (RIBEIRO, 1995, p. 30).

Segundo Darcy Ribeiro (1995), no nível biótico, a guerra bacteriológica foi travada pelas pestes que os brancos traziam no corpo, mortíferas às populações locais. O território tornou-se espaço de disputa ecológica, na qual os invasores visavam extrair das matas todo tipo de riqueza possível sem nenhuma preocupação com a preservação da natureza ou com a vida dos nativos. Econômica e socialmente, o conflito se deu pela escravização do índio afim de que este se tornasse provedor de gêneros exóticos e metais preciosos. Isso garantiria a mercantilização das relações de



produção e ligava América e Europa, a primeira sob domínio da segunda. No plano “étnico-cultural”, forjava-se uma nova *etnia*, o brasileiro, resultado da transfiguração em que se *unificou*, violentamente, língua e costumes de índios, negros africanos e europeus.

Contudo, ao partir da realidade brasileira atual, é possível identificar que as contradições, recuos e avanços das últimas décadas ressoam gritos de outros tempos. Em tais descrições é necessário levar em conta os seguintes aspectos: econômico, social, cultural, ideológico, político. Todos esses aspectos devem ser observados e compreendidos nos três grandes períodos de nossa história: Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República.

Diante desse quadro, constata-se que não se apaga com facilidade aquilo que se enraizou nas estruturas de formação de um país como o Brasil. A escravidão foi sua marca mais evidente até período recente, tanto é assim que, ainda nos dias atuais, suas influências se fazem presente: simbólica, material e socialmente. Assim, se faz necessário conhecer a história africana, latino-americana, indígena; conhecer o processo histórico que discute a inserção do negro e do índio na ideia e na prática de nação no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ademar Santos de. Heranças da escravidão e questão das relações étnico-raciais no Brasil. in: ARAÚJO, Ademar Santos de. (Org.). **A questão das relações étnico-raciais no Brasil: olhares reflexivos**. Editora Kelps: Goiânia, 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394/1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 17 mar. 2021.

G1. Portal. **Pela primeira vez, uma mulher tomou posse como cacique do povo Xikrin do Cateté**. In: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2021/02/22/pela-primeira-vez-uma-mulher-toma-posse-como-cacique-do-povo-xikrin-do-catete.ghtml>. Acesso em: 26 fev. 2021.



HERMAN, Jacqueline. Cenário do encontro de povos: a construção do território. In: **Brasil 500 anos de povoamento**. Centro de Documentação e de Disseminação de Informações. 2 ed., Rio de Janeiro: IBGE, 2007, p. 17-34.

MARTIUS, Carlos F. P. de. Como se deve escrever a história do Brasil. in: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, n. 24, jan. 1845. Disponível em: http://brasilindependente.weebly.com/uploads/1/7/7/1/17711783/von_martius_como_se_de_ve_escrever_a_historia_do_brasil_1845.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

PEREIRA, Mariana Cunha. Educação e políticas de ação afirmativa no Brasil: um debate étnico-racial atualizado na discussão das Leis 10.639/03 e 11.645/08. In: RIBEIRO, Cristiane Maria; PEREIRA, Mariana Cunha (Orgs.). **Educação e relações étnico-raciais**: diálogos, silêncios e ações. Goiânia: Editora da UFG, 2015, p. 75-93.

PRIORE, Mary del; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

REIS, João José. Presença negra: conflitos e encontros. In: **Brasil 500 anos de povoamento**. Centro de Documentação e de Disseminação de Informações. 2 ed., Rio de Janeiro: IBGE, 2007, p. 79-100.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido. 2 ed. (1995) Seção Braille – CAP da **Biblioteca Pública do Paraná**, <http://www.pr.gov/bpp>. Acesso em: 25 fev. 2021.

VAINFAS, Ronaldo. Introdução. In: **Brasil 500 anos de povoamento**. Centro de Documentação e de Disseminação de Informações. 2 ed., Rio de Janeiro: IBGE, 2007a, p. 13-15.

VAINFAS, Ronaldo. História indígena. In: **Brasil 500 anos de povoamento**. Centro de Documentação e de Disseminação de Informações. 2 ed., Rio de Janeiro: IBGE, 2007b, p. 35-59.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Presença portuguesa: de colonizadores a imigrantes. In: **Brasil 500 anos de povoamento**. Centro de Documentação e de Disseminação de Informações. 2 ed., Rio de Janeiro: IBGE, 2007, p.61-78.

Enviado em: 18/05/2021
Aprovado em: 27/08/2021

Página 31

MIRIAM ALVES E A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: CONCEPÇÕES CRÍTICAS

MIRIAM ALVES AND AFRO-BRAZILIAN LITERATURE: CRITICAL CONCEPTIONS

Cassiano Assunção¹
Luana Teixeira Porto²

RESUMO

Miriam Alves contribuiu exponencialmente para a valorização adequada da literatura afro-brasileira e com a representatividade dela nessa área e demais espaços semelhantes. Desde muito cedo, a consciência de sua família de origem simples e marginalizada acerca desses assuntos a auxiliou a sempre buscar formação literária e criticidade a partir dela, o que contribuiu para os trabalhos que ela participaria posteriormente, tais como os Cadernos Negros e diversos periódicos destinados à literatura negra no século XX. Nessas condições, Alves desenvolve-se como uma importante escritora dentro da Literatura Afro-brasileira e feminina e participa da constituição delas dando sua contribuição nas suas definições tão debatidas. Segundo a autora, esse tipo de literatura é aquela que se empenha em construir uma escrita que seja não apenas a expressão dos afrodescendentes enquanto agentes de cultura e de arte, mas que aponte a discriminação que os exclui do mundo das letras. A partir daí, este estudo busca discorrer detalhadamente acerca da vida e obra da autora e analisar o seu pensamento crítico acerca da literatura afro-brasileira. Para isso, o substrato teórico utiliza escritores como Eduardo de Assis Duarte (2011), Rodrigo da Rosa Pereira (2016), Zilá Bernd (2011) e na extensa lista de publicações de Miriam Alves. A partir disso, nota-se que a escritora procura mostrar que o papel do escritor afro-brasileiro vai além da escrita, ocupando o papel de intérprete e porta-voz dos anseios e dos sentimentos da grande maioria anônima dos brasileiros de origem africana.

PALAVRAS-CHAVE: Miriam Alves. Literatura. Representatividade.

ABSTRACT

Miriam Alves contributed exponentially to the adequate valuation of Afro-Brazilian literature and its representativeness in this area and other similar spaces. From a very early age, the awareness of her family of simple and marginalized origins on these subjects, helped her to always seek literary training and criticality based on her, which contributed to the works she would later participate in, such as Cadernos Negros and several periodicals destined for black literature in the twentieth century. Under these conditions, Alves develops herself as an important writer within Afro-Brazilian and feminine Literature and participates in their constitution, giving her contribution in her much debated definitions, according to the author, this type of literature is one that strives to build a writing that is not only the expression of people of African descent as agents of culture and art, but that points to the discrimination that excludes them from the world of letters. From there, this study seeks to discuss in detail about the author's life and work and analyze her critical thinking about Afro-Brazilian literature. For this, the theoretical substrate uses writers such as Eduardo de Assis Duarte (2011), Rodrigo da Rosa Pereira (2016), Zilá Bernd (2011) and in the extensive list of publications by Miriam Alves. From this, it is noted that the writer seeks to show that the role of the Afro-Brazilian writer goes beyond writing, occupying the role of interpreters and spokespeople of the yearnings and feelings of the vast anonymous majority of Brazilians of African origin.

KEYWORDS: Miriam Alves. Literature. Representativeness.

¹ Graduado em Letras – Língua Inglesa e Literaturas da Língua Inglesa pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW.

² Doutora em Letras – Área de Concentração Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente-pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da URI/FW (Mestrado e Doutorado).

1 INTRODUÇÃO

Na introdução da obra *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, o escritor Eduardo de Assis Duarte (2011) questiona:


Nós, negros, podemos falar na sociedade brasileira enquanto tais, ou seja, enquanto negros, sem negar a nossa própria negritude? Naturalmente não, porque a sociedade brasileira está programada para funcionar cordialmente, e negros falando como negros perturbam essa cordialidade (DUARTE, 2011, p. 10).

Para que essa falsa “cordialidade” não seja perturbada, as obras de muitos escritores negros e/ou afrodescendentes são ignoradas pela literatura canônica. Essa é a estratégia adotada pelo cânone para negar a contribuição cultural que os negros vêm dando ao Brasil.

O caso mais notório de que os negros e, em particular a mulher afrodescendente, enfrentam dificuldades para conseguirem visibilidade na literatura e na sociedade é visível na trajetória da escritora Miriam Alves que, por ser mulher, negra e pobre, enfrentou inúmeras barreiras para conseguir expressar as suas vivências. Alves (2016) afirma que “a partir do momento em que a gente começa a dizer que o retrato pintado não somos nós, a sociedade pega um pano e joga em cima desta imagem para não ter que encará-la” (ALVES, 2016, p. 176). Para ela, ser escritor (a) no Brasil é romper com o silêncio, a “não-fala” e transpor os espaços que definem funções preestabelecidas. Essa escrita se constrói época a época, contexto a contexto, mas não deixa de existir, mesmo que seja por muitas vezes negada, invisibilizada.

Nessa perspectiva, este artigo busca apresentar um detalhado panorama a respeito da vida e obra da escritora afro-brasileira Miriam Alves, bem como, apresentar suas concepções a respeito da literatura afro-brasileira. Acreditamos que, por meio do cultivo de vozes negras, como a de Miriam Alves, é que podemos empreender uma literatura legitimamente “revolucionária”, em que as diferenças sejam reconhecidas e aceitas em suas autonomias e alteridades. É assim que podemos pouco a pouco retirar da esfera da invisibilidade o afro-brasileiro sua voz, força, resistência e suas potencialidades.

2 MIRIAM ALVES - VIDA E OBRA



A escritora Miriam Alves nasceu no dia 6 de novembro de 1952, na cidade de São Paulo, onde ainda hoje reside. É bacharel em serviço social pelas Faculdades Metropolitanas Unidas de

São Paulo. Alves faz questão de destacar o importante papel da família na sua formação. Sua mãe, D. Benedita Alves, trabalhava como empregada doméstica e aproveitava as bibliotecas das casas onde trabalhava para ler clássicos da literatura. Em casa, ela contava as histórias lidas para os seus filhos, introduzindo-os em um mundo que estaria fora do seu alcance. Seu pai, o Sr. Maurício Alves, quando percebeu o interesse da filha pela literatura, só lhe presenteava com livros, que eram guardados por ela como relíquias. Aos 8 anos de idade, começou a escrever; sua escrita, com o passar dos anos, foi deixando de ser algo lúdico para passar a se transformar em um espaço de reflexão (ALVES, 1987).

Miriam confessa sua frustração, quando estudante, ao ler obras em que havia personagens negros que não refletiam os sentimentos que ela vivia, mas que, antes, transmitiam visão mediada por conceitos e preconceitos, que muitas vezes causavam-lhe desconforto emocional, e uma certa “autorrejeição”. O negro, no imaginário da literatura daquela época, e, ainda hoje, é visto como o “antibrasileiro”, “antifamília”, “anticidadão”; frequentemente é tratado como o eterno pobre que precisa da caridade alheia (ALVES, 2016).

O Feminismo e o Movimento da Mulher no Brasil no período de 1970 e 1980 impactaram a escritora: “Eu senti essas influências enquanto mulher, porque eu estudava na época e todo esse movimento passou a ser reflexão em sala de aula. Também pela própria vivência dentro da minha família com a participação da minha mãe” (ALVES, 2016, p. 171).

Na década de 1980, passou a integrar o coletivo Quilombhoje Literatura, responsável pela produção dos Cadernos Negros, publicação na qual estreia no número 5, de 1982. No ano de 1983 lançou seu primeiro livro, Momentos de Busca, seguido de Estrelas nos Dedos (1985). Registra, ainda, a influência do movimento negro em sua escrita:

Eu participei do Movimento Negro de uma forma ativa desde 1978 até os meados de 1988 e este ativismo, desde a entrada e a minha permanência dentro do Movimento nesses dez a quinze anos, influenciaram a minha escrita. Inclusive, tenho textos poéticos inspirados em algumas atitudes de relações políticas de Movimento Negro. Alguns dos eixos temáticos dos meus contos são ambientados naquela atuação social, porque atrás de toda militância tem uma vida ativa (DUKE, 2016, p. 171).

Em 1988, elabora, ao lado de Arnaldo Xavier e Cuti, o texto teatral Terramara. No ano de 1989 se desliga formalmente do grupo Quilombo hoje Literatura, mas continua contribuindo para a série com seus contos e poemas. Miriam Alves, desde o começo da carreira, exercita também a crítica, tendo contribuído para os volumes: Reflexões sobre a literatura afro-brasileira (1985) e Criação crioula, nu elefante branco (1987). Participou da organização de duas antologias bilíngues: *Enfim nós/Finally us: contemporary black Brazilian women writers* (EUA, 1995), em parceria com

Carolyn R. Durham; e *Women righting/Mulheres escrevendo: Afro-Brazilian Women's short fiction* (2005), com Maria Helena Lima. Em 2010 publica Brasil Afro autorrevelado, volume crítico e historiográfico, em que trata da literatura afro-brasileira e seus contextos de produção e recepção.

Miriam Alves participa de inúmeros debates, palestras e eventos acadêmicos, sempre tendo como foco de interesse a produção feminina e negra. Pode-se destacar sua participação na “*International Conference of Caribbean Women Writers and Scholars*”, realizada no ano de 1996 e no “*Latin American Speaker Symposium*”, realizado em Nova York no ano de 1997. No ano de 2007 ministrou cursos sobre literatura e cultura afro-brasileira nas universidades do Novo México, Texas e dos Estados Unidos.

Perguntada sobre quais escritores a influenciaram, lembra Machado de Assis, Lima Barreto, Aluísio de Azevedo e o escritor Cruz e Souza. A escritora destaca o impacto da descoberta deste último, primeiro escritor em cuja obra sentiu ressoar a condição de ser negro escrevendo na condição de negro (ALVES, 2016, p. 173).

Para Duarte (2011), a obra de Miriam Alves caracteriza-se por:

[...] sua obra reflexão sobre assuntos de raça, classe social, gênero e sexualidade, em dinâmica que se esforça por ressignificar histórias e signos, e elaborar identidades alternativas. Todavia, trata-se de um movimento progressivo, como se observa por seu primeiro livro, *Momentos de busca*, em que se encontram poemas marcados por indagações, num tom que oscila entre a revolta e a incerteza, revelando um ser que, cansado de um ventriloquismo que lhe nega sua especificidade, percebe a literatura como um espaço de reflexão. Percebe-se ainda que em seus textos é possível deparar-se com um processo de apropriação e releitura do passado; seus versos procuram se contrapor a visões estereotipadas presentes no imaginário brasileiro (DUARTE, 2011, p. 89).

Em entrevista publicada na obra “*A escritora Afro-Brasileira: ativismo e arte literária*” (2016), Miriam afirma que se baseia no realismo social; acredita que não existe escrita fora do realismo social, já que a vivência em sociedade é a matéria-prima de onde extrai e lapida os seus textos, sejam eles ensaísticos, poéticos ou narrativos.

3 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: MIRIAM ALVES E A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA DE ESCRITURA FEMININA

O conceito de literatura afro-brasileira tem sido alvo de muitas controvérsias e, como tal, tem se mantido nas reflexões e debates nas últimas décadas. Em uma tentativa de conceituar o termo “literatura afro-brasileira” Ironides Rodrigues declara, em depoimento a Luiza Lobo, que essa literatura:



É aquela desenvolvida por autor negro ou mulato que escreve sobre sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo. Ele tem que se assumir como negro (RODRIGUES apud DUARTE, 2011, p. 377).

Segundo essa visão, a literatura afro-brasileira não inclui a produção de autores brancos, pois a autora entende que tal literatura é apenas “escrita por negros”. Zilá Bernd (2011) discorda de Ironides Rodrigues: não se atém à cor da pele do escritor, mas à enunciação do pertencimento, pois acredita que a montagem da poesia afro-brasileira se faz a partir da (re) conquista da posição de sujeito da enunciação, fato que oportuniza a (re) escritura da história do ponto de vista do negro. Edificando-se como espaço privilegiado da manifestação da subjetividade, para Bernd (2011) o poema afro-brasileiro reflete o trânsito da alienação à conscientização. Assim, a proposta do eu lírico não se limita à reivindicação de um mero reconhecimento, mas amplifica-se, correspondendo a um ato de (re) apropriação de um espaço existencial que lhe seja próprio.

Para Duarte (2011) a literatura afro-brasileira é, ainda, um conceito em construção. O pesquisador registra que esta literatura não se caracteriza por um fator isolado, como etnia ou linguagem, mas por um conjunto de fatores, tais como tema, autoria, linguagem, público e ponto de vista.

Com relação à autoria, o autor alega que este elemento é um dos mais controversos, devido ao fato de implicar a consideração de fatores bibliográficos, com todos os empecilhos decorrentes e, ainda, a negação da defesa feita por muitos escritores de uma literatura afro-brasileira de autoria branca. Ao tratar sobre a temática, alega que a temática afro-brasileira abarca “as tradições culturais ou religiosas transplantadas para o Novo Mundo, destacando a riqueza dos mitos, lendas e de todo um imaginário circunscrito quase sempre à oralidade” (DUARTE, 2011, p. 386).

No que se refere ao ponto de vista, este indica a visão de mundo e o conjunto de valores que abarcam as opções até mesmo vocabulares presentes na representação. Isso posto, a ascendência africana ou a utilização do tema são insuficientes, sendo necessária ainda uma perspectiva identificada à história, à cultura, logo, toda problemática inerente à vida e às condições de existência desse importante elemento da população.

No tocante à linguagem, Duarte (2011) alega que a linguagem é um dos fatores instituintes da diferença cultural no texto literário. Sendo assim, a afro-brasilidade tornar-se-á visível também por meio de um vocabulário pertencente às práticas linguísticas oriundas do continente africano e imersas no processo transculturador em curso no Brasil, ou de uma discursividade que enaltece entoações e ritmos.

Por fim, ao tratar sobre o público, o autor destaca a formação de um horizonte recepional afrodescendente como fator de intencionalidade próprio a essa literatura e distingue-a do projeto que norteia a literatura brasileira em geral. O indivíduo que escreve o faz não apenas com vistas a alcançar um determinado segmento populacional, mas o faz também por meio de uma consciência da finalidade do escritor como porta-voz da sociedade.

Duarte (2011) destaca que nenhum desses elementos propicia o pertencimento à literatura afro-brasileira, mas sim o resultado de sua inter-relação. Separadamente, tanto o tema como a linguagem, a autoria, o ponto de vista e o direcionamento recepional são insuficientes para enquadrar um texto como sendo pertencente a literatura afro-brasileira; o autor ressalta a relevância de um ponto de vista culturalmente identificado à afrodescendência.

Dialogando com Duarte, Miriam Alves concorda que, para a academia, a literatura afro-brasileira pode ser, ainda, um conceito em construção; para os produtores, porém, trata-se do que classifica como uma “prática existencial”, arrolando, para tal, quatro razões, associadas à ressignificação e valorização da identidade negra e à assunção da posição e voz de sujeito:

[...] ressignifica a palavra negro, retirando-a de sua conotação negativa [...], para fazê-la significar autorreconhecimento da própria identidade e pertencimento étnico racial. Coloca em discussão a formação da identidade brasileira e desnuda o mito da democracia racial. Essa literatura tem como característica principal a “escrevivência”. E o ponto comum de expressão baseia-se em soltar a voz encarcerada, tocar em assuntos polêmicos e tabus: falar do não dito pela perspectiva de quem nunca pode dizer (ALVES, 2010, p. 42).

Segundo Alves (2010), a literatura afro-brasileira empenha-se em construir uma escrita que seja não apenas a expressão dos afrodescendentes enquanto agentes de cultura e de arte, mas que aponte a discriminação que os exclui do mundo das letras. Para a escritora, tal literatura:

[...] funciona como catalizador de histórias as quais transforma em registro ficcional e poético para transmiti-las não só como anais de fatos, mas, sobretudo, como a grafia de emoções perpetuando, no ato da escrita, o resgate do passado, o registro do presente da trajetória de um segmento populacional relegado ao esquecimento ou ao segundo plano na historiografia, inclusive das artes literárias (ALVES, 2010, p. 44).

Ao mencionar a produção literária afro-brasileira, é importante comentar a literatura afro-brasileira de escritura feminina. As produções dessas mulheres destacam-se por amalgamar o discurso étnico-racial a “uma ‘movimentação’ histórica particular, na medida em que os textos poetizam uma vivência particular à mulher” (DUARTE, 2011, p. 90).

Alves (2010) define a literatura afro-brasileira de escritura feminina como aquela que se institui a partir de pensamento apoiado na experiência de um estar no mundo embasado pelas



identidades de gênero e etnia. Ainda salienta que o discurso poético-ficcional de escritoras afro-brasileiras, apesar de refletir algumas das vivências comuns às escritoras brasileiras não pertencentes à etnia negra, caracteriza-se por um lugar de fala peculiar:

Embora ambas vivenciem o silenciar (não-fala), o lugar de produção é outro significativamente diferente. Há tempos que a mulher negra realizava a dupla jornada, acumulava os afazeres de sua própria casa e prole e se engajava em movimentos populares, tais quais das “panelas vazias”, “creches”, “saúde” e outros. [...] O espaço exterior ao “do lar” há muito já era frequentado pelas mulheres negras, sem que isso significasse independência e libertação. Muito pelo contrário, mais cedo que a revisão feminista, uma parcela de mulheres (as negras) descobriram o que significava dupla, tripla jornada de trabalho, e também tripla opressão: do homem branco, do homem negro e da mulher branca (ALVES apud PEREIRA, 2016, p. 91).

É fato inquestionável que historicamente as representações femininas foram elaboradas sob a ótica masculina e, mais especificamente, sob o ponto de vista de homens intelectuais diretamente ligados aos ideais eurocêntricos. Em razão disso, verificamos que o universo artístico-literário brasileiro excluiu a presença de sujeitos femininos, isto é, das mulheres como agentes de sua própria história.

Segundo Alves (2010), a literatura afro-brasileira de escritura feminina se contrapõe a isso e humaniza a mulher negra, imprimindo um corpo, rosto e um sentir a mulher com características próprias. Parte de um outro olhar, debatendo-se contra as amarras da linguagem, as imposições históricas e as mordanças ideológicas propiciam uma reflexão revelando a face de um “Brasil afro-feminino”, muito diferente do que se padronizou, propiciando uma reflexão e uma quebra de paradigmas a respeito da imagem da mulher negra, distinta da que está presente na literatura já canonizada; mulher-objeto, mulher-sensual. (ALVES, 2010).

As escritoras afro-brasileiras intensificam uma produção que, embora ainda pouco visível nas grandes livrarias, permite uma maior circulação de dados significativos da história da literatura afro-brasileira. Sobre essas escritoras, Maria Aparecida Andrade Salgueiro traça o seguinte comentário:

Escrevendo da perspectiva “mulher” e “negra”, escritoras de origem africana tais como Conceição Evaristo, Miriam Alves, Esmeralda Ribeiro, Lia Vieira, Sonia Fátima da Conceição, Geni Guimarães, entre outras, examinam a individualidade e as relações pessoais como uma forma de compreensão de questões sociais complexas, tais como a vida à margem nas grandes cidades, o preconceito nas situações mais corriqueiras do dia a dia, a exclusão já presente nos livros escolares. Narram sob ótica nitidamente feminina, problemas do cotidiano das mulheres negras, em formato repleto de poesia, e pleno de referências culturais, que buscam momentos fortes de uma cultura que se reconstitui (SALGUEIRO citada por ALVES, 2010-2011, p. 186).

Em muitas produções literárias percebem-se vozes divergentes que reclamam por uma maior visibilidade referente às questões relativas aos descendentes de africanos, que formam a maior parcela da população do Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que Miriam Alves discute a literatura afro-brasileira e o seu valor para revelar uma realidade não tão analisada por outros segmentos da literatura brasileira. A autora vê e usa a literatura com função social, na tentativa de disseminar a conscientização referente a temas como preconceito, racismo e identidade negra. Em especial, destaca com maior relevância a situação das mulheres afro-brasileiras, as quais, considera, sofrem ainda mais preconceito e carência de oportunidades.

Alves, há mais de 30 anos, luta contra o preconceito referente aos negros, às mulheres e aos escritores marginalizados pela sociedade. Essa militância pode ser percebida nos prefácios de Cadernos Negros, assim como em seu livro Brasil Afro Autorrevelado, nos quais a escritora recorrentemente defende essa literatura como uma maneira de delatar esses preconceitos e de assumir simbolismos próprios, rompendo com as máscaras da invisibilidade colocada sobre os afro-brasileiros.

Concluimos ainda que a escritora põe a descoberto aspectos da vivência negra, diferentes dos que estão presentes nas definições dominantes. Sua escrita representa uma realidade extremamente dolorosa, que deixara marcas profundas para os afro-brasileiros, da qual dificilmente eles falam. Miriam Alves inscreve a memória de seus antepassados afro-brasileiros por um olhar que se recusa às omissões que a sociedade brasileira impôs e ainda impõe à população afro-brasileira.

Pensamos que sua obra se faz presente como uma maneira de questionar os discursos hegemônicos contra o racismo, tão presentes na sociedade brasileira, os quais não atingem exclusivamente os afro-brasileiros de classe baixa, mas também os negros de outros estratos sociais. Pensa-se que esses tópicos devem continuar a ser discutidos e analisados, tornando assim possível uma melhor compreensão e disseminação desses pensamentos que Miriam Alves considera tão importantes.



REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam. **Brasil Afro autorrevelado**: Literatura brasileira contemporânea. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

ALVES, Miriam. Discurso temerário. **Criação crioula, nu elefante branco**: I Encontro de Poetas e Ficcionalistas Negros Brasileiros. São Paulo: IMESP, 1987. p. 83-86.

ALVES, Miriam. **Literatura negra feminina no Brasil – pensando a existência**. Revista da ABPN, v. 1, n. 3 – nov. 2010 – fev. 2011, p. 181-189.

BERND, Zilá. **Vestígios memoriais**: fecundando as literaturas das Américas. Conexão Letras, Porto Alegre, RS. Vol. 6, n. 6 (2011), p. 9-15.

DAVIES, Carole Boyce, LESLIE, Molar Ogundipe. **Moving beyond boundaries**: volume 1: International Dimensions of Black Women's Writing. Washington, New York University Press, 1995, p. 120-121.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DUKE, Dawn. **A escritora afro-brasileira: ativismo e arte literária**. Belo Horizonte: Nandyala, 2016. p. 171- 179.

PEREIRA, Rodrigo da Rosa. **Perspectivas femininas afro-brasileiras em Cadernos Negros**. Rio Grande: Furg, 2016.

Enviado em: 03/03/2021
Aprovado em: 27/07/2021

Página 40

AS ESCRIVÊNCIAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO COMO ESCRITA DE NÓS: SABERES QUE ATRAVESSAM PRÁTICAS PESSOAIS E PEDAGÓGICAS

CONCEIÇÃO EVARISTO'S WRITINGS AS WRITING BY US: KNOWLEDGE THAT CROSS PERSONAL AND PEDAGOGIC PRACTICES

Elisa de Souza¹

RESUMO

As escrituras de Conceição Evaristo como escrita de nós: Saberes que atravessam práticas pessoais e pedagógicas tende a desenvolver reflexões acerca do conceito de Escrituras, criado por Conceição Evaristo. É imprescindível por meio deste entender como o mesmo desdobra-se num contexto da literatura contemporânea brasileira pensando nos desafios, obstáculos e avanços. Refletindo sobre produções literárias desenvolvidas por mulheres negras, é fundamental proporcionar discussões relacionadas à corporeidade negra, realizando elos com práticas pessoais, pedagógicas e artísticas da presente autora, Elaisa de Souza. Sabe-se a importância de ocupar diversas frentes assim como os lugares de produções de nossos conhecimentos ancestrais e buscando, assim, a perpetuação de nossos saberes e a favor da Igualdade Racial.

PALAVRAS-CHAVE: Escrituras. Literatura. Igualdade Racial.

ABSTRACT

Conceição Evaristo's writings as a writing of us: Knowledge that crosses personal and pedagogical practices tends to develop reflections on the concept of Writings, created by Conceição Evaristo. It is essential through this sense how it unfolds in the context of contemporary Brazilian literature, thinking about challenges, displacements and advances. Reflecting on literary productions developed by black women, it is essential to carry out an effect related to black corporeality, making links with the personal, pedagogical and artistic practices of the present author Elaisa de Souza. The importance of occupying different fronts as well as the production places of our ancestral knowledge is known, thus seeking the perpetuation of our knowledge and in favor of Racial Equality.

KEYWORDS: Escrituras. Literature. Racial Equality.

¹ Aluna da Licenciatura em Teatro. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq, sob a orientação do Professor Titular Marcos Alexandre da Faculdade de Letras/CNPq. E-mail: selisa820@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Ao abrir o livro *Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre as palavras de Conceição Evaristo* (2020), logo no início, o símbolo de um dos adinkras, sankofa, me chama a atenção. Ao observar por alguns instantes esse pássaro com a cabeça inclinada para trás, trazendo a simbologia de conexão com o continente africano aos povos originários, remetendo sua memória e história, me fez passear pelos dizeres de Katiúscia Ribeiro quando menciona a importância de olharmos para os caminhos trilhados pelos nossos ancestrais e aprendermos com esses passos dados. Como a autora menciona, olhar para frente espelhando nas experiências do passado nos ajudará a recriar caminhos por estradas já trilhadas e conectar com o ancestral que habita dentro de nós (RIBEIRO, 2019).

É imprescindível realizar elos com esse pensamento kemético com o que Conceição Evaristo vem a nos dizer sobre o surgimento do conceito de *escrevivência* quando afirma que “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa grande, mas acordá-los de seus sonhos injustos” (EVARISTO. In: DUARTE e NUNES, 2020). Dessa forma, a escrevivência se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, em que corpo-voz possa ecoar e existir no papel, na escrita, nas letras. Rasga e ultrapassa com essa imagem do passado, em que as mulheres escravizadas, mães pretas, eram colocadas para ninar os filhos dos senhores e senhoras da casa grande. Ela comenta que “apesar da voz de nossas ancestrais tinham funções demarcadas pela casa grande, a nossa escrita não” (EVARISTO. In: DUARTE e NUNES, 2020).

Um aspecto que me chamou atenção também logo na capa deste primeiro texto foi a imagem em cujo centro encontramos círculos que vão tomando formas espirais até que são direcionados a sete mulheres negras. Isso me fez pensar em uma das perspectivas africanas que diz respeito à importância e à valorização da roda em nossas feitura, nos rituais, nas reuniões e na capoeira. Nota-se que a partir do momento em que estamos em círculo, olhando uns aos outros, abrindo nosso corpo para a roda, estamos permitindo que nossos saberes possam ser vias de trocas, de aprendizados, de soma e de alimento ao coletivo dentro de uma perspectiva contínua de diálogo, reflexão, afeto e partilha.

Isabella Rosado Nunes, no livro *Escrevivência: a escrita de nós - Reflexões sobre as obras de Conceição Evaristo* (2020), nos fala da importância que foi quando esbarrou na escrita de Conceição Evaristo e do quanto isso influenciou seu olhar sobre a sociedade e a vida. Ela comenta que na verdade o conceito criado é um legado. E logo indaga: quantas autorias de mulheres negras lemos hoje? É notório saber o quanto são colocados à margem pela cultura hegemônica e eurocêntrica os olhares e vivências que partem de escritas de mulheres negras, de pessoas trans, e de autoras e autores



indígenas, principalmente se formos analisar que não é por acaso que o perfil de autores que estão publicando romances na literatura contemporânea brasileira são hegemonicamente homens brancos². Percebe-se que a escrita é um espaço atravessado por muitas relações de poder e acesso. A narrativa acaba sendo um espaço em disputa. Imagina como é para uma mulher negra, favelada, vinda de uma família que não possui herança ou sobrenome importante, enfrentar os obstáculos estruturais e publicar livros em espaços hegemônicos e elitistas. Devido a isso, é de se assustar saber que demorou vinte anos até que *Becos da Memória* fosse publicado. Há de se destacar que o romance foi publicado por uma editora preta, isto é, por uma editora que viabiliza produções de pessoas negras. Entende-se aqui que essa estrutura hegemônica está tão voltada em negligenciar nossas produções que é necessário que formemos nossos quilombos para poder viabilizar e girar nossos saberes.

Em uma entrevista veiculada na TV PUC-Rio, realizada em 2017, Conceição Evaristo comenta o termo *escrevivência* como sendo a oportunidade de construir uma literatura que busca dar sentimentos às personagens femininas, colocá-las no centro da cena, trabalhar a gramática do cotidiano, do povo, trazer seus filhos para compor esse universo literário, dentre outros fatores que vão permitindo que essa literatura tenha cada vez mais uma abrangência. Na condição de mulher negra vinda de classes sociais desfavorecidas, Conceição Evaristo demonstra aproximar-se das vozes dos seus personagens, que são fictícios, mas vindos de sua “realidade”, das vivências corporificadas a partir de seu contexto social. A autora comenta que, desde pequena, é rodeada por palavras e sempre teve essa conexão, muito forte por sinal, com a literatura.

Voltando ao que Isabella Rosado Nunes aponta sobre a “perspectiva da anterioridade”, a mesma traz o olhar de Jurema Werneck, a partir do qual fala sobre o lugar de entender que o branco invadiu uma terra já habitada por povos indígenas. É mais do que necessário refletirmos que a história não foi fundada por europeus. A história do povo preto não inicia com escravizados e pessoas sendo acorrentadas. A nossa ancestralidade não começa a partir de um acorrentamento. Jurema Werneck fala da necessidade de haver outras possibilidades interpretativas de se restabelecer marcos para se recontar uma história. Discute também a questão que o branco, a fim de tomar para si, nomeia e faz disso um lugar de posse, poder, privilégio. Werneck estabelece, de

² Cf. entrevista de Regina Dalcastagnè concedida a Amanda Massuela e publicada na revista *Cult* disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro/>: “A conclusão é resultado de um estudo iniciado em 2003 pelo Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea da Universidade de Brasília, sob a coordenação da professora titular de literatura brasileira Regina Dalcastagnè, 50. Dividida em duas etapas – a primeira publicada em 2005 e a segunda com previsão de lançamento até abril de 2018 –, a pesquisa analisou um total de 692 romances escritos por 383 autores em três períodos distintos: de 1965 a 1979, de 1990 a 2004 e de 2005 a 2014. Ainda inéditos, os números anteriores à década de 1990 e posteriores a 2004 são publicados com exclusividade pela CULT.”



forma significativa, um parâmetro com o feminismo dito universal. Iniciado por mulheres burguesas europeias em 1970, que o exercem a partir de nossa leitura crítica, com tamanha ignorância, uma única perspectiva para o conceito recém-criado, em que aborda a luta das mulheres naquele contexto, negligenciando as especificidades das mulheres negras e trans. Além de fundamentarem num individualismo crescente, propiciando lucros ao capitalismo.

Enquanto mulheres negras, entendemos que existem lugares pressupostos onde nossas corporeidades foram impostas e desumanizadas durante muito tempo. Esses são resquícios da escravidão que necessitam ser rompidos, como o trabalho compulsivo, a necessidade de ter que dar conta de tudo, a ideia de que somos “reprodutivas”, esse lugar da ama de leite que cuida, nina e canta para os filhos dos senhores e senhoras da casa grande, de estar sempre cheia de coisas para se sentir útil, a não ideia de ser merecedora de afeto e cuidado. Enfim, muitos fatores explicativos que ilustram como esse feminismo dito universal é falho, além de violento para com as outras mulheres do mundo. Apesar de nossa diversidade imensurável, atravessamos desigualdades raciais e patriarcais advindas do capitalismo e do individualismo. E até mesmo as desigualdades territoriais interferem diretamente em nossas relações e modo de vida. A seguir, ilustro com alguns exemplos que fazem coro às assertivas aqui colocadas.

2 CORPO/TERRITÓRIO

Quando reflito sobre territorialidades dos corpos femininos negros, considero imprescindível pensar em algumas questões que me fazem entender como esse racismo institucional atravessa nosso modo linguístico e territorial de ser, assim como nos atravessa e invade nossas culturas violentamente. Trago aqui algumas ponderações a partir de minha vivência interiorana vindo de um lugar – *casa/quilombo* – em deslocamento à capital, ao ingressar na universidade. Sabemos que esse corpo carrega territorialidades em constante movimento que, para onde se desloca, carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo de suas trajetórias. No entanto, percebo que esse deslocamento pode vir a ser cruel ao adentrar espaços com estruturas coloniais onde é exercido um padrão de universalidade a partir de um sistema hegemônico, por meio do qual a supremacia de um sob outros saberes e conhecimentos nem sempre são validados por aquela estrutura. Diante do exposto, um exemplo que trago a partir dessa reflexão é a universidade: até que ponto as trajetórias desse território-corpo da mulher negra são desvalidadas por esse meio acadêmico? Quais as possíveis estratégias desse corpo *mandigar* dentro desses espaços hegemônicos sem perder suas vivências? Como subverter as violências linguísticas, territoriais, ideológicas e políticas impostas por essas estruturas?

3 ESTRATÉGIAS DE AQUILOMBAMENTO

A partir das questões anteriormente levantadas, apoio-me nas reflexões levantadas por Beatriz Nascimento (1987): mulher, negra, historiadora, intelectual que contribui fortemente para o debate da história do Brasil e das relações étnico-raciais, nos fazendo pensar nas organizações dos quilombos como estratégias de permanência e resistência de nossa cultura preta. Como se deram tais organizações? Nascimento comenta que a história do Brasil foi escrita por mãos brancas, isto é, a partir da ótica do colonizador, do opressor. Pensando a partir disso, o negro, bem como o indígena, não possui sua história escrita de maneira adequada, de forma que sua história seja valorizada e representada positivamente. Devido a esse fator, podemos observar que as escolas e universidades ainda mostram somente a época da escravidão enfatizando como pessoas negras eram acorrentadas e assassinadas, como terras indígenas eram “descobertas” e exploradas, desprezando as produções de pessoas negras pesquisadoras que, geralmente, não aparecem nas grades das disciplinas obrigatórias nas universidades. Há um desinteresse de professores em dar continuidade à formação sobre temáticas relacionadas à raça, estereótipos que reforçam negativamente nossos corpos, dentre outros fatores que, por meio das estratégias escravistas desse sistema opressor, menosprezam nossa verdadeira história. Por meio dessas reflexões provocadas a partir do pensamento de Beatriz Nascimento, é necessário falar da importância de propor (re)construções a partir de óticas negras que dizem respeito à nossa própria história, beber de nosso passado histórico reforçando nossas estratégias de quilombamento, nossa forma de ser, de ver nosso povo livre e sem acorrentamentos. Pensando sobre isso, compartilho algumas experiências pessoais e profissionais referentes à negritude e que dialogam com a perpetuação dos nossos saberes e costumes enquanto coletivo.

4 PROJETO DE EXTENSÃO CONTOS DE MITOLOGIA

Ao ingressar na universidade em 2016, percebi-me num espaço bem diferente de onde vim. Noto pessoas semelhantes, trajetórias parecidas com as minhas buscando sentido e permanência no espaço acadêmico. E me questioneei: como irei sobreviver aqui? Após alguns meses trocando experiências com amigos de períodos avançados, observo a necessidade de nós, pessoas negras, construirmos “bandos” e quilombos que atravessam as estruturas que reforçam a estética e a linguagem da supremacia branca. Foi a partir dessas reflexões e questionamentos que tive meus


caminhos trilhados juntamente ao projeto de extensão chamado *Contos de Mitologia*, coordenado pelo Prof. Marcos Alexandre na Faculdade de Letras da UFMG. Foi nessa chegada que fiz morada durante três anos e meio.

E assim como eu, outros estudantes negros, a maioria do curso de Teatro, puderam se fortalecer realizando pesquisas acadêmicas, refletindo sobre questões raciais, trabalhando a partir da contação de histórias com mitologias gregas, africanas, indígenas e afro-brasileiras. A partir desse quilombo, que foi importante em minha trajetória formativa, pude entender a importância de ler produções vindas dos nossos com nossos olhares, nossas perspectivas e nossas identidades.

A partir de trocas, erros e aprendizados, leituras, discussões e reflexões sobre as questões suscitadas dentro das culturas, procurando entender como cada sociedade se relaciona com o mundo e entre si, eram realizadas discussões em salas de aula, provocando a juventude a refletir como é nosso papel enunciador na sociedade contemporânea. De igual maneira, busquei sempre refletir sobre quais histórias são semelhantes às minhas vivências, às de minha família, de meus colegas e de pessoas que se parecem comigo; quais estruturas coloniais ainda atravessam nossas trajetórias, dentre outras discussões também relacionadas à negritude, sexualidade, subjetividades e afetividades levantadas e discutidas juntamente nas escolas públicas de Belo Horizonte e da região metropolitana. Atuando como contadora de histórias, pesquisadora e professora de Teatro, fui desenvolvendo, a partir dessas discussões, repertórios para dar continuidade à minha pesquisa sobre a perspectiva do matriarcado em nossa/minha família, temática que tratarei no tópico seguinte deste trabalho.

5 COLETIVA PRETA DE TEATRO

A Coletiva Preta de Teatro surge da urgência de usar o palco enquanto espaço de denúncia, desabafo, partilhas e local de “falar”: falar de si e de outras mulheres negras, partilhar dores, encontrar alento e referências. Em 2016, despertada por mim, Elaisa de Souza e Kelly Spínola, nasce a primeira criação cênica “33” a partir de relatos de mulheres que sofreram algum tipo de assédio/abuso sexual, como também provocadas pelo trágico estupro coletivo da adolescente de 16 anos no Rio de Janeiro. Em 2018, nasce a cena curta “Mãe”, que logo se torna espetáculo. Em 2019, surge “O peso nas costas de minha mãe”³ questionando o “lugar” da mulher negra na sociedade, contando e *escrevivendo* histórias de nossas yabás: mães, avós, tias e irmãs. Isto é, mulheres



³ Espetáculo teatral O peso nas costas de minha mãe, Coletiva Preta de Teatro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UDOR6Xk5vPM&ab_channel=ColetivaPretadeTeatro.



de nossas famílias que perpassam por várias gerações, brincando com o passado e presente, recriando poéticas que nos foram negadas na transmissão dos saberes e projetando novas possibilidades de diálogos e de cura por meio da ótica das mulheres negras.

Com esse trabalho participamos, em novembro de 2019, do “Ayó – Encontro Negro de Tradição Oral”, no Rio de Janeiro, evento que zela pela herança de nossos mais velhos e mais velhas a partir do encontro de contadoras e contadores de histórias afro-diaspóricas. A Coletiva Preta de Teatro se debruça nas pesquisas do Teatro Negro, na contribuição da Contação de Histórias, pensando em estética e política, sobre as relações étnico-raciais, na descolonização dos currículos acadêmicos e nas questões que permeiam o universo da mulher negra contemporânea e ancestral.

6 PROJETO CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NEGRAS

Em se tratando dessas estratégias de aquilombamento como potência da valorização e perpetuação de nossos saberes e conhecimentos, o projeto/curso on-line *Contação de Histórias Negras* surge a partir desses lugares onde o encontro, a partilha e afeto são fios condutores que pedem passagem e espaço neste trabalho.

O projeto surge em setembro de 2020, idealizado por mim, Elaisa de Souza e Sarah Vá Moreira a fim de dar continuidade aos nossos trabalhos com as contações de histórias relacionadas à negritude. Realizamos nosso primeiro curso online de Contação de Histórias Negras, que tem como objetivo trazer em sua prática recursos pedagógicos para aprender a arte de contar histórias trazendo a tradição oral como ponto de partida. Buscamos com o curso promover discussões sobre as relações de raça, gênero e sexualidade contidas nos mitos e histórias apresentadas. Sabemos que propor metodologias de ensino que desenvolvem práticas em que a história da cultura africana, afro-brasileira e indígena sejam trabalhadas no ensino básico escolar é imprescindível.

Em relação às contações de histórias negras, em seu processo de (auto)identificação a criança necessita de referenciais literários e bibliográficos que dizem respeito à sua cultura, linguagens, costumes, fontes de saberes, dentre outros fatores que influenciam em sua vida. Sendo assim, esse curso traz a importância de trabalhar as leis 10.639/03 e 11.645/08, sabendo que na realidade existem muitas barreiras para as escolas brasileiras executarem tais questões ligadas a essas leis. O projeto “Contação de Histórias Negras” exerce o papel de promover conteúdos artísticos em relação à arte de contar histórias, como também de fomentar discussões ligadas à raça, à classe e ao gênero. Para corroborar a importância do projeto apresento, a título de exemplo, uma das histórias que já trabalhamos no curso:



Lumbiá trocou rapidamente a lata de amendoim pela caixa de chicletes com a irmã, Beba. Fazia um bom tempo que estava andando para lá e para cá, e não havia conseguido vender nada. Quem sabe teria mais sorte se oferecesse chicletes? E se não desse certo também, procuraria o colega, Gunga. Juntos poderiam vender flores. A mãe não gostava daquela espécie de mercadoria. Dizia que flor encalhada era prejuízo certo. Sempre amanheciam murchas. Amendoim e chicletes não. Lumbiá gostava da florida mercadoria em seus braços. Tinha até um estilo próprio de venda. Ficava observando os casais. O momento propício para empurrar o produto era quando o casal partia para o beijo na boca. Ele assistia as bocas descolarem para oferecer a flor. Às vezes, o casal se desgarrava, mas na mesma hora, sem respirar, o par se fundia de novo. Lumbiá ficava por perto olhando de soslaio para a mulher. E quando notava que ela estava toda mole e o homem derretido, o menino se punha quase entre os dois, com a flor em riste, impondo a mercadoria. O quente namorado enfiava a mão no bolso, tirava o dinheiro e pegava a rosa, recomeçando o carinho. Às vezes, tão distraído no beija-beija estava o casal que a rosa não era colhida das mãos do menino. E o troco honestamente oferecido ao freguês cansava de esperar na mão do vendedor. Lumbiá, calculando o lucro da venda, sorria feliz. Às vezes, o menino usava outro ardil para impulsionar a venda [...]⁴.

Com base nessa história, entre outros aspectos, trabalhamos algumas questões, como o olhar do que é ser criança, da ingenuidade de enxergar o mundo de forma mais leve, sutil, mesmo diante de todos os problemas que rodeiam nossa vida. O ser criança traz uma instância de leveza e pureza. A partir disso, inquirimos sobre: o quê de “criança” carregamos dentro de nós? O que carregamos de magia? Como estão nossos olhares para as sutilezas em nossa vida? Discutimos que, quando crianças, não polimos sentimentos e palavras; sentimos, logo falamos. No entanto, quando crescemos e despertamos para a vida adulta, começamos a nos tolher ante estruturas coloniais, permitindo com que violências nos silenciem. A partir disso, após a contação da história, levantamos algumas questões: quais violências ainda (nos) assolam? Quais estruturas internas ainda aprisionam e que precisam ser externalizadas? Incentivamos que sejam nomeadas.

7 PROJETO A MINHA FAMÍLIA CONTA


Considero fundamental também comentar sobre projetos que dialogam com minha pesquisa. Entre outros, não posso deixar de fazer referência ao projeto *A Minha Família Conta*,

⁴ História “Lumbiá”, do livro *Olhos D’água*, de Conceição Evaristo.

idealizado e conduzido pelas atrizes e pesquisadoras Ariane Maria e Nayara Leite, e que busca ponderar sobre os saberes ancestrais passados pela oralidade por meio dos corpos das suas mais velhas e mais velhos. As histórias são transmitidas com tamanha preciosidade que dá vontade de ficar ouvindo suas histórias por horas. Por meio de registrar e compartilhar casos de famílias negras e narrativas das vivências do interior de Minas Gerais e da Região Metropolitana de Belo Horizonte, Ariane Maria e Nayara Leite trazem, com muita eficácia, sonoridades e figuras imagéticas que nos convidam a passear pelas suas memórias interioranas, de onde também eu compartilho muitas vivências⁵. Quando as ouço, penso em outras possibilidades de existência justamente desse lugar onde o matriarcado sempre coexistiu e prevaleceu nas nossas histórias. Também reflito sobre a oralidade enquanto presença, potência, conhecimento e identidades; oralidade essa corporificada nas feitura dessas mulheres, acompanhada no ato de trançar o cabelo, de ensinar uma receita, no preparo de um chá, numa benzeção, nas reuniões e entre diversas formas de transmissão desse patrimônio variado no qual a tradição oral percorre. Essa oralidade também necessita de escuta para continuar ressoando outros saberes e adentrando outros espaços.

8 UBUNTU E SEUS DESDOBRAMENTOS

Ubuntu – Eu sou porque você é. Quão profunda é essa perspectiva africana. A autora e empreendedora Getrude Matshe é uma das personalidades responsáveis por fazer o Ubuntu chegar a um número maior de pessoas. Esse conceito é uma filosofia que faz parte dos povos Bantos, na África Subsaariana. Inclusive, boa parte das pessoas escravizadas que foram levadas ao Brasil tem origem desse grupo. Foi na África do Sul que ganhou um simbolismo importante por causa do *apartheid*. Nesse momento, ele traz a questão em que a base é a visão da comunidade. Um bom exemplo disso é quando nossas mais velhas repartiam em comunidade suas comidas, remédios, roupas e até mesmo o que não tinham. É acreditar na humanidade, na abundância e na coletividade que nos constitui enquanto povo negro. Já o individualismo, que domina grande parte da tradição filosófica ocidental, sugere que não precisamos de nada além de “força de vontade” para maximização do nosso bem estar. Isto é, a valorização da liberdade individual e da privacidade. Como subverter essa perspectiva ocidental entendendo que o “individualismo” é apenas uma das filosofias existentes?



⁵Para ter acesso a uma das histórias do projeto, acesse: https://www.youtube.com/watch?v=nWa-HMSs_7U&t=1s&ab_channel=AssembleiadeMinasGerais.



A partir das contribuições do artigo da filósofa brasileira Aza Njeri (1987), podemos visualizar alguns caminhos possíveis para compreender que o conceito Ubuntu é útil para nos lembrar da pluralidade da nossa sociedade. A partir das reflexões que a autora nos provoca, considero relevante resgatar algumas dessas histórias. Na perspectiva africana, o repartir em comunidade é um dos fatores fundantes desses povos, que reverbera também nas vivências das famílias brasileiras. A ideia do dividir e repartir atravessa a construção filosófica, histórica e cultural de forma coletiva que contempla outros modos de viver, de pensar e de se relacionar. Em se tratando desse lugar onde o viver em comunidade está presente, acredito que estamos conectados a uma grande rede, como se fôssemos células que dependem umas das outras para viver, onde há o entendimento de que ajudando o outro estou ajudando a mim mesmo, ação que reverbera, de alguma maneira, coletivamente. Assim, o micro que reverbera no macro. Exemplo disso são os eventos de famílias em que a memória do alimento vem a partir de mesas rodeadas de pessoas, acompanhado de sonoridades e batuques, em que o alimento ganha esse lugar enquanto fartura e partilha em abundância, e dividido entre os nossos.

Sobonfu Somé, no livro *O Espírito da Intimidade* (2003), no capítulo “O abraço da comunidade”, fala de suas reflexões após ter vivido por um tempo na aldeia dos povos Dagara. O desenvolvimento da criança, a partir do seu nascimento em diante, é de responsabilidade da comunidade, não somente da mãe e do pai. Quando uma mulher dá à luz a uma criança, toda a comunidade também dará. Qualquer pessoa pode alimentar essa criança e isso nos faz pensar que naqueles momentos em que nossas mães eram amas de leites de suas comadres quando essas não produziam leite suficiente para suas crias, o leite também era oferecido. Nesse tipo de sociedade, os problemas trazidos pela criança eram vistos de forma ampla, não cabendo somente à mãe e ao pai resolverem, mas dividindo e disseminando as funções socialmente para poder encontrar soluções. Quando essa não era encontrada, eram realizados rituais em busca de possíveis respostas, trazendo todos os pertencentes àquela comunidade a pensar sobre aquilo. Somé afirma que se um casal está com problemas, provavelmente as pessoas à sua volta serão afetadas e, conseqüentemente, não receberão aquilo que precisam.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propus falar do conceito de *escrevivências*, criado por Conceição Evaristo, e trazer alguns desdobramentos pertinentes que são interligados a ele e que me atravessam como mulher negra, atriz, contadora de histórias e pesquisadora. Vale ressaltar a importância de propor reflexões sobre os lugares de atuações dessas produções de narrativas feitas por pessoas negras,

precisamente realizadas por mulheres negras, assim como falar dos desafios e obstáculos que envolvem isso. As reflexões trazidas para este texto não se esgotam e por isso assevero que há a necessidade de estabelecer novas discussões, comentários e leituras analíticas sobre as estratégias de aquilombamento como forma de valorização e perpetuação de nossos saberes e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

DALCASTAGNÈ, Regina. **Quem é e sobre o que escreve o autor brasileiro**. Entrevista a Amanda Massuela. *Cult*, ano 20, n. 231, p. 14-19, 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro/> . Acesso em: 05 mar. 2021.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós** - Reflexões sobre as obras de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água** - 1 ed. - Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.


NJERI, Aza. **Reflexões artístico-filosóficas sobre a humanidade negra**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. **A história do Brasil é uma história escrita por mãos brancas**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LhM1MaPE9c&t=28s&ab_channel=VideRevolu%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 05 mar. 2021.

RIBEIRO, Katiúscia. (RE) **ancestralizar as vozes através das filosofias africanas**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7rsIUDAMJl4&t=1s&ab_channel=TEDxTalks. Acesso em: 05 mar. 2021.

SOMÉ, Sobonfu. **O Espírito da Intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar**. São Paulo: Odysseus, 2003.

Ubuntu: o que significa essa filosofia africana e como pode nos ajudar nos desafios de hoje. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KaQSIvWV7wo&t=32s&ab_channel=BBCNewsBrasil. Acesso em: 05 mar. 2021.



Enviado em: 13/05/2021
Aceito em: 14/06/2021

Página 51

UM PATRIMÔNIO DO MEDO BRANCO: HISTÓRIAS E REPRESENTAÇÕES NO PAVILHÃO ANEXO LUCAS DA FEIRA MUSEU CASA DO SERTÃO/UEFS

A HERITAGE OF WHITE FEAR: STORIES AND REPRESENTATIONS IN THE ANNEX LUCAS PAVILION OF THE CASA DO SERTÃO/UEFS FAIR-MUSEUM

Lázaro de Souza Barbosa¹

RESUMO

O presente trabalho se propõe a discutir as representações das experiências do povo negro, encontradas no Pavilhão Anexo do Museu Casa do Sertão/UEFS. Nomeado de Lucas da Feira, em referência ao escravizado filho de africanos, o Pavilhão Anexo construído em 1997, contém médias e grandes peças, artefatos culturais do universo escravista interiorano e pedaços de narrativas que encenam fragmentos dos passados feirenses e circunvizinhos, com a presença de uma destacada cultura material do trabalho de pessoas pretas e pobres do interior baiano. Configurado como espaço informal de saber, marcado por interesses e disputas, o Pavilhão Lucas da Feira tem relações com um mapa complexo de rupturas e repetições a respeito de como as histórias e representações do povo negro são cultivadas e dadas a ver numa sociedade racista. Recorrendo aos estudos de Nila Rodrigues Barbosa, Bell Hooks, Roger Chartier e Durval Muniz de Albuquerque, foi possível situar o que identifico aqui como um subjacente projeto racial no Museu Casa do Sertão/UEFS.

PALAVRAS-CHAVE: Lucas da Feira. Educação. Museu.

ABSTRACT

The present work proposes to discuss the representations of the experiences of black people found in the Annex Pavilion of the Casa do Sertão Museum/UEFS. Named Lucas da Feira, in reference to the enslaved son of Africans, the Annex Pavilion built in 1997, contains medium and large pieces, cultural artifacts of the inland slave universe and pieces of narratives that stage fragments of the feirenses and neighboring pasts, with the presence of an outstanding material culture of the work of black and poor people from Bahia inland. Configured as an informal space of knowledge, marked by interests and disputes, the Lucas da Feira Pavilion is related to a complex map of ruptures and repetitions regarding how the histories and representations of black people are cultivated and made visible in a racist society. Drawing on the studies of Nila Rodrigues Barbosa, Bell Hooks, Roger Chartier, and Durval Muniz de Albuquerque, it was possible to situate what I identify here as an underlying racial project in the Casa do Sertão/UEFS Museum.

KEYWORDS: Lucas da Feira. Education. Museum.

¹ Graduado em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana, professor do Projeto de Educação Popular Malungos/Anguera-BA e pesquisador na área de História da Escravidão no Pós-Abolição feirense. Interessado também em pesquisar as interfaces entre educação e museu, tem buscado se debruçar nos estudos das histórias e das representações (os usos do passado escravista) que são manejadas no Pavilhão Anexo Lucas da Feira/Museu Casa do Sertão (UEFS). E-mail: lazzosza@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO: UM PATRIMÔNIO DO MEDO BRANCO

Um conjunto significativo das histórias e das representações sobre o escravizado Lucas Evangelista dos Santos – que atravessa, caracteriza e torna o Pavilhão Anexo do Museu Casa do Sertão da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) um espaço informal de produção e difusão de saberes – advém de um histórico *medo branco* a respeito das matérias e formas de expressão do povo negro.

Os grupos diversos de estudantes que visitam o Pavilhão Anexo Lucas da Feira, fundado em 1997, que aprendem naquele espaço e travam contato com um relevante acervo material da policultura escravista feirense, estão diante de um *patrimônio do medo branco*. Isso porque, uma espécie de matriz de poder, na qual estão assentadas as histórias e representações urdidas sobre Lucas, é componente vital do imaginário racista das elites comerciais e agrárias que ainda monopolizam as estruturas de comando na cidade de Feira de Santana e região.

Os usos do passado, investidos no soerguimento de histórias e representações únicas sobre Lucas, informam parte de um processo complexo de criminalização desse escravizado, iniciado ainda no século XIX feirense. O cultivo de representações unidimensionais, que tradicionalmente foi aplicado no campo das histórias antinegras brasileiras, parafraseando a psicanalista Grada Kilomba, de uma *plantation das memórias*, em que a espoliação do povo negro atingiu terrenos imateriais, fazendo com que, por exemplo, grande parcela das disputas em torno das histórias e representações sobre Lucas estivesse situada no afrontamento aos delírios e as fantasias racistas do *medo branco*, sobretudo porque ele representa e protege historicamente os interesses e os projetos concretos de uma sociedade antinegra.

É esse o mapa complexo de rupturas e repetições que fornece sentido a geografia do Pavilhão Anexo Lucas da Feira no que diz respeito à formulação das suas narrativas museais e à distribuição expográfica das suas peças. As consagradas formas de ver e dizer Lucas da Feira são capítulos de uma história do medo branco. São como vestígios, encenações dessa e de outras histórias, que as médias e as grandes peças compõem o acervo do Pavilhão.

Durante seu processo de consolidação, o Anexo Lucas da Feira foi adquirindo contornos de um espaço onde também se aprende. Um espaço museal potente no tocante as possibilidades de desestabilizar as histórias únicas sobre Lucas. Um ambiente informal de saber que certamente pode atuar e/ou atua na formação de identidades sociais de jovens estudantes que por lá passam. Por esse motivo, há fundamental necessidade de posicionar o projeto político e racial de representação empreendido em torno do escravizado Lucas da Feira, é uma tentativa de compreender os questionamentos à existência do Pavilhão com aquele nome e sentidos

históricos. Nesse contexto, busco examinar o museu e seu *comportamento racial*, tentando perceber as estratégias e narrativas manejadas para se construir as representações sobre Lucas da Feira.

Influenciado pelo referencial teórico disponibilizado nas obras de Bell Hooks e Roger Chartier, este trabalho se localiza na discussão a respeito das relações de poder e racismo que atravessam as histórias e representações no Pavilhão Anexo Lucas da Feira. Questionar os discursos elaborados em torno dos artefatos culturais ali presentes e as histórias de Lucas, é de suma importância para que se entenda o papel do Pavilhão no campo de possibilidades de uma perspectiva museal antirracista.

Bell Hooks nos informa, em seu livro *Anseios*, o quão é necessário “questionar a política subjacente a certas representações” (HOOKS, 2019b, p. 38). Em outro livro de sua autoria, *Olhares negros: raça e representação*, Hooks discute “a indissociabilidade entre política e representação” e entre “dominação e representação” (HOOKS, 2019a, p. 11), sinalizando, por exemplo, sobre “o poder que as representações têm de influenciar a formação da identidade social” (HOOKS, 2019a, p. 38).

Debruçando-se também sobre as políticas e práticas de representação, Roger Chartier, em seu livro *Entre práticas e representações*, indica que “as representações do mundo social, [...] são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam” (CHARTIER, 1990, p. 16), de modo a se fazer necessário o exercício constante de pensar historicamente essas representações. Vale dizer que interrogar as representações sobre o povo negro numa sociedade racista, é uma atividade histórica e política, implicada na necessidade de um comprometimento analítico que reconheça o papel do racismo nos espaços formais e informais de saber. Reconhecer que nas formas museais de significar o tempo, as questões raciais inspiram a construção das narrativas, ainda que a partir do silêncio, ainda que a partir de uma aparente neutralidade ou rigor profissional.

Os processos de patrimonialização estão cercados de sentidos e interesses políticos, às vezes pouco evidentes, mas sempre atuantes. Durval Muniz de Albuquerque, na obra *O Tecelão dos Tempos: novos ensaios de teoria da história*, afirma que “a palavra patrimônio está ligada, desde Antiguidade, a um universo de significação em que o ato de transmitir uma herança, um legado, associa-se a ideia de que quem recebe deve cuidar” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 152). Esse universo semântico que foi conferindo inteligibilidade à noção de patrimônio na história e no pensamento ocidental, foi também ganhando novos elementos. Segundo Durval Muniz, “o patrimônio que fala da morte, da perda, passa a falar também da continuidade, da permanência, da imortalidade” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 152-153). É a perenidade do medo na zona das

histórias e representações sobre Lucas da Feira, que confirma a hipótese de que destacada parte delas, foi fundada a partir dos delírios e das fantasias raciais.

É necessário apontar que “o processo de patrimonialização crescente de tudo” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 154). nasceu da “emergência de uma ordem social cada vez mais desrespeitosa em relação à tradição, que rejeita e contesta toda e qualquer herança, que quer ter nas mãos a construção de novos e outros tempos” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 154). É diante da fabricação desses “novos tempos”, em Feira de Santana, que acontece a expansão do Museu Casa do Sertão, resultando na construção do Pavilhão Anexo Lucas da Feira. As décadas finais do século XX são tempos associados ao risco da perda de um conjunto de noções, de práticas, de artefatos culturais e históricos que foi enfeixado no conceito de “cultura popular”. Esse ambiente museal se torna, assim por dizer, um espaço que evoca e convoca as histórias e representações a respeito de Lucas.

O Pavilhão ganhou o nome de Lucas a partir de uma votação realizada na reunião do Conselho Superior da Universidade Estadual de Feira de Santana, nos idos da década de 1990. Junto ao de Lucas para nomear o espaço, aqui compreendido como informal de saber, concorriam nomes de outras figuras históricas da cidade, como o do poeta Godofredo Filho.

Segundo o texto disponibilizado no *site do Museu Casa do Sertão*, o Pavilhão Anexo Lucas da Feira homenageia a figura histórica regional que se rebelou contra a escravidão em Feira de Santana e região. Um espaço “inaugurado em 30 de junho de 1997” e que “abriga peças de uma Feira de Santana colonial, agrária e escravista, como carros de boi; máquinas de antigas casas de farinha [...]; objetos utilizados no preparo de alimentos [...]; instrumentos de trabalho no campo, como arados e a moenda de cana²”. É nessa relação construída em torno das histórias de Lucas e as peças do Pavilhão, que este trabalho está situado.

É a partir dessa relação que gero a formulação de outra hipótese desenvolvida aqui, a de que o Pavilhão Anexo tem a sua narrativa museal centrada nas peças que compõe seu acervo, e não necessariamente no sujeito histórico homenageado. Tratarei disso mais a frente. O que quero pontuar aqui é que

Todos os objetos, bens móveis e imóveis, saberes e fazeres, manifestações e expressões artísticas e culturais, matérias e formas de expressão recobertas pela categoria patrimônio foram produto, em algum momento, de seleção, de atribuição de sentido e significado, foram produto da ação de agente sociais e políticos que as vieram

² FRAGMENTO TEXTUAL LOCALIZADO NO SITE DO MUSEU CASA DO SERTÃO, na aba espaços do Museu, Pavilhão Anexo Lucas da Feira. Disponível em: <https://mcs.uefs.br/espacos-do-museu/pavilhao-anexo-lucas-da-feira>. Acessado em: 22 de set. 2020.

selecionar, destacar, colecionar, organizar, classificar, atribuir sentidos que eles não portavam naturalmente (ALBUQUERQUE, 2019, p. 159).


Diante dessas questões, identifica-se que “o patrimônio, tal como concebem hoje os praticantes das ciências sociais, [...] é produto de um investimento [...] simbólico em torno de expectativas, afetos, de preceitos éticos, de valores, de concepções políticas” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 160), assim como produto de um “investimento no campo político, mobilizando alianças, adesões, partilhamento de ideologias e de utopias” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 160).

Durval Muniz é enfático ao apontar a necessidade de “ao invés de pensar o patrimônio como coisas mortas, a exigência hoje é que efetivamente elas se tornem coisas vivas, sendo portadas, realizadas, praticadas, vivenciadas, para parcelas ou grupos significativos de uma dada sociedade” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 161). A necessidade de compreender que “o patrimônio histórico se acumula, se constitui por uma ação que ocorre no presente e visa o futuro” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 161) e que, portanto, “podemos lidar com aquilo nomeado de patrimônio no sentido de abri-lo a novos afetos, a novos significados, a novas experimentações”, de modo a “fazê-lo vivo e disponível para novas conexões, para outros usos, para diversificados modos de circulação e apropriação por parte da população” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 163).

É inspirado nessas compreensões, que este texto nasce e incentiva “práticas de patrimonialização que não empalhem, mas que espalhem pelo social aqueles bens ou expressões patrimonializados” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 163). Nessa perspectiva, busco examinar as representações sobre Lucas da Feira no espaço informal de saber, o Pavilhão Anexo do Museu Casa do Sertão/UEFS.

De acordo com Luis Fernando Cerri, em seu livro *Ensino de História e Consciência Histórica*, “as formas pelas quais as narrativas são usadas, e não apenas feitas, vão demonstrar a incorporação de determinados padrões normativos da consciência histórica” (CERRI, 2011, p. 49). É nessa teia que acontece “a perspectiva de articulação entre os processos históricos em si e os processos de produção, transmissão e recepção do conhecimento histórico” (CERRI, 2011, p. 49).

Diante disso, este trabalho foi projetado em dois momentos. O primeiro é dedicado à reflexão sobre o discurso museal identificado no Pavilhão Anexo Lucas da Feira, que pode ser destacado a ênfase dada às peças, e não necessariamente à história de Lucas, sujeito histórico que referencia aquele espaço. É um momento em que tento entender *o escravizado na história das peças*, de como a história dele é representada de forma ainda lateral, mesmo sendo num espaço que carrega seu nome. É uma narrativa que privilegia a apresentação e representação das peças e não do sujeito.



Apontado isso, no segundo momento são tecidas algumas considerações sobre a produção de presença a partir das narrativas museais. O objetivo é situar, no Pavilhão Anexo, as narrativas sobre Lucas da Feira e seu confinamento no tempo histórico escravista em que dá-se a entender ser essa a única relação museológica possível de ser estabelecida com a história de Lucas e do povo negro.

Esses dois momentos analíticos partem da compreensão da exposição museal como um texto a ser lido, um texto que é passível de gerar várias interpretações e sensações, que é movimentado nas circularidades das/os visitantes, que contém diversas histórias e representações, mas que sobre Lucas da Feira, ainda perdura as poucas ou únicas histórias e representações. É como se no Pavilhão de Lucas, ele não fosse (de novo) tão dele.

Aqui já não se fala mais de uma *Plantation das Memórias*, e sim de um *Pavilhão* delas, em que as espoliações historicamente seguem e o *medo branco* ainda exhibe seus delírios e suas fantasias como patrimônios imateriais de uma sociedade antinegra.

2 O ESCRAVIZADO NA HISTÓRIA DAS PEÇAS

As grandes e médias peças que dão corpo ao acervo do Pavilhão Anexo Lucas da Feira representam histórias da policultura escravista da região, assim como guardam elementos da cultura material de trabalhadores e de trabalhadoras rurais. É na conexão de histórias que essas peças permitem estabelecer, que a narrativa museal do Pavilhão sobre o escravizado Lucas da Feira é desenhada.

A visita ao Pavilhão é distribuída num roteiro iniciado pela breve apresentação sobre quem é o escravizado Lucas e qual a relação dele com o espaço, em seguida é iniciada a narrativa e o percurso pelas peças. Lucas, que logo de cara é apresentado na visita, vai sendo sombreado pelas narrativas e exposições sobre as peças, que são vestígios temporais remetentes ao século XIX escravista na região, ou seja, são relacionadas aos estratos de tempos da existência de Lucas, mas que ainda assim, não dão conta das experiências históricas desse sujeito.

No trabalho *Museu e Etnicidade: O Negro no Pensamento Museal*, de Nila Rodrigues Barbosa, são discutidas representações de histórias do povo negro no espaço museal. É uma obra necessária para pensarmos sobre as noções específicas de representação em museus. Segundo ela, “nas instituições museais, a representação pode ser entendida como a ideia que se tem de alguém, de um fato ou de alguma coisa” (BARBOSA, 2012, p. 29). É nos museus, que “representar significa dizer de determinado tema, pessoa ou objeto com propriedade tal que parece irrelevante inferir que a representação é uma interpretação, plausível, mas, não necessariamente, a única



cabível” (BARBOSA, 2012, p. 29). Ou seja, é possível construir representações e narrativas mais complexas sobre Lucas da Feira, para além das estabelecidas a partir das relações desse escravizado com as peças que conformam o acervo Pavilhão Anexo.

As histórias sobre Lucas não podem ser confundidas com as das peças. Elas podem até ser organizadas na mesma narrativa para enriquecer a expografia, mas não fundidas para a representação de uma cultura “sertaneja” em que o sujeito histórico pontualmente aparece.

Em meio às histórias e representações enfeixadas na narrativa e no roteiro museais do Pavilhão do Museu Casa do Sertão/UEFS, encontra-se um Lucas representado como que figura central, mas que é mencionado de forma lateral, inclusive por conta dos ritmos variados e dos contextos das visitas. A ideia de uma suposta centralidade em torno de Lucas se dá por meio de duas questões, sendo a primeira a de que é o nome dele que nomeia o espaço, portanto deve-se falar sobre. A segunda centralidade deriva em torno do ainda vigente e brutal desconhecimento histórico sobre Lucas na região, o que torna uma exposição, mesmo acelerada, fonte de conhecimentos para diversas crianças, jovens e adultos, sobretudo pertencentes ao povo negro.

Diante disso, é possível afirmar que a organização das peças e das narrativas no Pavilhão Anexo Lucas da Feira/MCS, está implicada no uso de uma utensilagem mental, de uma tecnologia intelectual que pouco tem alcançado, por um conjunto de fatores, as histórias de Lucas, mesmo dispondo de um notável acervo documental a respeito desse escravizado.

Então, há a necessidade de questionar o que os museus, no caso aqui o Pavilhão Anexo Lucas da Feira, expõem e representam a respeito das histórias do povo negro? Quais trocas simbólicas podem ser agenciadas a partir dessas representações museais? Quais as estratégias elaboradas para romper as camadas do medo branco, das fantasias e delírios racistas que recobrem as representações sobre Lucas da Feira? Quais referências culturais são acionadas para falar de Lucas da Feira no Pavilhão Anexo do Museu Casa do Sertão/UEFS?

Essas problemáticas podem escavar possibilidades de emergir representações museais mais profundas sobre Lucas da Feira, em específico no Pavilhão Anexo. Representações que possam se desvincular do histórico medo branco que torna as narrativas sobre Lucas, pontuais, quando não, apressadas e empobrecidas no tocante a história desse escravizado.

Devemos entender que a “produção de narrativas, das lembranças” (CERRI, 2011, p. 33-34) é orientada “por intenções e produção de significados para o tempo” (CERRI, 2011, p. 33-34), trata-se de um processo de produção que traz consigo evidências dos usos “que indivíduos fazem de discursos ou representações sobre a história” (CERRI, 2011, p. 33-34). Nesse sentido, é viável recorrer a uma passagem dos estudos do historiador Stephen Bann, quando ele sinaliza a validade em se questionar “como certas formações de discurso [...] desempenham um papel

privilegiado na mediação de nossa percepção do passado?” (BANN, 1994, p. 14). Com essa perspectiva, é possível questionar sobre qual representação do passado de Lucas é encenada no Pavilhão? Qual dimensão da sua história é possível ser conhecida a partir das narrativas e representações estabelecidas com as peças do Pavilhão? Entranhadas em narrativas que privilegiam as peças e não o sujeito, as representações e histórias sobre Lucas no Pavilhão permitem focos de aprendizagens? Elas criam condições para que se rompa com a tradição do silêncio que caracteriza o acesso à história de Lucas?

Se atentarmos para o que explica o historiador Eric Hobsbawm sobre o que é tradição e de como elas são inventadas, podemos melhor compreender a tradição de repetições e silêncios que organiza as histórias até aqui acessadas sobre o escravizado Lucas Evangelista dos Santos. Para Hobsbawm, “a invenção de tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição” (HOBSBAWM, 1984, p. 12). Sobre as histórias e representações relacionadas a Lucas, impõe-se ainda a repetição do medo como matriz para se pensar esse sujeito.

Ainda se impõe o silêncio, mesmo fazendo usos de expedientes, política e historicamente bem intencionados e comprometidos, o silêncio com verniz de inclusão e/ou resgate histórico prevalece.

Por esse motivo, a necessidade da visita ao Pavilhão Anexo/MCS, dos questionamentos, pois é dessas relações que se descobre ser possível, por meio das histórias e representações de Lucas, conhecer muito sobre as peças ali expostas, sendo que conhecer as histórias de Lucas por meio das peças, resulta na construção de um saber que não sedimenta aprendizagem, um saber precário sobre o sujeito, um saber que “não firma” sentido histórico para quem está visitando, um saber que foge na “saída da visita” ao Pavilhão e na lembrança que fica das peças, mas não do escravizado feirense, filho de africanos, Lucas Evangelista dos Santos, o Lucas da Feira.

3 A PRODUÇÃO DE PRESENÇA NAS NARRATIVAS MUSEAIS

Essa fuga do que se aprende sobre Lucas, no Pavilhão Anexo do Museu Casa do Sertão/UEFS, está relacionada a uma produção de presença e de uma representação pouco profunda e dinâmica sobre esse escravizado. Apoiado nos estudos do historiador Hans Ulrich Gumbrecht, em específico seu livro *Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir*, seria razoável a compreensão de que a exposição permanente montada no Pavilhão Anexo, é geradora de efeitos de presença e de sentidos pouco definidos na narrativa geral que ordena a visita. Presenças e sentidos confinados num tempo distante, e “sempre” o da escravidão.

Segundo Gumbrecht, “os efeitos específicos, não fundados no sentido das materialidades de comunicação, poderiam ser descritos como produções de presença” (GUMBRECHT, 2010, p. 38). Esse historiador indica que as “técnicas de presentificação do passado tendem obviamente a enfatizar a dimensão do espaço – pois só em exibição espacial conseguimos ter a ilusão de tocar objetos que associamos ao passado” (GUMBRECHT, 2010, p. 154). Seria oriunda dessa relação, a prevalência das representações das peças na narrativa museal do Pavilhão Anexo? Essa necessidade de presentificação do passado dificulta as condições elaborar representações e histórias sobre Lucas? São questões que se alcançadas em outras pesquisas, podem estar contribuindo para novos estudos a partir do Pavilhão Anexo Lucas da Feira/MCS. O que de saída já se sabe dessa relação, ainda com Hans Gumbrecht, é que “a tendência para a espacialização nos torna mais atentos/as às limitações da historiografia como meio textual nas atividades de tornar presente o passado” (GUMBRECHT, 2010, p. 154).

Por isso, reitero a necessidade de mapear as estratégias desenvolvidas pela equipe do Museu para tornar possíveis as representações sobre Lucas no Pavilhão Anexo. Saber se existem essas estratégias, e, se sim, como elas são organizadas para expandir as representações sobre esse escravizado, ou sobre o povo negro, de modo geral, para além dos tempos históricos da escravidão. O Pavilhão pode ser um espaço museal dedicado a outras dimensões e dinâmicas a respeito das experiências nas quais Lucas da Feira estava envolvido enquanto pertencente a um povo escravizado na diáspora. É possível agenciar outras dimensões temporais e culturais a partir das histórias e representações sobre Lucas nas exposições, fazendo com que elas ganhem mais dinâmicas inclusive. Isso implica, vale dizer, em uma necessidade de mais recursos humanos e orçamentário, em que a equipe museu tenha condições não só de pensar, de propor e de desejar projetos, mas de ter condições reais de executá-los.

Com essas condições em cena, poderia ser pensado, por exemplo, outras presenças na narrativa museal do Pavilhão, conectadas, às formas, outras de resistências, que foram manejadas em contextos distintos da escravidão. Com elas, poderiam ser desenvolvidas rodas de leituras sobre histórias e temas do tempo presente a respeito do povo de Lucas, poderiam ocorrer construções e apresentações de cenas teatrais que tenham as histórias de Lucas como foco, ou as peças do museu como elementos de composição e dinamização da apresentação.

Tudo isso seria possível no espaço do Pavilhão, sem danificar o sentido do que é um espaço museu, permitindo a produção de presenças de um passado mais dinâmico, com efeitos de sentido mais plausíveis, implodindo a lógica única da visitação, que limita o acesso a outras histórias e representações possíveis sobre Lucas da Feira, criando condições para a tentativa de catapultar os medos brancos do circuito histórico que dá sentido a história desse escravizado.

Se as exposições museais contam histórias, é certo também que elas evidenciam ou evocam memórias, anunciam e representam disputas, escolhas e silenciamentos. Que elas podem expandir os sentidos, as presenças e as relações possíveis de serem estabelecidas a partir das histórias e representações sobre Lucas da Feira. As vinculações temporais apresentadas na narrativa museal do Pavilhão podem ser afastadas das perspectivas que remetam ao patrimônio do medo branco, entendido aqui enquanto parte significativa das histórias e representações elaboradas sobre Lucas e que é materializada na peça do tronco de senzala, uma das que fundam a relação de Lucas com o Pavilhão. O escravizado feirense é referência nominal de um espaço museal cuja expografia contém um tronco, e a problemática aqui indicada é que tem sido historicamente essa a fonte de relação estabelecida pela equipe do Museu.

A partir da dissertação de mestrado do historiador baiano Jacson Lopes Caldas, *Badoque, Muçaná, Arataca: memórias e histórias no Museu Casa do Sertão em Feira de Santana-BA, 1977-1999*, conclui-se que “no Museu Casa do Sertão, a memória sobre Lucas da Feira relacionada à construção do Pavilhão Anexo [...]” (CALDAS, 2016, p. 157) foi conectada “a duas peças específicas que compõe seu acervo, a moenda e o tronco de castigar escravos” (CALDAS, 2016, p. 157). Nos seus estudos, Jacson Lopes também compreende ser necessário “questionar quais os significados que o Museu pretendia construir sobre a história de Lucas da Feira” (CALDAS, 2016, p. 149).

A dissertação desse historiador tenta mapear alguns silêncios sobre as histórias de Lucas, silêncios que, inclusive, foram manejados por parte dos periódicos feirenses, ao publicarem sobre a inauguração do Pavilhão sem o nome de Lucas. “A manchete do jornal local que anunciou a edificação do prédio não revelou o nome de Lucas da Feira, [...] seu nome não apareceu na notícia do Jornal Feira Hoje que se refere à fundação do Pavilhão” (CALDAS, 2016, p. 148). Segundo Jacson, “o noticiário se limita a informar que o Pavilhão foi inaugurado” (CALDAS, 2016, p. 148), sem dispor de nenhuma “explicação acerca do título que recebeu” (CALDAS, 2016, p. 148).


É a partir desses e de outros silêncios e silenciamentos que se revitaliza o *patrimônio do medo branco*. E é a partir da necessidade de outras produções de presenças, de musealizar diferentes fragmentos culturais e demandas temáticas do povo negro que se pode chegar a um conjunto de representações e histórias mais complexas sobre Lucas da Feira no Pavilhão Anexo, portador de mais focos de aprendizagens históricas e culturais.

É na tentativa de promover narrativas, sentidos, práticas e trocas educativas diversificadas, antirracistas e potentes no tocante a realização dos objetivos museais, que a expografia do Pavilhão Anexo Lucas da Feira, enquanto texto, pode ser relida, pensada

historicamente e ressemantizada no que tange à história única que ele representa sobre o escravizado Lucas Evangelista dos Santos. Se relevante parcela das histórias e das representações forjadas sobre Lucas da Feira faz parte de um legado do medo branco, e, por isso, parte de um patrimônio racial do ódio, talvez contar e representar as histórias do povo de Lucas nas suas diversas temporalidades e espacialidades feirenses seja um caminho para o anúncio de um Pavilhão Anexo que de fato seja Lucas da Feira.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos, novos ensaios de teoria da história.** São Paulo: intermeios, 2019.
- BANN, Stephen. **As invenções da História, ensaios sobre a representação do passado.** Tradução de Flavia Villas Boas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.
- BARBOSA, Nila Rodrigues. **Museus e Etnicidade - O Negro no Pensamento Museal:** Sphan - Museu da Inconfidência - Museu do ouro Minas Gerais. 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- CALDAS, Jacson Lopes. **Badoque, Muzuá, Arataca:** memórias e histórias no Museu Casa do Sertão em Feira de Santana 1977/1999. Dissertação (Mestrado em História). Santo Antônio de Jesus, Universidade Estadual da Bahia, 2016.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural, entre praticas e representações.** Editora Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1990.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença:** o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto. Ed. PUC/Rio 2010.
- HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições.** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. Págs. 9-23.
- HOOKS, Bell. **Olhares negros:** raça e representação. Prefácio Rosane Borges. São Paulo: Elefante, 2019a.
- HOOKS, Bell. **Anseios, raça, gênero e políticas culturais.** Tradução de Jamile Pinheiro, São Paulo: Elefante, 2019b.



Enviado em: 30/04/2021
Aprovado em: 30/06/2021

Página 62

A RESSIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA DO MUÇULMANO AFRICANO NO BRASIL – OS MUÇULMANOS DA COMUNA DO RIO DE JANEIRO NOS SÉCULOS XVIII E XIX

THE IDENTITY RESIGNIFICATION OF THE AFRICAN MUSLIM IN BRAZIL - THE MUSLIMS OF THE COMMUNITY OF RIO DE JANEIRO IN THE 18TH AND 19TH CENTURIES

Andrea Alvares da Cunha¹
James Eduard Campos e Sant'Anna [Yunus Mustafa Al Sheikh]²

RESUMO

Este artigo evidencia a importância histórica e social da comunidade muçulmana do Rio de Janeiro entre os Oitocentos e Novecentos, 'apagada em sua relevância política e social' pela nova ordem vigente com a instauração da República Velha e a nova concepção identitária a ser construída na recém organizada sociedade brasileira, através do 'branqueamento' de suas referências como identidade muçulmana futura. A partir das novas interpretações das fontes legais, normativas e visões de época, como as crônicas e os relatos de viagens, podemos perceber que, a partir da prática do Criptoislamismo e da Jurisprudência Islâmica voltada para as Minorias, um fato já presente na própria História Islâmica na península Ibérica, temos a manutenção da coesão da comunidade muçulmana. Ou seja, há a inserção da comunidade muçulmana dentro das práticas sociais e políticas vigentes no local onde estavam localizadas juridicamente com a manutenção de sua identidade muçulmana enquanto comuna islâmica no Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVE: Negro. Muçulmano. República Velha.

ABSTRACT

This article highlights the historical and social importance of the Muslim community in Rio de Janeiro between the 18th and the 19th, 'erased in its political and social education' by the new order in force with the institution of the organization of the "Old Republic" and the new Brazilian society through 'whitening' of its references as a future Muslim identity. From the new interpretations of legal and normative sources and views of the time, such as chronicles and travel reports, we can see that from the practice of Crypto-Islamism and Islamic Jurisprudence focused on Minorities, a fact already present in Islamic History itself in the Iberian Peninsula, we have the maintenance of the cohesion of the Muslim community. That is, the insertion of the Muslim community within the social and political practices in force in the place where they were jurisdictionally located, with the maintenance of its Muslim identity as an Islamic commune in Rio de Janeiro.

KEYWORDS: Black. Muslim. Old Republic.

¹ Professora Mestra em História Antiga e Medieval pelo PGHIS-UFF [área de concentração HISTÓRIA ISLÂMICA] e lecionando na SEEDUC-RJ. E-mail: mudajjan@gmail.com.

² Sheikh; Pesquisador na FMR-Universidade Nove de Julho; Coordenador Regional da ANAN (Associação Nacional da Advocacia Negra) – Região Sudeste do Brasil; Presidente da ACISB. E-mail: advo.sheikh@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo se estrutura na busca da ressignificação histórica da comunidade africana negra muçulmana do Rio de Janeiro, do Oitocentos ao Novecentos, até a sua anulação, como ponto referencial islâmico e negro afro-brasileiro, com a política de branqueamento sociocultural estabelecido a partir da construção da nova ordem política e social da República Velha. Ademais, já no século XX, sabe-se que se controí um modelo de cidadão e, conseqüentemente, de indivíduos pertencentes a sua constituinte sociedade, na qual o negro e o muçulmano são esquecidos e relegados aos porões dos documentos escravocratas, nos quais o elemento muçulmano aceito e admitido como membro deste novo tecido social é o imigrante branco – o que repercute até a nossa atualidade, ao se referir aos muçulmanos no Brasil e aos que são praticantes brasileiros.

2 METODOLOGIA

A metodologia usada para a confecção deste artigo está embasada na análise dos conceitos/ideias voltadas para a ressignificação histórica e social da comunidade islâmica negra africana do Rio de Janeiro, através de novos olhares sobre as fontes normativas, legais jurisprudenciais, além de crônicas, livros de viagem, cartas e de demais artigos de época [Oitocentos e Novecentos principalmente]. Isso para não apenas promover a sua ressignificação identitária como grupos atuantes na nova ordem social, mas para descriminalizar historicamente o negro africano, muçulmano e a sua própria trajetória histórica, social e cultural que foi sendo apagada, anulada e, conseqüentemente, substituída por uma política de branqueamento social e cultural, com a instauração da República Velha.

Para tal, buscamos as “lacunas de sua importância histórica social”. De acordo com as concepções de Chalhoub (1990), por meio da análise e do estudo de documentos que são considerados ‘opacos’ ou destituídos de significados relevantes, com a decodificação e a sua recontextualização para a busca da sua real constituinte identitária e política, enquanto referenciais islâmicos e negros.

Usamos ainda as concepções de ‘paradigma indiciário’, de Ginzburg, (1989), para evidenciar os detalhes que nos mostram a realidade modificada e revertida em favor do dominador ou do poder estatal enquanto produtor de verdades e de significações históricas. Isso conforme a nova construção social paradigmática do Estado brasileiro, no qual o negro africano e muçulmano eram pontos cruciais a serem apagados, através da institucionalização de seu branqueamento memorialístico.

3 DESENVOLVIMENTO

Ao falarmos de muçulmanos no Brasil, sejam eles imigrantes ou ainda os que são oriundos de famílias de revertidos brasileiros, não se rememora a importância dos primeiros muçulmanos presentes no país, desde antes de sua formulação enquanto Estado Republicano. Isso porque são negros africanos e seus afrodescendentes, constituindo, desta maneira, a primeira e genuína forma de participação efetiva islâmica em nossa sociedade, consoante Ribeiro (2012).

Segundo Rodrigues (2015), podemos verificar a sua ‘ausência histórica’ presente na contemporânea sociedade brasileira, ao vermos o africano muçulmano e seus descendentes, a *célula mater* do muçulmano brasileiro ser relegada aos livros de História, com sua memorialística e identidade esvaziadas de toda sua complexidade enquanto indivíduos e etnias diferenciadas. Outrossim, também são rotulados, marginalizados e estigmatizados como ‘elementos perigosos’, o que se verifica com sua redução ao termo ‘malês’, inseridos em capítulos que tratam da Revolta dos Males e nada mais.

Como uma das grandes consequências desta institucionalização de uma memória embranquecedora, vemos as Mesquitas [locais não apenas de cultos e práticas de fé, mas as referências para todos os que se identificam como muçulmanos] e demais órgãos de representação legal e política islâmicas [como a CDIAL, o próprio Conselho Teológico Islâmico entre outras] serem identificadas basicamente como de membros de origens ‘brancas’. Fato decorrente das levas imigracionais, oriundas de áreas do antigo Império Turco-Otomano, (RIBEIRO, 2012).

Então, vemos a identificação do muçulmano brasileiro ou imigrante como sírio, libanês, egípcio etc. (RIBEIRO, 2012). Entretanto, não veremos a identificação original ou primeira com os muçulmanos africanos e, conseqüentemente, de seus descendentes afro-brasileiros. Esses foram literalmente “apagados” e destituídos de sua valoração histórica, política e social e reduzidos em sua complexidade social etnográfica em um item nominativo em livros didáticos que não contam a história real, mas a oficial, de acordo com a concepção de Estado, capitalista, controlador e produtor das verdades e da memória do povo brasileiro, de acordo com Pandolfi (2020).

A comuna do Rio de Janeiro é um ponto nevrálgico central do que se caracteriza como a resignificação identitária deste elemento mulçumano negro, africano e seus afrodescendentes. A sua ordenação, controle político, social e, também, cultural é necessária para a formulação deste novo Estado que se “recria” após a proclamação e institucionalização da República em 1889, conforme Foucault (1979).



Segundo Silva (2018), este controle não é apenas o que foi delimitado com as reformulações urbanas estabelecidas com Pereira Passos, que reorganiza o espaço urbano republicano destituindo as camadas pobres e marginalizadas de visualização pública. Ademais, estava promovendo a criminalização do muçulmano negro africano e dos seus descendentes vistos como “elementos perigosos para a sociedade vigente, devido aos levantes anteriores dos negros malês”.

A criminalização dos muçulmanos negros africanos se dá de forma ideológica e política, sendo que, a partir destas premissas, na parte cultural e social, ao ponto de se negar a existência das comunidades islâmicas negras africanas, como fazem os autores Goés e Florentino (2017), como pontos de ‘ilhas identitárias’ no seio de uma nova formulação estatal republicana de cunho racista, positivista e capitalista. Isso pode ser comprovado em obras da época de cronistas, de cientistas sociais e de políticos, literatos, como nos escritos de Luiz Edmundo (1957), Nina Rodrigues (1982) e João do Rio (2006), e entre outros. Nas obras desses citados autores, vemos a figura do negro africano islâmico como um ser desprovido de crença pura, praticante de atividades sincréticas, charlatões e bandidos, além de imbecilizado e com um olhar extremamente simplista e reducionista sobre a grande complexidade cultural social e étnica dos elementos negros africanos muçulmanos.

Dessa maneira, segundo Foucault (1987), o negro muçulmano ou *muçulmin* e não ‘malês’ é objetivado pela legislação do Estado republicano como o elemento e não um indivíduo [já que o reconhecimento enquanto indivíduos confere uma identidade específica e membro do corpo social] que deve ser controlado, vigiado e punido.

A sua criminalização, rotulação e, conseqüentemente, tentativa de anulação histórica se dá basicamente pela sua exclusão do *habitus politicus* de sua época devido, principalmente, a sua concepção de *homo religiosus* e praticante de um sistema de vida islâmico, reduzido às características meramente religiosas, mesmo sendo uma das religiões ditas monoteístas, segundo Bourdieu (2001). Então, se aceita um judeu, mas não um negro africano muçulmano.

A comuna muçulmana africana do Rio de Janeiro não era meramente um local de encontro e de prática de ações de fé. Ela era, antes de tudo, como qualquer mesquita o símbolo de uma identidade islâmica inserida em um determinado contexto social e político, de acordo com Taymiyyah (2001). Isso é possível no Islam conforme a crença no *Din* ou a totalidade de regras e demais práticas que regram a vida dos muçulmanos segundo as duas fontes legais islâmicas, o *Qur’an* ou o Livro Revelado e a *Sunnah* ou sua reafirmação prática através dos atos, ações, tácitas e demais formas de informações da vida do último profeta e mensageiro islâmico, o profeta Muhammad, consoante Zaidan (1990). A partir, então, da interpretação das duas fontes jurisprudenciais islâmicas estabelece-se o *Fiqh das Minorias*, com o qual as minorias islâmicas, em

locais onde passam por situações de exclusão, por exemplo, podem existir segundo as práticas concernentes a uma vida islâmica propriamente dita, Alawani (2010).

Segundo Alawani (2010), o *Fiqh* das Minorias versa sobre as mais variadas formas de ação dentro da manutenção da vida do crente em sua vivência como muçulmano, através de sua estruturação em torno de sua comunidade, independentemente de existir uma mesquita ou não, organizando a sua vida dentro das possibilidades de sua existência num ambiente por vezes hostil ou extremamente violento enquanto poder legal.

Segundo Al-Kharadhawi (1980), no Islam, ser crente, ser muçulmano é, antes de tudo, apoiar, proteger e defender o seu irmão, como observamos num *hadith* ou dito do profeta Muhammad, um dos elementos constitutivos da segunda fonte legal islâmica, a Sunnah e que são prioridade na interpretação do que é real prática de fé.

Narrava `Abdullah bin ` Umar:

O Mensageiro de Alá (ﷺ) disse: "Um muçulmano é irmão de outro muçulmano. Portanto, ele não deve oprimir-lo nem entregá-lo a um opressor. E quem quer que satisfaça as necessidades de seu irmão, Deus suprirá suas necessidades." (Al Bukhari, 1997, pg 66).

A prática da resistência para sobrevivência não é algo novo no Islam ou para muçulmanos. Segundo Cunha (2000), o *criptoislamismo* ou o exercício de sua crença e de formas de vivência islâmicas já eram realizadas desde o período Medieval Ibérico, como ocorreram com as comunas muçulmanas ou 'mouras' portuguesas, já na passagem do século XIV para o XV.

Ainda segundo Cunha (2000), os muçulmanos portugueses, denominados de mouros, passaram por momentos de tolerância com os documentos régios que estabeleciam sua submissão direta ao poder régio, no caso os Forais [cartas e diplomas reais que estabeleciam os direitos e os deveres na relação entre o poder central outorgante e os beneficiados com o diploma em si, neste caso, as comunidades muçulmanas] estabelecendo, dessa forma, um vínculo único entre uma comunidade vista diferenciada e o poder centralizador através de exploração de serviços e da pequena parcela de benefícios, em contrapartida, como o que podemos observar nos seguintes forais e outras documentações régias de mesmo conteúdo: 'Foral dos Mouros Forros de Lisboa, Almada, Palmela e Alcácer do Sal em 1170' e, conseqüentemente, com as Ordenações Afonsinas e Manuelinas, Caetano (2000).

Segundo Chalhoub (1990), diferentemente da época Medieval e Moderna, a comunidade muçulmana negra africana não era vista como algo a ser tolerado ou com membros que contribuíam para a sociedade e a economia. Eram vistos de acordo com a reestruturação de uma ordem capitalista positivista racista, os que incutiam o 'medo branco', a ideia de sublevação e de

contestação da ordem recém estabelecida. Não eram então mouros, muçulmanos ou islamitas, eram ‘negros perigosos’ e não pertencentes ao jogo político constituído. Além disso, deveriam ser exilados deste ‘topo político e histórico’, apagados e anulados de sua memória, identidade e de sua significação enquanto *célula mater* do Islam negro africano no Brasil, de acordo com Bourdieu (2001).

Esta normatização, a violência da exclusão ou da tentativa de alienação social e política dessa comunidade no jogo político se dá nas vias legais, primeiramente, pela institucionalização de sua criminalização, e, em um segundo plano, pelo viés sociocultural com a ação incisiva de uma elite positivista e racista. Essa ideia é defendida por Serafim (2010).

Nina Rodrigues (1957) – médico, filólogo, antropólogo e folclorista - foi um dos seus maiores expoentes na criação de uma ideologia na qual o muçulmano africano negro é inferiorizado, bestializado e reduzido, segundo suas concepções católicas eurocêntricas, em obras como *As Religiões Africanas*, *Os Africanos no Brasil*, *As raças Humanas* e *a Responsabilidade Penal no Brasil*.

De acordo com Silva (2018), a legislação criminal colocava em evidência os muçulmanos africanos negros da comunidade do Rio de Janeiro, na qual se ditava ordem de sua vigilância, a observância de seus membros e de formas de prática de fé à atuação cidadina. A sua relevância é exposta através dos fios e dos rastros de sua memória que não pode ser apagada, visto existir nas documentações policiais, nos documentos citadinos e de regulação urbana. Se não tivessem importância, se não existissem não haveria a necessidade do controle, da anulação e da ação de branqueamento da memória. Não se deseja inserir e, a partir daí, ter a tolerância. O ato ordenado e jurisdicionado é controlar/vigiar/punir.

A violência da tentativa de submissão legal e da execução da sua anulação histórica não ocorre como se descreve nas obras de cronistas e literatos. Estes induzem a sua extinção como membros de um grupo social coeso e de participação ativa e social numa sociedade em mudanças de acordo com as novas formulações de jogo político com um Estado agora capitalista e desejoso de esconder esquecer seu passado inglório de escravista, conforme Benchimol (1982).

De acordo com Moraes (2016), negros muçulmanos africanos existem, vivem segundo sua crença e práticas de acordo com as maneiras do *criptoislamismo*, nas quais podem ter a mínima liberdade enquanto indivíduos que se reconhecem como muçulmanos. Isso é observável em trechos diversos de uma fonte de época, como no livro do Imam Abd Al Rahman Al Bahdadi, denominado *A Diversão do Estrangeiro em tudo que é Incrível’ Farah*,: “Incontáveis pessoas entraram e entre elas alguns negros. Ao entrarem cada um deles nos saudava e dizia *io musslím*” (2007, p. 44).

As lacunas históricas da *celula mater* do Islam no Brasil, o Islam negro e africano são, então, meios de tentar uma desagregação e desarticulação de sua significação histórica, política e social para a formação da sociedade brasileira, segundo Ginzburg (2007).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser um muçulmano negro e africano significava ser pontuado nos códigos sociais de época, das formas de marginalização e de sua ridicularização e redução simplista de cunho positivista racista eurocêntrico. E isso permeou a idealização do que é um muçulmano no Brasil: um praticante de uma fé diferenciada mesmo sendo religião monoteísta ou do “povo do livro revelado”, tal qual cristãos ou judeus e de origens étnicas brancas, oriundos da Síria, do Líbano, da Turquia, e outras áreas, na qual a África não é lembrada como a primeira forma de construção de uma identidade islâmica brasileira, segundo Ribeiro (2012).

O negro muçulmano africano é relacionado à ideia de miséria, de fome e de entrada em boa parte de cunho ilegal no Brasil, esquecendo que foi o Brasil o destino de 99% da população escravizada, retirada com violência de seus locais natais e pela prática do escravismo. Outrossim, sendo a depositária de um passado que é maculado pelo sangue de milhões de almas exterminadas pelo ideal do “branco civilizador” e do que traz o progresso e a prática do capitalismo como o meio único de sobrevivência no mundo contemporâneo, e neste mundo não há espaço para a memória negra africana islâmica, consoante Moraes (2016).

Podemos concluir que a comunidade muçulmana negra africana no Rio de Janeiro foi a *celula mater* da constituição de uma identidade islâmica. Esta foi a ‘ilha identitária’ da prática do *Din* de acordo com o *Fiqh* das Minorias, para seguir, desta maneira, como muçulmanos, tal qual se reconheciam e viviam, de acordo Alawany (2010).

A sua ressignificação histórica se vê mais do que necessária no momento que significou a continuidade de um grupo ligado pela crença e pela sua constituição como ‘*homo religiosus*’ atuantes numa sociedade em crescentes mudanças pós-República, promovendo a disputa do jogo político através da prática do *criptoislamismo* e, portanto, mantendo a sua identidade enquanto grupo social distinto, independente das lacunas e das formas de exclusão de sua participação como indivíduos que pudessem ser reconhecidos tais quais os demais povos do livro, cristãos e judeus, conforme Serafim (2010).

Esses negros africanos são muçulmanos e não apenas reduzidos ao termo ‘malês’, eles são a origem do Islam brasileiro, negro e africano e não branco e imigrante, de acordo com Ribeiro (2012). Eles podem ser finalmente livres e terem a dignidade de existirem como lutaram em sua

jihad única e fantástica, serem vistos como muçulmanos africanos negros, com suas identidades, nomes e origens étnicas e sociais como qualquer membro da sociedade brasileira. Certamente, que lembremos sempre que as mesquitas brasileiras em suas primeiras formas, nas suas bases constitutivas de lutas pela existência, eram negras e não brancas.

REFERÊNCIAS

ALAWANI, T. J. Towards a Fiqh for Minorities – Some Basic Reflections. Occasional Papers serie 18, New revision Edition, translated from the arabic by Ashur A. Shamis. **The International Institute of islamic Thought**. London-Washington, 2010. Disponível em: <https://iit.org/wp-content/uploads/Fine-Differences-The-Al-Alwani-Lectures-Complete.pdf> Acesso em: 25/05/2021.

AL- BUKHARI, Imam Muhammad ibn Isma'íl Al-Mug'ira. **Sahih Al Bukhari**. Translated to English by Muhammad Muhsin Khan. Darussalam publishers: Riadh,1997. Pg.66.

AL-KHARADHAWI, Y. **O lícito e o Ilícito no Islam**. São Paulo: CDIAL, 1980.

BENCHIMOL, Jayme Larry. **Pereira Passos: um Haussmann tropical: a renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, departamento Geral de Documentação e informação Cultural, divisão de editoração, 1982.

BORDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

CAETANO, Marcello. **História do Direito Português (Sécs. XII-XVI) – Subsídios para a História das Fontes do Direito em Portugal no Século XVI**. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 2000.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CUNHA, Andrea Alvares da. **'Aos meus mouros forros de Lixboa'**. Identidade, dependência e hierarquia nas comunidades muçulmanas do reino de Portugal (séculos XII ao XV). Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Pós graduação em História da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Niterói, 2005.

EDMUNDO, Luiz. **O Rio de Janeiro do meu tempo**. Rio de Janeiro: Conquista, 1957.

FARAH, P. H. D. E. **Deleite do estrangeiro em tudo que é espantoso e maravilhoso**. Estudo de um relato de viagem Baghdadi. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. (tradução, notas, prefácio, texto analítico e transposição do manuscrito). Pg.44.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 9ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir – nascimento da prisão**. 27ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOÉS, J. R. y FLORENTINO, M. ‘Aspectos da comunidade islamita negra do Rio de Janeiro no século XIX’, Trashumante. **Revista Americana de História social**, 10 (2017): 8-30. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/trashumante/article/download/328392/20785244/> Acesso em: 25/05/2021.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros – verdadeiro, falso e fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MORAES, Renata F. A escravidão e seus locais de memória – o Rio de Janeiro e suas ‘maravilhas’. **Odere**: revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidades – UESB. ISSN 25254715, Ano 1, número 2, volume 1, Julho-Dezembro 2016. Disponível em: <http://www.pretosnovos.com.br/dropbox/textos/publicados/5960-22044-1-PB.pdf> Acesso em: 25/05/2021.

PANDOLFI, Fernanda Cláudia. **Discriminação Racial e cidadania no Brasil do Século XIX (1829-1833)**. In rev. hist. (São Paulo), n 179, a00419, 2020. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2020.153946>. Acesso em: 25/05/2021.

RIBEIRO, Lidice M. Pinto. A implantação e o crescimento do Isla no Brasil. **Estudos de Religião**, v. 26., n.43. 106-135, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6342480.pdf>. Acesso em: 25/05/2021.

RIO, João do. **A alma encantadora das ruas**. Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Cultura, 1987.

RIO, João do. **As religiões do Rio**. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ed. Nacional; [Brasília]:Ed. Universidade de Brasília, 1982.

RODRIGUES, Nina. **As Raças Humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. 4 ed. Salvador, Livraria Progresso, 1957.

RODRIGUES, Marcela Franzen. Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues: Uma História psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX. In: **Estudos de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.15, n.3, p.1118-1135, 2015. ISSN 1808-4281. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/download/19431/14107> Acesso em: 25/05/2021.

SERAFIM, Vanda Fortuna. ‘Os Africanos no Brasil’’: o discurso de Nina Rodrigues acerca das religiões africanas na bahia do século XIX. In: **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Ano III, n.7, Mai. 2010 -ISSN 1983-2850. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/30329>. Acesso em: 25/05/2021.



SILVA, Marcelo Penna da. O processo de urbanização carioca na 1ª República do Brasil no século XX: uma análise do processo de segregação social. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v.8, n1, p. 47-56, jan./abr.2018. Disponível em:

<https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/download/3489/marcelov8n1.pdf>

Acesso em: 25/05/2021.

TAYMIYYAH, Shaykh Ul-Islam Taqi ud- Deen Ahmad ibn. The religious and moral doctrine of Jihad. In Governance According to Allah's Law in Reforming the ruler and His Flock'. **Maktabah Al Ansaar Publications**, Birmingham, England, 2001.

ZAIDAN, A. K. **O indivíduo e o estado no Islam**. São Paulo: CDIAL, 1990.

Enviado em: 31/05/2021
Aprovado em: 28/07/2021



OS COLETIVOS NEGROS E ANTIRRACISTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE NO CONTEXTO DOS CONFLITOS RACIAIS DURANTE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

THE BLACK AND ANTI-RACIST COLLECTIVES OF THE FLUMINENSE FEDERAL UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF RACIAL CONFLICTS DURING THE PROCESS OF IMPLEMENTING AFFIRMATIVE ACTIONS

Marcelo Barbosa Santos¹

RESUMO

Este artigo é resultado de estudos referentes aos conflitos raciais existentes nas universidades públicas. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a atuação dos coletivos negros e antirracistas da Universidade Federal Fluminense (UFF) nos conflitos raciais, que envolvem estudantes negros(as), relacionados ao contexto da implementação das ações afirmativas, durante os anos de 2017 a 2019. Na pesquisa, foram analisados relatos de conflitos na UFF, envolvendo estudantes negros(as), obedecendo à seguinte sistematização: 1) conflitos de sujeitos negros(as) pertencentes ao corpo discente; 2) conflitos entre estudantes negros(as) e docentes; e 3) conflitos entre estudantes negros(as) e a administração universitária. Do ponto de vista metodológico, o trabalho se orienta, fundamentalmente, por uma abordagem qualitativa que se relaciona a dados quantitativos coletados durante a realização da pesquisa. Concluímos que os embates aqui retratados reafirmam o que a literatura tem discutido a respeito dos conflitos étnico-raciais.

PALAVRAS-CHAVE: Conflito Racismo, Ação afirmativa, Educação, Universidade.

ABSTRACT

This article is the result of studies referring to racial conflicts existing in public universities. The objective of this work is to reflect on the performance of black and anti-racist collectives at the Fluminense Federal University (UFF) in racial conflicts, involving black students, related to the context of the implementation of affirmative actions, during the years 2017 to 2019. In the research, reports of conflicts at the UFF, involving black students, were analyzed, following the following systematization: 1) conflicts of black subjects belonging to the student body; 2) conflicts between black students and teachers; and 3) conflicts between black students and university administration. From a methodological point of view, the work is fundamentally guided by a qualitative approach that relates to quantitative data collected during the research. We conclude that the clashes portrayed here reaffirm what the literature has discussed about ethnic-racial conflicts.

KEYWORDS: Conflict, Racism, Affirmative action, Education, University.

¹ Possui graduação em História com Licenciatura e Bacharelado - UFF (1992/1994), Especialização em Marketing Empresarial - UFF (2003), Especialização em Conselhos Nacionais (Ciência Política) - UFMG e Presidência da República (2010), Especialização em Gestão Estratégica em Políticas Públicas - UNICAMP e Fundação Perseu Abramo (2015), Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2011) e Doutorando em Política Social UFF (2017). Atualmente é assistente administrativo da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de História, Educação, Antropologia, Ciência Política, Política Social atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Pública, Administração, História, Educação e Ação afirmativa nas universidades. E-mail: uff.marcelo.rj@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado dos estudos realizados para a elaboração da tese de Doutorado em Política Social intitulada *Conflitos na Universidade Federal Fluminense. Uma reflexão sobre as interações entre estudantes cotistas negros e comunidade universitária no contexto das ações afirmativas*, defendida em junho de 2020 na Universidade Federal Fluminense (UFF). O objetivo deste artigo é dar destaque às principais reflexões elaboradas na tese sobre a atuação dos coletivos negros e antirracistas da UFF nos conflitos raciais envolvendo estudantes negros(as) no contexto da implementação das ações afirmativas, durante os anos de 2017 a 2019.

Para este artigo, destacamos da tese as considerações sobre o trato teórico, baseadas naquilo que é categorizado por Pierre Bourdieu como *habitus* (1983) e campo (2004). Ademais, delineamos uma breve descrição da composição racial da UFF, com o consequente recorte de alguns depoimentos sobre os conflitos na instituição, seguida de algumas considerações sobre as questões apresentadas.

O conceito de *habitus* de Bourdieu (1983) tem a ambição de questionar a antinomia indivíduo/sociedade dentro da sociologia, visto que aborda as relações sociais a partir de uma perspectiva de análise que busca a forma como os elementos constitutivos da estrutura social são incorporados pelos agentes e condicionam disposições para sentir, pensar e agir. De outra forma, podemos afirmar que o conceito de *habitus* é elaborado pelo autor a partir da necessidade científica de dar conta das relações de afinidade entre o comportamento dos agentes, as estruturas e os condicionamentos sociais.

A partir das considerações de Bourdieu (2004), a comunidade universitária da UFF foi eleita como a principal base para a coleta e a análise de depoimentos para o estudo. Nesse sentido, os relatos extraídos dos coletivos negros e antirracistas da UFF foram determinantes para o resultado da pesquisa. Para essa tarefa, foram realizadas 50 entrevistas, sendo três descartadas², resultando em 47 aproveitadas. Desse total, tivemos 20 estudantes, 7 técnico-administrativos em educação e 20 docentes. Salientamos, ainda, que o anonimato foi garantido a todos e que, do ponto de vista racial, os entrevistados foram identificados a partir de autodeclaração.

Em continuidade, a respeito dos coletivos políticos negros e antirracistas na UFF, destacamos: os NEABIs; o Coletivo de Estudantes Negrxs da UFF Iolanda de Oliveira (CENUFF); o Encontro de Professores Negros, Ativistas e Militantes Antirracistas da UFF

² As três entrevistas foram descartadas em função da má qualidade do áudio capturado pelo equipamento de gravação no momento da entrevista.



(ENUFF); o Coletivo de Estudantes Negros da UFF UBUNTU; o Coletivo Negro Mercedes Baptista; o Coletivo Lélia González, da Arquitetura; o Coletivo de Negros da Praia Vermelha; o Coletivo Narrativa Preta, do Instituto de Letras; o Coletivo de Estudante Negrxs de Medicina; o Coletivo de Estudantes Negros Douglas Nicácio, da Geografia; o Grupo Afrofeminista Anastácia Bantu, do Direito; e o Coletivo de Estudantes negros e negras, da Fac. de Direito Negro Caó.

A ida a campo possibilitou a coleta de vários depoimentos, todos analisados a partir da literatura teórica indicada na tese. Com foco nos conflitos na UFF relacionados aos(as) estudantes negros(as), os relatos foram sistematizados da seguinte forma: 1) conflitos de sujeitos negros(as) pertencentes ao corpo discente; 2) conflitos entre estudantes negros(as) e docentes; e 3) conflitos entre estudantes negros(as) e a administração universitária.

Do ponto de vista teórico, o estudo tem como principais referências as formulações de *habitus* racial (LAHIRE, 2005), racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) e drama social (TURNER, 1996). De maneira objetiva, o *habitus* racial seria um aspecto do *habitus* bourdieusiano, ou seja, parcela de um conjunto de disposições, esquemas de percepção e estratégias de ação que reforçaria e legitimaria em algum sentido a dominação racial.

Dessa forma, a noção de *habitus* racial está ligada diretamente à reprodução do racismo durante as atividades humanas, isto é, a dominação racial e a essencialização negativa dos grupos humanos racializados são perpetuadas no cotidiano da vida das pessoas. Enfim, a reprodução do racismo acontece no dia a dia, com recriação cotidiana das relações sociais, de pais para filhos, de geração a geração. Nesse sentido, diz Lahire:

O racismo não é somente uma ideologia; é um aspecto do *habitus*. O *habitus* racial consiste em categorias raciais de percepção dos outros e de si mesmo; um conjunto de relações entre essas e outras categorias, classificando as capacidades, tendências comportamentais e qualidades morais; disposições corporais e emoções - de atração ou repulsão, confiança ou suspeita, segurança ou medo, etc. - a respeito das pessoas assim categorizadas; e esquemas de ação a respeito delas. O *habitus* racial é internalizado pela experiência em um mundo social racializado e, como o *habitus* em geral, pode ser complexo e contraditório (LAHIRE 2005, p. 20).

A construção teórica de *habitus* racial elaborada por Lahire (2005) parte do pressuposto de que o racismo está posto, ao mesmo tempo, no estado objetivo das coisas e assim em estado incorporado, agindo como o social incorporado, o social feito corpo no corpo de um ser humano, de um indivíduo, de um grupo social ou de uma instituição, portanto, nos *habitus* dos agentes sociais, funcionando como um sistema de percepções, de apreciações, de pensamento, de ação e de etiqueta social.



Ainda sobre os ditames teóricos do trabalho, destacamos a utilização da formulação de racismo estrutural desenvolvida por Almeida (2018). Partimos do entendimento de que essa concepção sobre o fenômeno do racismo se mostra mais adequada na medida em que não considera o racismo como exclusivo da ação individual, apresentando a dimensão do poder como elementar para as relações raciais, numa lógica do poder de um grupo sobre outro e de um grupo sobre as instituições ou de uma ordem social sobre as instituições. Dessa forma, Almeida indica:

[...] se é possível falar de um racismo institucional, significa que, de algum modo, a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua ação condicionada a uma estrutura social previamente existente –, o racismo que esta instituição venha a expressar é também parte desta mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de outro modo, mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (ALMEIDA, 2018, p. 36).

Em suma, na perspectiva estrutural, o racismo apresenta-se no cotidiano das sociedades, em diferentes dimensões, e leva as pessoas e os grupos raciais e étnicos subalternizados a uma exclusão igualmente estrutural.

No que diz respeito à formulação de drama social, Turner (1996) faz uso criativo da analogia do drama/teatro para a compreensão da vida social. Em suas análises, o antropólogo faz com que emerjam à superfície de regularidades sociais, na forma de dramas as contradições e os conflitos latentes que lhes conferem dinamismo vital. Nesse sentido, a ideia de drama social passa a ser um dos conceitos centrais do pensamento de Turner, tomada como a principal unidade de descrição e análise no estudo do processo social. Dramas sociais são definidos como

[...] uma sucessão encadeada de eventos entendidos como perfis sincrônicos que conformam a estrutura de um campo social a cada ponto significativo de parada no fluxo do tempo [...] representam uma complexa interação entre padrões normativos estabelecidos no curso de regularidades profundas de condicionamento e da experiência social e as aspirações imediatas, ambições ou outros objetivos e lutas conscientes de grupos ou indivíduos no aqui e no agora (TURNER, 1996, p. 21-22).

Neste estudo a formulação de drama social desenvolvida por Turner foi utilizada, principalmente, como suporte teórico para as análises dos relatos de conflitos na UFF colhidos durante a pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho se orientou, fundamentalmente, por uma abordagem qualitativa, que por sua vez, relaciona-se aos dados quantitativos coletados durante a pesquisa. Como o autor deste estudo é servidor da UFF, a ida a campo foi sustentada a partir da construção teórica bourdieusiana sobre objetivação participante (BOURDIEU, 2003). O trabalho

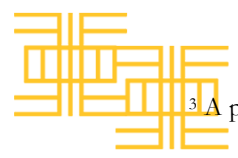
ainda contou com um levantamento bibliográfico de fontes na esfera pública e institucional, tais como jornais, revistas, páginas eletrônicas e redes sociais, além de uma ampla pesquisa bibliográfica em teses, dissertações, livros e artigos relativos ao campo das ciências sociais, com destaque para os estudos em sociologia, educação, serviço social e história.

2 A UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF) COMO CAMPO

A escolha da comunidade universitária da UFF como campo (BOURDIEU, 2004) para a análise dos conflitos em que estudantes negros estão implicados, impõe-nos a tarefa de descrever, parcialmente, a estrutura da Universidade, ou seja, de salientar suas forças, oposições, propriedades, distribuição e história (BOURDIEU, 2014). Com base na pesquisa feita para tese³ e na perspectiva de possibilitar uma maior contextualização ao leitor, prosseguiremos esta escrita com alguns destaques.

A UFF é considerada uma das mais importantes universidades do país. Sua sede principal fica em Niterói RJ, município que, em função da movimentação provocada pela UFF, transformou-se em uma cidade universitária. Em breve síntese, a estrutura da UFF conta com: Reitoria e Vice-reitoria – empossados pela Presidência da República após consulta à comunidade universitária; 3 Conselhos Superiores; 7 Pró-reitorias; e 5 Superintendências. Acrescenta-se a isso 41 Unidades Universitárias, sendo 11 delas localizadas em cidades do interior. No campo da representação política dos segmentos, destacamos: a Associação dos Docentes da UFF – ADUFF-SSind; o Sindicato dos Trabalhadores da UFF – SINTUFF; o Diretório Geral dos Estudantes Fernando Santa Cruz da UFF; e os Diretórios Acadêmicos.

É importante ressaltar que para a contextualização da UFF, foram utilizados os dados publicados na página de transparência da universidade (UFF TRANSPARÊNCIA, 2020). Verificou-se que, no primeiro semestre de 2020, a UFF possuía 57.289 alunos ativos na graduação, sendo 39.349 matriculados em cursos presenciais, 222 alunos inscritos no sequencial e 17.718 alunos pertencentes a cursos de Ensino a Distância (EAD). Ainda a partir da página de Transparência da UFF (2020), no que diz respeito ao corpo total de servidores, a universidade possuía um total de 3.515 servidores docentes ativos e 3.929 que compunham o quadro de técnico-administrativos em educação. Finalmente, sobre o total de cursos, são oferecidos 128 cursos de graduação, sendo 98 Bacharelados, 29 Licenciaturas e 1 Tecnológico. Ademais, há 344 cursos de pós-graduação, sendo 134 *strito sensu* e 210 *latu sensu*.



³ A principal base de dados consultada para tese teve como referência o ano de 2020.



3 COMPOSIÇÃO RACIAL DA COMUNIDADE DA UFF

Ainda na tarefa de descrever, na perspectiva de Bourdieu (2014), a forma como as forças e as oposições se distribuem na estrutura universitária, buscamos identificar a composição racial da comunidade da UFF. Essa opção se relaciona a um dos objetivos específicos da pesquisa, que visa a evidenciar de que maneira o racismo opera na estrutura de poder da instituição. É importante registrar que, na gestão em vigor (quadriênio 2018-2022), com exceção dos Conselhos Superiores, possuidores de uma composição colegiada, todos os espaços da gestão universitária restantes são dirigidos, majoritariamente, por servidores docentes brancos⁴. Ressaltamos que a Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD é a única pasta da atual gestão universitária que é dirigida por uma servidora que se autodeclara negra (docente)⁵.

De acordo com os dados informados pela Coordenação de Seleção Acadêmica da UFF - COSEAC (UFF, 2019a)⁶, o corpo docente da UFF, em 2017, considerando o recorte racial⁷, dividia-se em: 1428 brancos (39,5%), 74 pretos (1,9%), 213 pardos (5,8%), 15 amarelos (0,4%), 9 indígenas (0,3%) e 1780 não declarados (52,1%). Dessa forma, fica explícito o perfil majoritário de pessoas brancas, o que evidencia uma estrutura acadêmica fruto da reprodução de privilégios. No que diz respeito ao corpo discente, os dados de raça/cor da UFF destacados no estudo se relacionam a 2019. De acordo com a COSEAC (UFF/Coseac, 2019), o corpo discente fica distribuído da seguinte forma: 28.039 são brancos (23,76%), 7.660 são pretos (6,49%), 17.529 são pardos (14,8%), 881 são amarelos (0,75%), 161 são indígenas (0,14%) e 63.718 são não declarados (54,0%). Quando os dados de 2019 são desdobrados nos cursos, a tendência de haver uma maioria branca no corpo discente persiste. De acordo com o estudo, na totalidade de 103 cursos de graduação apurados, os estudantes brancos ocupam a maioria das vagas em 81 deles; a situação se

⁴ Tendo em vista que não há na UFF registro formal com a declaração da cor de todos os seus servidores, a identificação da cor dos dirigentes foi feita pelo processo de heteroidentificação (RODRIGUEZ, 2008), procedimento que utiliza a percepção social de outro(s), que não a própria pessoa, para promover a identificação racial.

⁵ A UFF já teve reitores e vice-reitores negros, como os docentes Sidney Luiz de Matos Mello e Aidyl de Carvalho Preis, contudo, a memória dos entrevistados informa que a composição racial das gestões da UFF sempre foi, majoritariamente, branca.

⁶ O estudo enfatiza que a instituição não disponibilizou e atualizou os dados relacionados à raça/cor de seu corpo docente. A hipótese levantada na tese é a de que a UFF não os possui, devido à resistência tanto da administração universitária em solicitar a atualização dos dados com o perfil racial de seus servidores quanto dos próprios docentes, no que toca ao preenchimento do item raça/cor nos cadastros institucionais.

⁷ Não foram encontrados dados com recorte racial sobre servidores técnico-administrativos em educação da UFF.

altera somente em dezenove cursos⁸, nos quais negros (pretos e pardos) são a maioria, havendo ainda, três cursos⁹ cujas porções de negros (pretos e pardos) e brancos são iguais.

Os dados coletados sinalizam que, mesmo com o crescimento das matrículas de estudantes pretos e pardos após aplicação da Lei 12.711/2012, a quantidade de estudantes brancos matriculados na UFF ainda é superior. Os motivos pelos quais a vantagem dos estudantes brancos ainda se mantém podem ser explicados considerando-se várias situações, como a dificuldade de gestão, a redução da demanda, entre outros, no entanto, ainda não se tem conhecimento exato sobre isso, tendo-se em vista que não foram encontradas pesquisas institucionais com esse foco. Contudo, é importante registrar que a UFF, até o ano de 2019, não tinha cumprido a meta de reservar 50% das suas vagas, desrespeitando, assim, a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do MEC em seu Artigo 17¹⁰, que indica a obrigatoriedade do cumprimento dessas metas pelas universidades até 30 de agosto 2016. De acordo com informe na página eletrônica institucional publicado no dia 5 de maio de 2019 (UFF, 2019), a UFF só conseguiria alcançar os 50% de reserva de suas vagas, conforme a Portaria do MEC, no ano de 2020.

De acordo com a pesquisa feita para a tese de doutorado, é fundamental frisar que a UFF, junto a outras universidades públicas do país, resistiu até o último momento em adotar algum modelo de ação afirmativa que tivesse recorte racial. As alegações dos dirigentes perpassavam o medo de “inconstitucionalidade” e argumentos como “racismo”, “o problema é social e não racial”, “desrespeito a autonomia universitária”, etc., (REITOR DA UFF: QUEREM NOS EMPURRAR GOELA ABAIXO LEI DAS COTAS, 2012). Assim, as cotas na graduação só chegaram à UFF por meio da força de uma lei federal (Lei 12.711/2012). Desse modo, não seria equivocado afirmar que persiste na UFF um processo de resistência institucional - racismo institucional (MOREIRA, 2019) - à inclusão dos estudantes de escola pública e não brancos, fazendo com que o seu perfil histórico de manutenção dos privilégios se prolongue ao máximo. Esse fato é constatado a partir dos dados levantados na pesquisa que evidenciam a permanência, ao longo dos anos, da composição majoritária de estudantes brancos no corpo discente.

⁸ Arquitetura e Urbanismo, Biomedicina, Ciências Econômicas (Campos), Ciências Sociais (Campos), Curso Sup. de Tecnologia em Segurança Pública, Física (Pádua), Física (Volta Redonda), Geografia (Angra dos Reis), Geografia (Campos), História (Campos), Licenc. Interdisc. Educação do Campo (Pádua), Matemática, Matemática (Pádua), Odontologia (Nova Friburgo), Pedagogia (Angra dos Reis), Pedagogia (Pádua), Química, Serviço Social e Serviço Social (Campos).

⁹ Enfermagem (Rio das Ostras), Políticas Públicas (Angra dos Reis), Serviço Social (Rio das Ostras).

¹⁰ Art. 17 - As instituições federais de ensino que ofertam vagas de educação superior implementarão, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas a cada ano, e terão até 30 de agosto de 2016 para o cumprimento integral do disposto nesta Portaria.

4 DEPOIMENTOS SOBRE OS CONFLITOS

O interesse na temática dos conflitos foi despertado a partir dos debates públicos sobre a viabilidade das políticas de ação afirmativa, concretizadas na forma de cotas raciais, nas universidades públicas brasileiras no início do século vigente. Na ocasião as hipóteses de possíveis conflitos raciais nas universidades foram debatidas e até mesmo vislumbradas. A realidade mostrou que, no momento da implementação das ações afirmativas nas universidades públicas, várias manifestações de racismo e preconceito se avolumaram e ganharam destaque. Esse fenômeno se concretizava, geralmente, na forma de conflitos entre estudantes negros(as) e não negros(as), entre estudantes negros(as) e docentes e entre estudantes negros(as) e a administração universitária. Para ilustrar o tema neste artigo, selecionamos alguns depoimentos sobre os conflitos observados durante o trabalho de campo que foram publicados na tese do autor deste trabalho.

Uma questão relevante, que surgiu logo de imediato durante o processo de investigação no campo, era se os conflitos com que estávamos lidando se referiam a estudantes cotistas negros ou somente a estudantes negros (sem a expressão “cotistas”). O caminho para a resposta foi indicado a partir do relato de um docente, negro do curso de Enfermagem, quando questionada se já havia tido ciência de conflitos envolvendo cotistas negros na UFF. Segue o relato da entrevistada:

Cotistas não, que ele se identificasse como cotista não, já ouvi falar de conflito sobre racismo [...] mas não [...] por ser cotista não, ignoro. A discriminação ela vai acontecer por você ser negro ou negra e não por ser cotista. Você chegou ali e vão te dizer que teve um favor, aliás eles vão te dizer qualquer coisa para te desqualificar, geralmente, muitos não vão te dizer e te chamar de crioula ou de crioula, nem de negro ou de negra, nem de macaco, mas que vão buscar um jeito para te desqualificar, [...] então, não é por ser cota não, vai ser por ser negro, por ser LGBT, mais que qualquer coisa. Docente negra do curso de Enfermagem e militante do ENUFF (SANTOS, 2020, p. 155).

O depoimento acima nos impõe uma reflexão sobre o perfil dos conflitos. Contudo, considerando o espaço limitado para o enquadramento deste artigo, iremos nos deter em salientar os principais pontos da análise. De forma sintética, é importante destacar alguns pressupostos básicos para dar conta das questões:

O *primeiro ponto* a ser considerado se refere ao fato de que a UFF possui um histórico reduzido de estudantes negros(as) em seus cursos. Inclusive, conforme indicou a pesquisa para a tese de doutorado, antes da Lei 12.711/2012, era comum, no imaginário social da comunidade universitária, a ideia de que os(as) estudantes negros(as) da UFF fossem somente oriundos de programas de intercâmbio com países africanos.

O *segundo ponto* diz respeito à existência de poucos negros(as) no corpo docente da universidade.



O *terceiro ponto* se relaciona à situação de a UFF ter resistido até o último momento em adotar as cotas para estudantes negros(as), que só foram possíveis a partir da sanção presidencial da Lei 12.711/2012.

O *quarto ponto* destaca que os(as) docentes da UFF estavam conscientes da mudança do perfil dos estudantes diante da Lei 12.711/2012 e de que toda a área acadêmica iria ser afetada pelo novo cenário proporcionado pelas cotas sociais/raciais.

Finalmente, o *quinto ponto*, e o mais importante: os(as) docentes da UFF não sabem, formalmente, quem são os(as) estudantes cotistas, sejam eles(as) negros(as), indígenas, deficientes, oriundos(as) de escola pública, etc. Podem até suspeitar, em função do tradicional perfil estudantil dos cursos, majoritariamente branco, mas não têm convicção ou confirmação.

Em síntese, o que está sendo sublinhado aqui se relaciona ao fato de a UFF, assim como outras universidades públicas do país, sempre ter tido consciência do perfil racial majoritário de sua comunidade, sem que nunca tenha havido interesse, por parte de gestões anteriores, em mudar verdadeiramente esse cenário. Por fim, reforçamos que a mudança desse contexto, mesmo com a intensa resistência interna, só se iniciou a partir da implementação obrigatória da Lei 12.711/2012.

Considerando os pontos listados acima, podemos inferir que a discriminação e o preconceito em relação aos(as) estudantes negros(as) na UFF acontecem independentemente da forma de acesso destes à instituição, ou seja, discriminar estudantes cotistas negros(as) é o mesmo que discriminar estudantes negros(as). A questão se concentra, então, na raça, pois não é o fato de o estudante ser cotista, e sim de ser negro ou negra que deve ser considerado. Dessa forma, fica demonstrada a força do *habitus* racial (LAHIRE, 2005) na instituição. Docentes, técnicos administrativos em educação e estudantes oriundos da ampla concorrência não sabem, formalmente, quem são os(as) estudantes cotistas durante o cotidiano de seus afazeres profissionais e acadêmicos. O conhecimento da “identidade de ingresso” do estudante só é possível, na maioria das vezes, após uma operação de investigação criteriosa, cruzando nomes na lista dos ingressantes do período específico por curso, ou somente após a revelação do próprio estudante. O que os depoimentos têm revelado é a ocorrência de uma generalização em relação ao estudante negro, isto é, na percepção de parte da comunidade universitária, todo(a) negro(a) é um(a) estudante cotista. Diante desse diagnóstico, o estudo tem condições de afirmar que as reações dos(as) estudantes negros(as) às manifestações de discriminação, explicitamente simbólicas ou não, promovidas por pessoas brancas na UFF configuram conflitos raciais.

Nesse sentido, salientamos que na UFF, a ocorrência de conflitos raciais envolvendo estudantes negros(as) não somente tem se comprovado, como também sempre foi silenciada dentro da comunidade. Apenas recentemente essa tendência tem se revertido. Ademais, apesar de

serem pouco noticiadas, as denúncias de conflitos chegam aos corredores da universidade, na maioria das vezes, pela atuação dos coletivos negros e antirracistas da UFF, o que evidencia o papel fundamental dessas organizações na luta por igualdade na instituição.

O depoimento a seguir resgata da tese a compreensão, na perspectiva dos entrevistados, da existência de relação entre o aumento de conflitos envolvendo estudantes negros(as) e a implantação do sistema de cotas sociais/raciais na instituição. Dessa forma, destacamos o relato de um docente do curso de Psicologia:

Quando voltei, em 2016, do pós-doutorado, certamente, cheguei aqui e encontrei uma situação de conflito entre professores com alunos na graduação [...]. Os conflitos eram o seguinte então [...] alunos reclamando de que o curso não envolvia a problemática racial, a história da África, a história das luta dos negros e indígenas e trazendo uma certa demanda para os professores, para que os professores incluíssem isso [...]. Então os professores relatavam que os alunos estavam muito agressivos e que os alunos queriam decidir o que os professores tinham que dar e que não queriam mais autores europeus [...]. Docente negro(a) do curso de Psicologia, militante do ENUFF (SANTOS, 2020, p. 158).

O depoimento do(a) docente confirma o clima de tensionamento na comunidade universitária durante o processo da implementação das cotas, apontando que o confronto não se dava somente do ponto de vista do convívio, mas também a respeito do conteúdo programático dos cursos. Isso porque os “novos” atores universitários desejam conteúdos e abordagens que se relacionem a suas trajetórias, ou seja, demandam que os cursos adotem autores negros e indígenas, além de temas que envolvam a questão racial brasileira e o continente africano em seus conteúdos, programas e currículos.

De acordo com González (1984), o privilégio social e o privilégio epistêmico andam juntos, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. Nesse sentido, os “novos” estudantes negros vão confrontando a reprodução do *habitus* racial na universidade, aquela crença de que “sempre foi assim”, o que configura um contraponto à hierarquização dos saberes como produto da classificação racial da população. Complementarmente, a seguir destacamos um relato coletado na pesquisa que evidencia a manifestação de *conflitos no corpo discente envolvendo estudantes negros(as)*. Trata-se de um relato referente à experiência de um(a) estudante de Geografia do Instituto de Geociência da UFF:

Ocorrem sim, aqui na Geografia, constrangimentos, estranhamentos, [...] sempre teve. Existem atendimentos de forma diferenciada no departamento, negação de saberes, etc. [...] Eu tento fazer um trabalho com os alunos para que eles possam perceber e compreender a origem do problema, e assim verbalizar para alguns de nós o que significa ser negro nesse departamento. Vou falar de um caso recente que chegou de informação pra mim, [...] aconteceu caso de alunos no laboratório, onde um deles percebeu estranhamento em relação ao seu corpo negro, [...] teve aluno que reclama do cabelo black dele [...] ele já reagiu e veio aqui no departamento. Docente negro(a) do curso de Geografia e militante do ENUFF (SANTOS, 2020, p. 163).



O caso explicita o estranhamento sobre o corpo negro no espaço acadêmico e evidencia como a reação dos estudantes negros enfrenta o *habitus* racial (LAHIRE, 2005) consagrado na UFF. Os constrangimentos racistas, quando se desdobram em conflitos, não têm como objetivo atingir somente o(a) estudante “cotista” negro(a), mas sim o(a) estudante negro(a), independentemente da sua forma de acesso à universidade. Ou seja, o problema reside nos corpos negros, que percebidos como “novos”, não deveriam estar onde estão. Nesse sentido, eles seriam tomados como “coisas” fora do lugar, como “incapazes”, cujos destinos só lhes reservaria o fracasso. Esse contexto nos revela a intensidade da violência simbólica (BOURDIEU, 1989) produzida na universidade em questão e reproduzida por parte de sua comunidade, demonstrando também a força do *habitus* racial (LAHIRE 2005) na instituição, que insiste em manter a universidade com baixíssima presença de estudantes negros(as).

Adiante, salientamos um relato que se enquadra na forma de *conflitos entre estudantes negros(as) e docentes*. O episódio conflituoso envolvendo estudantes e docentes aconteceu durante uma aula ministrada para o curso de Comunicação Social.

Teve problema uma vez na aula de fotografia. Meu namorado, que também é estudante do curso, sofreu um constrangimento horrível, que ele mesmo na hora não entendeu o que estava ocorrendo. Eu explico! Ele é africano, moçambicano, negro, e na hora do ocorrido ele não estava entendendo direito o significado das palavras usadas por causa da língua. [...] Tudo ocorreu na aula de fotografia, eu já estava na sala, mas meu namorado não. Ele estava atrasado em função do ônibus. [...] Ele chegou no IACS, pediu para entrar na sala, o professor permitiu e em seguida solta a gracinha: “chegou o estudante exótico”. Na hora a galera ficou rindo, inclusive o professor, eu fiquei estarelecida, como assim, estudante exótico! Meu namorado também não entendeu nada, sentou perto de mim e tocamos a aula. Depois do término da aula eu expliquei o significado daquilo para ele. O homem ficou puto, muito irritado mesmo, queria tomar atitudes diretas com o professor. [...]. Lembrei a ele que era estrangeiro e que tinha que baixar a bola. [...] Outro dia, na próxima aula com o mesmo professor, retomamos o ocorrido. No início, ainda tentou se justificar dizendo que não era preconceituoso, [...] que tudo foi uma brincadeira, etc. [...] aquelas coisas que os brancos sempre falam para não se enquadrarem como racistas. O debate surgiu em sala de aula, e surpreendentemente para mim, muitos alunos ficaram do lado do professor. No final das contas, o professor se comprometeu que isso não ia mais ocorrer, mas dizendo que, para ele, chamar de exótico não tinha nada de mais. Estudante cotista negro(a) do curso de Comunicação e militante do CENUFF (SANTOS, 2020, p. 169).

O relato do conflito se vincula diretamente ao poder dos(as) docentes na estrutura acadêmica da UFF, em especial, com relação à autoridade em sala de aula. Esse depoimento, contextualizado em sala, demonstra não somente o drama (TURNER, 1996), mas também a forma como se realiza o racismo recreativo, fenômeno que se manifesta por meio de brincadeiras, piadas “fora de hora” e “gafes” preconceituosas, e o racismo aversivo, que diz respeito à discriminação



protagonizada por aqueles que não se consideram racistas e se dizem publicamente defensores da igualdade (MOREIRA, 2019).

Enfim, o relato deixa evidente que a inclusão do(a) estudante negro(a) na universidade, no período mais recente, causa incômodo em parte dos(as) docentes brancos(as) da instituição. A manifestação do professor explicita que os questionamentos de espaços predeterminados, que brancos e negros ocupam no imaginário social dominante, é uma das principais motivações para os conflitos envolvendo estudantes negros(as) na UFF. Como salientado, os conflitos de cunho racial com docentes se acirraram após a implementação das cotas.

Em seguida, destacamos um relato referente aos *conflitos entre estudantes negros(as) e a administração da UFF*. Nessa modulação, as entrevistas revelaram que os conflitos envolvem, principalmente, questões relacionadas às fraudes no sistema de cotas. Vejamos o depoimento de uma estudante de Sociologia:

Já verificamos muitas fraudes, teve um ano, acho que em 2018, nós fizemos um levantamento para verificar os fraudadores [...] a gente verificava na sala e comparava nome na lista e mandava na rede social [...] suspeita de fraude levantada a gente enviava para os grupos (*whatz app* e *facebook*): “achei um fraudador aqui, [...] lança o nome e curso” e assim o pessoal trocava as informações. Com a nossa divulgação a gente ficava sabendo que tinham candidatos eliminados que recorriam. O lema era: “quem conhece fraudador denuncia”. Em geral, o coletivo mandava as denúncias para coordenação de curso, ou então ia bater na PROGRAD, pra ver, questionar e requerer uma posição. Estudante negro(a) do curso de Sociologia, dirigente do DCE e militante do CENUFF (SANTOS, 2020, p. 172).

Esses relatos não somente revelam a gravidade de um(a) estudante negro(a), devidamente matriculado(a) na instituição, ser impedido(a) de acessar o espaço público, mas também o poder de articulação dos coletivos negros da UFF no enfrentamento ao racismo. No caso das fraudes no sistema de cotas, os coletivos de estudantes negros(as) são os principais protagonistas das denúncias na UFF. São eles que, por meio de sua “vigilância” em sala de aula, sustentada por articulações em redes sociais, dão visibilidade às suspeitas, fazendo chegar à imprensa as suas denúncias e, eventualmente, à ouvidoria da universidade. No que diz respeito aos impactos na instituição, após os conflitos referentes às denúncias de fraudes no acesso à universidade pelas cotas, destacamos a criação da Comissão de Aferição da UFF, que entre outras finalidades, busca apurar as denúncias e solucionar, junto ao Ministério Público, os casos de fraude.

De forma sintética, as análises dos relatos demonstram também que a comunidade universitária é o principal espaço social dos conflitos de perfil racial, ou seja, é o campo, na perspectiva de Bourdieu (2004). É nesse campo de forças que acontecem os embates de diferentes posições sociais, referenciados nos variados calibres de capital global. É na comunidade



universitária que as representações e as tomadas de posição no enfrentamento às violências simbólicas (BOURDIEU, 1989) são realizadas. Ademais, é nesse espaço social que ocorrem as lutas tanto para a conservação do *habitus* racial (LAHIRE 2005) quanto para a sua transformação. Nesse sentido, as análises sinalizam que a UFF não se preparou de maneira adequada para receber os(as) estudantes negros(as), oriundos(as) de políticas de cotas, com os direitos garantidos em sua plenitude.

Finalmente, com base na perspectiva do racismo estrutural, as análises partilham o pressuposto de que a UFF, como qualquer instituição, reproduz, em maior ou menor grau, os padrões de funcionamento da estrutura social, que, no caso brasileiro, tem o racismo como um de seus pilares (ALMEIDA, 2018) de manutenção de privilégios. Partindo da compreensão de que a estrutura social é constituída por variados conflitos – raciais, sexuais, de classe etc., é também inteligível que as instituições podem atuar de maneira conflituosa, posicionando-se dentro do conflito. Para isso, fazem-se necessários a construção e o aperfeiçoamento de espaços ou mecanismos institucionais para tratar os conflitos, caso contrário, as relações do cotidiano exercidas no interior das instituições, vão “(re)produzir”, automaticamente, essas práticas sociais, entre as quais está o racismo, tanto na sua forma de violência física quanto simbólica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste artigo se concentrou em dar destaque às principais reflexões sobre a atuação dos coletivos negros e antirracistas da UFF nos conflitos raciais envolvendo estudantes negros(as), contextualizados no processo de implementação das ações afirmativas, durante os anos de 2017 a 2019. A seguir, preocupamos-nos em trazer uma breve síntese do resultado dessas reflexões.

Entre as questões discutidas, estavam aquelas relacionadas ao perfil dos conflitos envolvendo estudantes negros(as) na UFF. A principal hipótese de resposta era a de que se tratava tipicamente de conflitos raciais e de que, portanto, o aspecto relacionado à forma de acesso desses(as) estudantes era menos relevante do que o seu pertencimento racial.

Ainda no campo das hipóteses, mas no que diz respeito à relação entre os conflitos e a implementação das cotas, foi indicado que o aumento dos conflitos raciais na UFF estaria associado à implementação das ações afirmativas, em especial, por causa da Lei 11.711/2012, que reserva vagas na graduação para estudantes pretos e pardos.

A coleta de dados e sua posterior análise confirmaram as hipóteses. Em especial, no que diz a respeito à existência dos conflitos raciais na UFF, o estudo, no qual este artigo foi baseado

afirma que eles ocorrem e são estruturados, principalmente, a partir de disputas no campo simbólico (BOURDIEU, 1989) em torno da manutenção e/ou confrontação do privilégio dos segmentos brancos universitários. Finalmente, no que tange o papel dos coletivos negros e antirracistas no processo de conflitos, o artigo destaca que a atuação dos coletivos foi fundamental não somente para dar visibilidade às divergências, mas também para possibilitar conquistas da pauta negra e antirracista na UFF. Sobre o impacto desses conflitos, foram observadas algumas consequências importantes tanto no campo institucional quanto nas reivindicações de cunho político da comunidade universitária que nos cabe registrar. No campo institucional, destacamos: a criação da Comissão de Aferição; a abertura de concurso para docentes em vagas destinadas à abordagem das relações raciais; a aplicação das cotas para negros nos editais de concurso docente; e a adoção de ações afirmativas nos programas de pós-graduação. A respeito dos impactos na pauta política, o estudo identificou que, nos enfrentamentos, a questão racial se faz mais presente no cotidiano universitário.

De forma sintética, podemos salientar que a discussão sobre o racismo conquistou mais espaço e que, junto a outras pautas referentes às questões identitárias, alcançou um patamar de maior reconhecimento pela comunidade da UFF.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In ORTIZ, Renato (Org). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel. 1989.

BOURDIEU, P. L'objectivation participante. **Actes de la recherche en Sciences Sociales**, n. 150, p. 43-58, dez, 2003.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. Cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Cia das Letras, 2014.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALEZ%2C%20L%C3%A9lia%20%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.



LAHIRE, B. **L'homme pluriel**: Les ressorts de l'action. Paris: Armand Colin, 2005.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

O GLOBO. **Reitor da Uff**: querem nos empurrar goela abaixo lei das cotas. 28 set. 2012. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/vestibular/reitor-da-uff-querem-nos-empurrar-goela-abaixo-lei-das-cotas-6220560>. Acesso em: 14 jan. 2020.

SANTOS, M. B. **Conflitos na Universidade Federal Fluminense**. Uma reflexão sobre as interações entre estudantes cotistas negros e comunidade universitária no contexto das ações afirmativas. (Tese de doutorado). Niterói: UFF/PEPPS, 2020.

TURNER, V. **Schism and continuity in an African society**. Manchester: MUP, 1996.

UFF. **25% dos alunos tem renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio**. 10 mai. 2019. Disponível em: <http://www.uff.br/?q=25-dos-alunos-tem-renda-familiar-bruta-igual-ou-inferior-um-salario-minimo-e-meio>. Acessado em: 16 jan. 2020.

UFF. **Sistema de Transparência**. 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/transparencia/>. Acesso em: 20 fev. 2020

Enviado em: 18/05/2021

Aceito em: 14/06/2021

Página 87



O CAMINHO DA LIBERDADE: A IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS PARA A CONSOLIDAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO

THE WAY TO FREEDOM: THE IMPORTANCE OF BLACK SOCIAL MOVEMENTS TO THE CONSOLIDATION OF AFFIRMATIVE POLICIES TO THE SCOPE OF EDUCATION

Adhara Salomão Martins¹

RESUMO

A despeito das muitas controvérsias e receios quanto à política de cotas raciais para ingresso no ensino superior, é possível reconhecer que ações afirmativas da população negra foram incorporadas ao âmbito jurídico brasileiro, cabendo ressaltar que, para tanto, houve um longo caminho de reivindicações e defesa de direitos feitas por movimentos sociais relacionados. O presente artigo tem como objetivo discutir a relevância desses movimentos para o estabelecimento de políticas públicas de cotas raciais, entendidas estas como recurso fundamental na luta para que as barreiras socioeconômicas impostas à população negra sejam mitigadas através da viabilização e ampliação de sua educação formal. Para tal discussão, emprega-se um método bibliográfico e descritivo, com aportes de bibliografia especializada sobre o tema. Dentre os resultados atingidos pela pesquisa, corrobora-se a percepção de que, longe de ser tão somente beneficiária passiva de políticas de inclusão, a população negra brasileira soube ser agente relevante ou protagonista de sua própria libertação, o que só foi possível graças às reivindicações políticas, sociais e econômicas em favor da população negra que somente ganharam visibilidade em decorrência da importância dos movimentos sociais negros.

PALAVRAS-CHAVE: Ações afirmativas. População negra. Movimentos sociais negros.

ABSTRACT

Despite the many controversies and concerns about racial quota in higher education, affirmative action policies for black people have been incorporated into Brazilian legal framework and it is worth pointing out this as a resulting development in the long road of claims and defense of rights travelled by related black social movements. This article aims to discuss the relevance of these movements for the establishment of public policies on racial quotas, which are understood to be a fundamental resource in the struggle to mitigate the socioeconomic barriers imposed on the black population by the means of the enlargement of their formal education. For this discussion, a bibliographical and descriptive method is employed, with contributions from specialized bibliography on the theme. Among the results achieved by the research is the corroboration of the perception that far from being merely the passive beneficiary of inclusion policies, the Brazilian black population has known how to be a relevant agent or protagonist of its own liberation, which was only possible thanks to the political, social and economic claims on the behalf of the black population that gained visibility as a result of the importance of the black social movements.

KEYWORDS: Affirmative policies. Black population. Black social movements.

¹ Graduanda em Direito pela Faculdade de Direito de Franca (FDF). Aluna vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) na mesma instituição, com pesquisa no campo de ações afirmativas e direitos humanos da população negra. E-mail: adharasmartins@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Você pode matar um libertador, mas não pode matar a libertação. Você pode matar um revolucionário, mas não pode matar uma revolução. Você pode matar um lutador pela liberdade, mas não pode matar a liberdade.

— Judas e o Messias Negro

A população negra é, historicamente, vítima de uma construção social marcada pelo racismo estrutural desde a época do sistema escravista e que, mesmo com seu fim em termos legais, não foi amenizado. Com a abolição da escravidão, a população branca hegemônica precisava encontrar outra forma de manter seu poder social e controlar a população negra à sua submissão e, assim, os indivíduos negros que já haviam enfrentado a crueldade de serem tratados como meros objetos passaram a ocupar um lugar de exclusão e marginalização dentro da sociedade brasileira. Em uma tentativa de encontrarem seu próprio lugar dentro de uma sociedade profundamente racista, muitos que estavam à sua margem se uniram e passaram a desenvolver, dentro de seus próprios grupos, atividades das quais eram privados na sociedade, especialmente no âmbito da educação e do desenvolvimento do senso crítico.

Por meio de uma abordagem bibliográfica e descritiva, o presente trabalho busca compreender a importância dos movimentos sociais negros para a consolidação da pauta educacional voltada, especialmente, para populações negras. Por isso, são analisados historicamente o surgimento e desenvolvimento de determinados movimentos, como a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental Negro (TEN). Para atingir o objetivo proposto, o artigo divide-se em dois momentos de análise: o desenvolvimento histórico da população negra no Brasil e o afloramento dos movimentos sociais negros; e, no segundo, a importância desses movimentos para a consolidação de ações afirmativas na área da educação voltadas exclusivamente para os indivíduos negros.

2 O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS PARA A VISIBILIDADE DOS DIREITOS DOS NEGROS

A sociedade brasileira, apesar de sua grandiosa diversidade de etnias, ainda propaga e perpetua o racismo, seja na sua forma individualista, estrutural ou institucional, o que dificulta a transposição das barreiras socioeconômicas impostas aos negros (SILVA, 2020). Historicamente, o Brasil adotou, por diversos anos, o sistema escravagista cuja injustiça racial era permitida pelo



próprio ordenamento jurídico brasileiro, o que resultou na construção de uma sociedade que se pautava em condutas racistas e normalizava as diferenças sociais existentes entre brancos e negros (SCHWARCZ, 2019). Dessa forma, a imagem do negro foi lastreada por uma condição de submissão e inferioridade, o que favoreceu a ideia de que o afrodescendente era um mero objeto dentro da sociedade e não uma pessoa possuidora de direitos humanos, sendo assim, "um sistema que prescreve a propriedade de uma pessoa por outra, não tem nenhuma chance de ser benevolente" (SCHWARCZ, 2019, p. 22). Com o advento da Lei Áurea, foi conferida a liberdade a estes indivíduos cuja eficácia era perceptível apenas no espectro formal da sociedade, uma vez que esta não estava preparada para receber os indivíduos negros na condição de libertos e, formalmente, independentes. A falta de preparo da sociedade se deu, principalmente, em razão da não existência de incentivos, compensações ou indenizações governamentais para que fosse possível a ascensão econômica e social dessa parcela da população (IENSUE, 2016).

Com o fim da escravidão, para que a população branca dominante continuasse exercendo sua política hegemônica de dominação, foi necessário encontrar uma nova justificativa para a subalternização da população negra. É nesse contexto que as teorias raciais ganham força no cenário brasileiro, uma vez que estas baseavam-se em uma ciência positiva e determinista para a classificação dos indivíduos e o cerne dessas teorias consistia na análise de características meramente fenotípicas, como a cor da pele, para justificar as diferenças de tratamento conferidas aos indivíduos negros em comparação aos brancos (SCHWARCZ, 2012). Dessa forma, ao contrário do que se imaginava, a população negra não conseguiu materializar a liberdade, uma vez que continuaram sendo vítimas de um sistema opressor que apenas mudara suas justificativas para que fosse possível a perpetuação da exclusão socioeconômica dos indivíduos negros. Justamente graças à eclosão dessas teorias segregacionistas, é impulsionado dentro do ideário brasileiro a política de branqueamento populacional cuja ideia central era de que, como os negros eram indivíduos inferiores, seria melhor para o desenvolvimento econômico do país que a população se tornasse cada vez mais branca (RODRIGUES, 2011; SCHWARCZ, 2012).

Em uma tentativa de dificultar ainda mais o exercício da cidadania, os negros eram efetivamente proibidos de frequentarem lugares destinados aos brancos, especialmente os espaços recreativos. Em resposta ao racismo e à marginalização imposta pelos brancos, a população negra começou a criar mecanismos de resistência para que fosse possível burlar o sistema de exclusão no qual eles estavam obrigatoriamente inseridos. Dessa forma, os negros se organizaram para criar seus próprios espaços de entretenimento. É dentro desse contexto que a divulgação dos espaços recreativos se transforma em imprensa, inicialmente destinada a divulgar apenas conteúdos relacionados ao entretenimento dentro da comunidade negra. Entretanto, em meados de 1920, a



imprensa adquiriu um contexto mais político e, dessa forma, passou a fornecer maiores noções sobre as condições socioeconômicas da população negra no período pós-escravatura, sobre a discriminação social e, principalmente, sobre a importância da educação formal para a mitigação das barreiras socioeconômicas impostas aos negros, o que posteriormente viria a se consolidar como movimentos sociais negros cujo principal objetivo era evidenciar as diferenças socioeconômicas existentes entre os indivíduos e combater, de forma eficaz, o racismo persistente na sociedade brasileira. (SANTOS, 2007).

A criação de uma imprensa, exclusivamente orientada para difundir ideais e assuntos de importância social relevantes dentro do ambiente constituído predominantemente por indivíduos negros, foi a principal influência para que fosse criado, em 1931, o movimento social da Frente Negra Brasileira (FNB). Tal movimento tinha como um de seus grandes objetivos elevar a autoestima dos indivíduos negros, a fim de que passassem a acreditar no seu próprio potencial e, dessa forma, conseguissem combater a estigmatização imposta ao grupo. Para alcançar os objetivos almejados, o grupo acreditava que um dos principais pilares a ser construído para a consolidação da população negra como indivíduos que são dignos de respeito era por meio da educação formal. Como o grupo adquiriu grande relevância dentro da sociedade brasileira, passou a ser reconhecido como um grupo político² de pressão, o que contribuiu diretamente para que a educação voltada aos negros passasse a receber mais visibilidade dentro do corpo social, uma vez que o grupo incentivou os seus integrantes mais escolarizados a ministrarem aulas gratuitas para quem não tinha nenhum ou pouco estudo (LANNES, 2002; SANTOS, 2007).

Apesar de ter sido extremamente relevante dentro da sociedade brasileira, a Frente Negra Brasileira não foi o único movimento social negro que contribuiu com pautas políticas e sociais direcionadas aos indivíduos negros. Em razão da grande ascensão dos movimentos sociais negros incentivados pela Frente Negra Brasileira, outros movimentos sociais foram surgindo no decorrer da história brasileira, mesmo com as adversidades enfrentadas ao longo do caminho, por exemplo, o avanço do Estado Novo, em meados de 1937, que contribuiu de maneira direta com o fechamento da FNB e, além disso, ainda causou um período de vácuo social destinado à população negra. Após esse período de hiato, em 1944, foi fundado o Teatro Experimental Negro (TEN), outro movimento social cujos objetivos também eram combater a discriminação racial e formar atores e dramaturgos negros que fossem capazes de compreender a assombrosa realidade

² A contribuição exercida pela Frente Negra Brasileira para o desenvolvimento dos movimentos sociais negros foi de tamanha relevância que, em 1936, foi transformada também em um partido político voltado para indivíduos e pautas negras (SANTOS, 2007).

socioeconômica na qual eles estavam inseridos e, com isso, pudessem encontrar meios de luta contra o sistema opressor (SANTOS, 2007).

Para tanto, o grupo precisava fomentar a educação formal, cursos de alfabetização e outros meios de difundir a cultura negra, o que começou a ser oferecido pelo próprio TEN para que os integrantes não adquirissem somente as habilidades de leitura e escrita, mas que também fossem estimulados a desenvolver o senso crítico. Sendo assim, o Teatro Experimental Negro foi o primeiro movimento social³ a levantar a bandeira que reivindicava políticas públicas de ações afirmativas que visavam alcançar a amplitude de acesso cultural e educacional para a população negra, a fim de que a inserção social e no mercado de trabalho fosse possível, já que a contribuição desses direitos para ascensão social de um indivíduo é intrínseca (SANTOS, 2007; ALBERNAZ; AZEVEDO, 2013).

O período da ditadura militar foi uma outra adversidade encontrada pelos constituintes de movimentos sociais, principalmente aqueles que possuíam cunhos políticos e estavam direcionados à aquisição de direitos sociais das populações vulneráveis. Mesmo durante o período conturbado da ditadura militar, os movimentos sociais negros continuaram lutando pela visibilidade dos seus direitos sociais e pela mitigação das discriminações sociais, o que contribuiu para a formação, em 1978, do Movimento Negro Unificado cuja principal bandeira também era a educação formal das pessoas negras. Tal movimento contribuiu de forma direta para alavancar a visibilidade política-cultural existente dentro dos grupos negros, visto que o grupo se dedicava a promover atos públicos, principalmente no dia 20 de novembro, para pleitear que suas vozes fossem ouvidas de maneira direta, sem o intermédio dos indivíduos brancos, assim como reivindicar do Estado brasileiro planos concretos de políticas públicas que contribuíssem para a supressão do racismo e possibilitassem um exercício pleno da liberdade e igualdade da população negra (SANTOS, 2007).

O Movimento Negro Unificado tornou-se, na década de 1980, uma referência para as demais instituições destinadas à causa negra do país, o que resultou em uma crescente politização nos debates sobre racismo e discriminação racial. Isso foi um resultado intrínseco das orientações políticas contra a propagação do racismo, da luta pela igualdade plena e de desenvolvimento de projetos antirracistas. Entretanto, é essencial destacar que a luta pela educação formal continuou sendo a principal bandeira do MNU (SANTOS, 2007). Dessa forma, a reivindicação dos movimentos sociais negros por direitos sociais durante o período ditatorial refletiu diretamente no

³ A existência do TEN foi extremamente longa, tendo sido encerrada somente em 1968, o que contribuiu de maneira incisiva para a consolidação dos ideais educacionais destinadas à população negra, bem como para a visibilidade da necessidade de políticas públicas específicas que mitigassem as barreiras socioeducacionais existentes entre brancos e negros (SANTOS, 2007).



conteúdo da atual Constituição Federal, a qual simbolizou uma nova era dentro do ordenamento jurídico brasileiro, uma vez que seu principal objetivo é assegurar e concretizar os direitos sociais e fundamentais por meio de atuações positivas do Estado, para que fosse possível reaver o Estado Democrático de Direito (JUBILUT; BAHIA; MAGALHÃES, 2013).

3 A ECLOSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO MEIO DE SUPERAÇÃO DAS BARREIRAS SOCIOEDUCACIONAIS

Anteriormente aos movimentos sociais negros e à promulgação de uma nova Constituição Federal, o Estado exercia um papel não intervencionista que era lastreado pelas ideias do liberalismo clássico cuja responsabilidade de prosperar recaía sobre os próprios indivíduos, o que reforçava uma visão individualista, prezando essencialmente os interesses privados. Com as diversas pressões sociais, o Estado Social retomou sua visibilidade e as políticas públicas sociais assumiram uma posição relevante dentro do novo contexto social (IENSUE, 2016). É com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que os direitos fundamentais conquistam o protagonismo do ordenamento jurídico brasileiro e, para que fosse possível sua concretização e eficácia, foi necessário que o Estado trouxesse para si a responsabilidade de promover e efetivar os direitos sociais indispensáveis para o exercício do mínimo existencial lastreado pelo princípio da dignidade da pessoa humana, conferindo ao Estado uma posição mais positiva e responsável pelo desenvolvimento das políticas públicas (MACHADO, 2017).

Com a forte reivindicação dos movimentos sociais negros, começaram a surgir os primeiros indícios de criações de políticas públicas afirmativas com o objetivo de atenuar as diferenças socioeconômicas existentes entre brancos e negros. Para tanto, o Brasil tornou-se signatário da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação em 1969, que foi incorporada no ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto nº. 65.810, de 1969, cujo principal objetivo é estabelecer quais medidas positivas em favor da população negra são permitidas e devem ser incentivadas na sociedade brasileira. Sendo assim, seu artigo 1.4. assegura, *ipsis litteris*:

Art. 1.4. Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que, tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados seus objetivos.

Ao encontro da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação, houve, em 2001, a organização da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas cujo cerne era a análise dos reflexos negativos causados pela escravidão e quais seriam os métodos mais viáveis para uma reparação histórica. Tal evento foi realizado em Durban e preparado pela Organização das Nações Unidas (ONU), fomentando cada vez mais a necessidade de se debater o racismo dentro da sociedade brasileira. A importância do evento foi indiscutível, pois a ambientação criada pela Conferência resultou em fortes impactos midiáticos positivos relacionados ao tema, alinhando qual deveria ser o tratamento destinado aos programas afirmativos e, portanto, corroborando para que a discussão recebesse maior relevância e visibilidade na perspectiva interna do país (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Tais programas surgem para efetivar o objetivo estatal de conferir aos indivíduos a dignidade da pessoa humana, uma vez que as discriminações positivas implementadas pelo Estado têm como objetivo a redução da marginalização histórica perpetuada contra a população negra vulnerável (GOMES, 2003). Dessa forma, Joaquim Barbosa Gomes (2003, p. 27), define as ações afirmativas como:

Atualmente, as ações afirmativas 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 a educação e o emprego.

A adoção das ações afirmativas demonstra que há uma preocupação com a consolidação da igualdade material dentro do panorama jurídico pátrio, visto que, ao realizar uma interpretação meramente escrita da Carta Magna brasileira, percebe-se que todos os indivíduos são considerados iguais diante da lei, porém, ao realizar uma interpretação do direito sob uma posição neutra, a consolidação dos direitos humanos fica comprometida, bem como a igualdade substancial pregada pela própria Constituição Federal. Se a intenção do judiciário é realmente dissolver as barreiras impostas à população negra, é necessário quebrar o estigma de que o tratamento igualitário é sempre o adequado, visto que este reforça as diferenças existentes e perpetua a opressão contra a população negra (MOREIRA, 2019).

Apesar das ações afirmativas estarem positivadas em diversos textos legais, o tema ainda suscita polêmicas e opiniões divergentes, essencialmente quando dizem respeito a cotas para o ingresso no ensino superior. A Lei nº. 12.711 de 2012 assegurou a validade das cotas raciais para o



ingresso no ensino superior, o que foi alvo de muitas críticas, resultando em uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186. Em 2014, o Supremo Tribunal Federal julgou pela total constitucionalidade da lei, essa representa uma postura positiva do Estado frente àqueles que historicamente sofreram diversos tipos de discriminação e exclusão social e, portanto, deve ser considerada legítima e incentivada pelo Poder Público e pelo setor privado (BRASIL, 2012; MOREIRA, 2019). A adoção das políticas afirmativas é uma tentativa de mitigar as desigualdades socioeconômicas que circundam a população negra, facilitando o contato dessa população com direitos cujo acesso foi dificultado devido ao racismo estrutural. Se o combate ao racismo e à discriminação adotassem somente normas de caráter proibitivo, a população negra continuaria enfrentando sérios problemas para superar as barreiras políticas, sociais e econômicas impostas pela construção histórica da sociedade brasileira (KAUFMANN, 2007).

As cotas raciais, como meio de ingresso ao ensino superior, tornaram-se uma grande aliada para dissipar as enormes diferenças sociais que circundam os indivíduos negros. O ambiente escolar é, normalmente, o primeiro lugar de contato além da família das pessoas, o que pode transformá-lo em um meio de combate ao racismo e à discriminação, visto que a sociabilidade entre diferentes indivíduos contribui para a quebra de estigmas e auxilia para dissipar a exclusão histórica imposta à população negra (IPEA, 2006). A adoção de cotas raciais é importante para demonstrar a importância de se interpretar o direito a partir de uma perspectiva múltipla de sujeitos, uma vez que, ao interpretar o direito sob uma perspectiva neutra, as experiências daqueles que são vítimas de um sistema dominante e opressivo são perdidas. A interpretação universalizante das normas impede um dos verdadeiros objetivos do ordenamento jurídico brasileiro⁴, já que, justamente por desprezarem as vivências dos oprimidos, acentuam as diferenças e reforçam a exclusão social daqueles que já se encontram em desvantagem dentro de um sistema dominante (MOREIRA, 2019).

Dessa forma, nota-se como foi importante a luta social negra para que fosse possível a construção de um novo ordenamento jurídico que visasse mitigar as diferenças socioeconômicas existentes entre a população branca e negra. Sem tantas reivindicações e influências para que fosse alcançada a visibilidade da educação formal da população negra, a superação das barreiras políticas, sociais e econômicas percorreriam um caminho mais árduo para que pudessem, de fato, alcançar seus objetivos. A instituição das ações afirmativas adquiriu relevância ainda dentro dos movimentos sociais negros e, por fim, passou a ser reconhecida como constitucional pelo ordenamento jurídico

⁴ Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 2021).



brasileiro. Desde então, tem se mostrado uma essencial aliada para que seja possível interpretar o direito sob uma perspectiva daqueles que realmente vivenciam o racismo e a discriminação no dia a dia. Ao “fomentar a participação dos entes discriminados em áreas que dificilmente conseguiriam ter acesso” (KAUFMANN, 2007, p. 220), as cotas raciais têm contribuído para que a população negra possa exercer plenamente seus direitos e sua cidadania dentro do contexto jurídico brasileiro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imagem da população negra dentro da sociedade brasileira construiu-se alicerçada nas profundas raízes de um sistema escravista o qual contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento do racismo estrutural, visto que, mesmo com a abolição da escravidão, as instituições sociais continuaram a reproduzir padrões que reforçavam estereótipos específicos, a fim de favorecer os grupos raciais que já se encontravam no poder (ALMEIDA, 2020). Dessa forma, a união de indivíduos negros tornou-se a mais viável forma de resistência contra as exclusões sociais sofridas em diversos âmbitos sociais. Com a integralização desses indivíduos, passaram a desabrochar movimentos sociais que visavam encorajar seus membros a lutarem por direitos que lhes estavam sendo negados há tempos e demonstrar a grande importância da educação e do senso crítico para o desenvolvimento social de um indivíduo.

A presente pesquisa concentra-se na análise da importância do desenvolvimento dos movimentos sociais negros para a área da educação, conclui que tais movimentos sociais e suas reivindicações surgiram para que fosse possível o acesso da população negra aos direitos sociais até então negados. Essa negação de direitos contribuiu para a criação de barreiras socioeconômicas que dificultaram ainda mais o exercício pleno da cidadania individual. Dessa forma, as pautas educacionais reivindicadas pela população negra foram de extrema relevância para que esses cidadãos ganhassem força e saíssem dos bastidores da sociedade brasileira. Os reflexos das lutas políticas e sociais travadas pelos movimentos sociais negros em prol da educação formal podem ser percebidos na atualidade, uma vez que a implementação das ações afirmativas direcionadas à educação começou a ser planejada e discutida inicialmente em razão da movimentação negra exercida durante anos, sendo apoiada posteriormente por parte de toda sociedade civil.

É notório que ainda existem muitas dificuldades a serem superadas na educação, especialmente quando se diz respeito à parcela negra da população brasileira. A política de ações afirmativas desenvolvida até o presente momento trouxe avanços nos meios de acesso ao ensino superior no Brasil, entretanto, a inclusão desses indivíduos nos espaços acadêmicos ainda é insuficiente para mitigar as barreiras impostas durante longos anos. Portanto, o presente estudo

não pretende esgotar a temática, ao contrário, visa esclarecer a importância da continuidade das lutas sociais para que as políticas de ações afirmativas continuem se aprimorando no cenário brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Renata Ovenhausen.; AZEVEDO, Ariston. **Os marginais do direito estatal: a luta multidimensional do Teatro Experimental do Negro (TEN) pelo “direito a ter direitos”**, nos anos de 1944 a 1968. Rev. Bras. Ciênc. Polít., Brasília, n. 11, p. 33-62, ago. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010333522013000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 mar. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186**. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2012. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/acordao-adpf-186-cotas-raciais.pdf>. Acesso em 16 abr. 2021.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. *E-book* (186 p.) Coleção Sociedade e Política. ISBN: 978-65-990364-7-7.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Org.) **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 216 p.

IENSUE, Geziela. **Ações afirmativas, eficiência e justiça: análise da legitimidade a partir do desenvolvimento como liberdade**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. 600 p.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retrato das Desigualdades**. 2 ed. Brasília: Ipea, 2006. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/segundaedicao.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

JUBILUT, Liliana Lyra.; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco; MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **Direito à diferença: aspectos teóricos e conceituais da proteção às minorias e aos grupos vulneráveis – Volume 1**. São Paulo: Saraiva, 2013.

JUDAS AND THE BLACK MESSIAH. Direção: Shaka King. Produção: Shaka King; Ryan Coogler; Charles King. Estados Unidos: HBO Max; Warner Bros., 2021.



KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. **Ações afirmativas à brasileira:** necessidade ou um mito? uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007. 311 p.

LANNES, Laiana de Oliveira. **A Frente Negra Brasileira:** política e questão racial nos anos 1930. Orientadora: Marilene Rosa Nogueira da Silva. 2002. Dissertação (Mestrado em História Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós Graduação em História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2002. Disponível em: <https://www.sapili.org/livros/pt/cp000139.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MACHADO, Antônio Alberto. **Elementos de teoria dos direitos fundamentais.** São Paulo, SP: Cultura Acadêmica Editora, 2017. 192 p.

MOREIRA, Adilson José. **Pensando como um negro:** ensaio de hermenêutica jurídica. São Paulo: Editora Contracorrente, 2019.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil.** E-book. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2011. ISBN: 978-85-7982-075-5.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas.** Orientador: Sadi Dal Rosso. 2007. 554 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/18996>. Acesso em: 21 mar. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem braço, muito pelo contrário:** cor e raça na sociabilidade brasileira. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** E-book. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Enviado em: 23/05/2021
Aprovado em: 27/07/2021

Página 98

EQUIDADE DE ACESSO POR MEIO DE AÇÕES AFIRMATIVAS: A IMPORTÂNCIA DAS COTAS PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

EQUITY OF ACCESS THROUGH AFFIRMATIVE ACTION: THE IMPORTANCE OF QUOTAS FOR ENTRY INTO PUBLIC HIGHER EDUCATION

Jonathan Souza de Farias¹

RESUMO


A autonomia universitária, prevista na Constituição de 1988, permite que as universidades públicas democratizem seus espaços por meio da implementação de políticas de ação afirmativa. Como exemplo, tem-se a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que, por meio de editais que passaram por inúmeras mudanças ao longo da construção dessas políticas públicas, implantaram seus próprios modelos de cotas para negros. Após longos anos de discussão, houve o advento da Lei nº 12.711/2012, que uniformizou o sistema de cotas na rede de ensino superior com a reserva de vagas para alunos egressos de escolas públicas. O sistema de cotas implantado por essa Lei surgiu em meio aos contrastes tanto sociais quanto econômicos presentes no Brasil. Este trabalho, que aborda essas questões, teve como procedimento metodológico pesquisa documental e consultas a obras de autores nacionais, pesquisas de graduação, mestrado e doutorado de autores de variadas regiões, além de sítios acadêmicos, revistas institucionais e sítios oficiais dos órgãos ligados ao Governo, que apresentaram uma visão mais abrangente, desconstruindo o senso comum a respeito dessa ação afirmativa ou relatando experiências em algumas universidades. Como política pública de ação afirmativa, as cotas vêm cumprindo sua função social: a de democratizar o espaço universitário público por meio da inserção de pessoas historicamente marginalizadas e excluídas do ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de ação afirmativa. Cotas. Lei nº 12.711/2012. Ensino superior.

ABSTRACT

University autonomy, provided for in the 1988 Constitution, allows some public universities to democratize their university spaces through the implementation of affirmative action policies, such as the University of Brasilia and the State University of Rio de Janeiro, through public notices that have undergone numerous changes throughout the construction of public affirmative action policies that have implemented their own quota models for blacks. After many years of discussion, Law 12,711/12 was passed, standardizing the quota system in the higher education system by reserving spaces for students from public schools. The quota system implemented by this law emerges in the midst of social and economic contrasts in Brazil. The present work had as methodological procedure the documental research and consultations to works of national authors, undergraduate, masters and doctorate research of authors from various regions, academic sites, institutional magazines, official sites of the organs linked to the Government, which presented a more comprehensive view deconstructing the common sense about this affirmative action or reporting experiences in some universities. As a public policy of affirmative action, quotas have been fulfilling their social function, that of democratizing the public university space through the insertion of people historically marginalized and excluded from higher education.

KEYWORDS: Affirmative Action. Quotas. Law n. 12.711/2012. Higher education.



¹ Graduado em História pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Roraima (UERR).

1 INTRODUÇÃO


Em 1988, foi aprovada a “Constituição Cidadã”, como é popularmente conhecida a Constituição Federal do Brasil, e, logo em seus princípios fundamentais, presentes no Artigo 1º, apresenta-se como um de seus fundamentos “a dignidade da pessoa humana”. Já no Artigo 4º, tem-se como princípio a “prevalência dos direitos humanos” e a “autodeterminação dos povos”, até chegarmos, por fim, à ideia de que todos são iguais perante a lei, presente no Artigo 5º. Entretanto, a ideia de igualdade, fora do aparato constitucional brasileiro, entra em contraste com a realidade social e econômica vivenciada por muitos jovens oriundos de escolas públicas.

Grande parte da sociedade brasileira parece fechar os olhos, a ponto de não enxergar os problemas estruturais históricos advindos do passado escravista do país. Nesse sentido, é evidente e notório o atraso proveniente do esquecimento dos menos favorecidos, atraso este que atinge os setores sociais e econômicos dos mais pobres. O resultado desse processo é preocupante, pois impõe uma realidade totalmente divergente da proposta democrática propagada pelo modelo republicano de governo, afetando, assim, diretamente a questão educacional. Nesse sentido, as políticas públicas surgem como solução às desigualdades com o objetivo de promover a equidade dentro da sociedade, que segundo Cunha (2013) é

procedimento de correção do distanciamento daquelas regras abstratas, de forma a ajustá-la ao caso, não apenas como mera subsunção, mas essencialmente como um processo de aplicação de algo que não se deixa identificar plenamente com a situação que se pretende regular” (CUNHA, 2013, p.21).

Neste trabalho, buscou-se conceituar e abordar algumas questões referentes ao surgimento do debate em torno das políticas públicas de ação afirmativa para compreender o que se entende por cotas e a sua aplicação no cenário local, levando em consideração os fatores históricos que marcam o passado do Brasil, com foco no racismo impregnado na mentalidade da sociedade brasileira, que refletiu no sistema educacional, influenciando os níveis de ensino da população pobre. É feita também a análise da Lei nº 12.711/2012, de acordo com sua aplicabilidade no ensino superior público.

2 UM DEBATE SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A LEI DE COTAS



Uma educação básica de qualidade seria um dos primeiros passos para se concretizar um ensino público adequado, que permitisse a entrada de estudantes de classes mais pobres em

instituições de ensino superior, contribuindo, assim, de certa forma, para a possibilidade de sua ascensão social e econômica.

Para Iosif (2007), a questão da defasagem do ensino público se baseia no descaso e na negligência com o sistema educacional do país, que, em seus fundamentos legais, “deveria primar pelo exercício da cidadania” (IOSIF, 2007, p. 54), mas se afunda no fracasso de não conseguir nem ao menos alfabetizar a população, distanciando-se assim de seu objetivo principal.

Em situação de desvantagem, se comparados a alunos de escolas particulares, os alunos egressos de escolas públicas não possuiriam muitas chances ao disputarem vagas em universidades. Souza (2003) atesta isso quando se refere ao “aprendizado insuficiente” ofertado a jovens negros de baixa renda, que, segundo ele, são maioria dentro das instituições públicas, sendo, portanto, os mais prejudicados; para resolver esse problema, surgem as “medidas compensatórias”, que têm a finalidade de corrigir “uma injustiça histórica, contida na discriminação negativa que tem impedido os negros de se habilitarem em igualdade de condições” (SOUZA, 2003, p. 173).

Assim, constata-se em Cacciamali e Hirata (2005) e Souza (2003) que as marcas do passado escravista do Brasil ainda são visíveis. Cacciamali e Hirata (2005) apontam para uma análise econômica e chegam à conclusão de que o fato de “negros e pardos” possuírem menos escolaridade do que os “brancos” faz com que se encontrem em desvantagem financeira, ocupando, assim, as classes mais baixas da sociedade e, por consequência, não atinjam o “nível de escolaridade” exigido pelo mercado, pois muitos não chegam a cursar nem o ensino médio e são minoria dentro das instituições de ensino superior.

Para reduzir as desigualdades nesse sentido, surgem as ações afirmativas, que são definidas pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) como “políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo dos anos” (O QUE..., 2017, n. p.). Surgem, portanto, para uniformizar as “oportunidades” e democratizar os diversos setores da sociedade brasileira, apresentando-se da seguinte forma, segundo a SEPPPIR: têm “o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo” (O QUE..., 2017, n. p.).

Para Neves, Paiva e Salvador (2017), as ações afirmativas são iniciativas da sociedade civil organizadas por meio de pressões dos movimentos reivindicatórios:

No caso do Brasil, as ações afirmativas se originaram da ação de movimentos sociais e são uma resposta às exigências feitas por diversos grupos sociais, como: negros, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência, entre outros. Tais coletividades têm lutado por direitos que historicamente lhes são negados e também pelo reconhecimento de suas especificidades enquanto grupo social (NEVES, PAIVA, SALVADOR, 2017, p. 10).

Já França (2011) aponta para o entendimento de que as ações afirmativas constituem uma forma de restituição da “igualdade pela faceta material”, buscando reverter a situação de atraso social, com a finalidade de “promover, integrar indivíduos e grupos tradicionalmente discriminados” (FRANÇA, 2011, p. 17).

Essas políticas públicas de ação afirmativa são de fundamental importância, devido ao atraso social perceptível nas estruturas da sociedade brasileira. Souza (2003) afirma que “a crueldade da escravidão, entretanto, não terminou com a sua abolição legal” e que as ações afirmativas implantadas no Brasil a exemplo do modelo americano reconhecem a inexistência da igualdade fora da lei e têm como objetivo “fazer o país sair da democracia formal, em que a igualdade de direitos existe no papel, mas não funciona no cotidiano” (SOUZA, 2003, p. 174).

Para entendermos o processo de reparação desses problemas estruturais históricos, recorremos a Wedderburn (2005), que, ao abordar a implantação de políticas públicas de ação afirmativa na América Latina, traz a reflexão sobre o surgimento dessa prática no mundo, sendo a Índia o primeiro país nesse quesito. Esse debate pioneiro, segundo o autor, deu-se graças a Bhimrao Ramji Ambedkar, que, em 1919, “propôs, pela primeira vez na história, em pleno período colonial britânico, a ‘representação diferenciada’ dos segmentos populacionais designados e considerados como inferiores” (WEDDERBURN, 2005, p. 314). Isso representou um marco histórico, segundo Wedderburn, devido ao fato de que a Índia mantém um sistema de castas que, para ele, “é uma milenar estrutura de opressão, embutida nos conceitos religiosos do hinduísmo” (WEDDERBURN, 2005, p. 314). Assim,

esse sistema se articula em torno de conceitos de “superioridade” e “inferioridade”, de “pureza” e de “impureza”, que envolvem não somente critérios religiosos, mas também sociorraciais, tanto que, até hoje, as castas “superiores” (savarnas) se definem em relação a uma origem ariana (WEDDERBURN, 2005, p. 308).

Essas manifestações de inquietação diante desses processos foram de extrema importância, pois serviram de modelo para a implantação de políticas públicas relacionadas a ações afirmativas em vários países do mundo.

Segundo Souza (2003), os críticos das ações afirmativas se baseiam no discurso de uma suposta aceitação da inferioridade de quem adere a elas, pois atestariam a “incapacidade intelectual” de quem não consegue concorrer com os demais. Entretanto, esse discurso se mostra totalmente equivocado, pois, segundo Cicalo, os estudantes cotistas “alcançam ao longo do curso desempenho igual ou superior aos não-cotistas” (CICALO, 2012 *apud* SANTOS, 2015, p. 182). Ivanir dos Santos (2012) comprova que a mídia jornalística é uma das principais responsáveis pela manutenção desse

tipo de pensamento conservador na sociedade brasileira, uma vez que grande parte de suas publicações remete a críticas e “posicionamento contrário”.

Em contrapartida ao reconhecimento das desigualdades dentro da sociedade brasileira, surge a ideia de “democracia racial”, como atesta Gomes (2005), a qual traz o entendimento de que o senso comum mascara a verdadeira realidade e, portanto, cria a falsa compreensão de que há igualdade de oportunidades e tratamento entre “brancos e negros”. Isso faz com que a ideia da existência do “racismo” pareça uma falácia, de forma que se propaga um discurso tendencioso que remete à ideia de que negros, brancos e indígenas possuíam “as mesmas oportunidades” e de que as diferentes “posições hierárquicas” ocupadas ao longo da história do país seriam fruto da incompetência dos “negros e indígenas”.

Campos e Júnior (2016), ao tratarem da “democracia racial” no Brasil, afirmam que, assim como em outros países da América Latina, importou-se aqui um ideário europeu, fazendo-se com que a ideia de nação fosse “simbolicamente construída por narrativas culturais que valorizam os elementos não brancos e não europeus da população” (CAMPOS; JÚNIOR, 2016, p. 260); portanto, ao relacionar esse fato ao modelo implantado fortemente pelo governo de Getúlio Vargas, o autor afirma que

a democracia racial surgiu então como um projeto novo de nação, capaz de superar o pessimismo lançado pelo determinismo racial e, ao mesmo tempo, permitir, exatamente por meio da miscigenação, a sobrevivência do ideal de branqueamento e a manutenção de hierarquias raciais, como inúmeros críticos não cansam de apontar. Fato é que a democracia racial rapidamente transformou-se na ideologia nacional por excelência, promovida pela propaganda do Estado Novo de Getúlio Vargas, uma ditadura que reprimia as expressões culturais dos grupos étnicos que compunham o país, entre eles italianos, alemães, sírio-libaneses, japoneses, poloneses, espanhóis etc. Exemplarmente, o governo estadonovista proibiu o ensino e o uso de línguas estrangeiras, assim como associações de base étnica e manifestações culturais “exóticas” ao país. Foi na esteira desse processo de criação cultural da nacionalidade, capitaneado pelo Estado, que o samba tornou-se o ritmo nacional, o carnaval, particularmente na sua versão carioca, a festa símbolo do Brasil, e a mulata seu personagem mais paradigmático (JÚNIOR; CAMPOS, 2016, p. 261).

Mais do que isso, para esses autores, esse discurso de “democracia racial” foi tão destrutivo que se impregnou na mentalidade do povo brasileiro e, principalmente, na dos governantes que chegavam ao poder:

A ideologia nacional fundada no mito da democracia racial sobreviveu à queda do Estado Novo, tornando-se verdadeiramente hegemônica no país, a despeito de críticas advindas de setores da intelectualidade negra. Ela atravessou o período democrático pré-1964 sem sofrer grandes ameaças e foi muito bem recebida pela ditadura militar que se instalou a partir daquele ano (JÚNIOR, CAMPOS, 2016, p. 261).

Florestan Fernandes (1972), ao tratar desse assunto, afirma, em sua obra *O negro no mundo dos brancos*, que alguns estudos feitos no Brasil acerca da questão racial foram produzidos de forma tendenciosa, para que o país servisse como exemplo democrático de convivência para os demais países, propagando, assim, a imagem de que não haveria diferenciação econômica e muito menos social entre “brancos, mestiços e negros”, bem como omitindo a realidade de uma “sociedade recém-egressa da escravidão”. Segundo o autor, para boa parte dos brasileiros, seria degradante a ideia de se autoafirmar racista ou, até mesmo para a vítima de racismo, a de se evidenciar como tal. Assim, “o ‘preconceito de cor’ é condenado sem reservas, como se constituísse um mal em si mesmo, mais degradante para quem o pratica do que para quem seja sua vítima” (FERNANDES, 1972, p. 21).

Desse modo, mesmo que esteja em evidência e seja de fácil percepção, o preconceito racial intrínseco à mentalidade da sociedade brasileira se mantém ofuscado pelo discurso contrário à sua existência.

Voltemos, mais uma vez, a Gomes (2005) para entendermos em que se baseia o conceito do racismo e quais as consequências geradas por ele. Racismo nada mais é do que estímulos sociais provenientes da não aceitação de “pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.” (GOMES, 2005, p. 52) Tudo isso fundamentado em teorias raciais, o que pode até gerar estímulos violentos por parte do racista – em outras palavras, pode levar à discriminação racial.

Sales (2005) reitera o descaso com relação à importância de se evidenciar esse atraso histórico pelo qual os negros passaram, afirmando que

a indiferença moral em relação ao destino social dos indivíduos negros é tão generalizada que não ficamos constrangidos com a constatação das desigualdades raciais brasileiras. Elas não nos tocam, não nos incomodam, nem enquanto cidadãos que exigem e esperam o cumprimento integral da Constituição Brasileira (SALES, 2005, p. 16).

Portanto, considerar a existência de uma possível “democracia racial” no Brasil frente às desigualdades presentes em todos os âmbitos da sociedade é omitir o grande problema estrutural enraizado na formação social e, principalmente, na mentalidade da população brasileira.

Oliveira (2017), em sua pesquisa, aponta para o caráter diferenciado da implantação do sistema de cotas “nas Instituições Federais de ensino superior” no Brasil, visto que algumas universidades estaduais brasileiras já haviam aderido a esse tipo de sistema, necessitando-se, assim, de uma lei de caráter federal para uniformizar a adesão da ação afirmativa por parte das demais instituições, como veremos no próximo tópico.

3 LEIS DE COTAS NO BRASIL

O debate precursor da Política de Cotas Universitárias deu-se no Projeto de Lei nº 73/1999², de autoria da Deputada Federal Nice Lobão, que propôs que metade das vagas ofertadas em universidades públicas fossem disponibilizadas para pessoas provenientes do ensino médio com base em seu desempenho, medido a partir das notas, adotando outro tipo de condição de ingresso que dispensasse o tradicional vestibular, além de outros critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto. De certa forma, esse projeto não se encontrava totalmente lapidado, mas foi uma das ideias pioneiras no que se refere ao tema das cotas como ações afirmativas.

Foi anexado ao PL nº 73/1999 o PL nº 3627/2004, de autoria do Poder Executivo, que “institui Sistema de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior, em cada concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação” (BRASIL, 2004, p.1); surgia aí o que conhecemos atualmente como reserva de vagas nas instituições federais de ensino. De acordo com esse Projeto de Lei (PL nº 3627/2004), caberia ao Ministério da Educação (MEC) e à Secretaria de Políticas de promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR)³ a missão de fiscalizar esse sistema.

Como argumento para aprovação desse Projeto de Lei, foi afirmado que o contraste econômico e social presente no Brasil, com ênfase na distribuição de riquezas, evidenciava a não neutralidade entre as oportunidades ofertadas à população brasileira, com destaque para as populações negra e indígena, que, mesmo depois de 115 anos de proclamação da República, ainda não possuíam seus direitos reparados, ou seja, ainda se encontravam em situação de vulnerabilidade.

O PL nº 3627/2004 inicialmente foi apensado ao PL nº 73/1999, entretanto, sofreu diversos ajustes e, em 2008, foi declarado prejudicado, face à aprovação, em Plenário, do Substitutivo da Comissão de Educação e Cultura, de forma que terminou sendo arquivado.

Esse Projeto de Lei (PL nº 3627/2004) destaca, em seu texto, “que a população negra e os povos indígenas têm sido sistematicamente excluídos ao longo da história, justificando a adoção de políticas afirmativas no sentido da superação dessa situação”. Portanto, nota-se, a partir da análise do PL, que há certa preocupação com a questão do reconhecimento da desigualdade social e racial no país, além de confirmar o truísmo de que o ensino público é defasado e insuficiente.

² Reserva cinquenta por cento das vagas para serem preenchidas mediante seleção de alunos nos cursos de ensino médio - cota universitária.

³ Atualmente é conhecida como Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SNPIR, vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos, nasceu, em 2003, do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro.

O Projeto de Lei nº 73/1999, então, foi modificado após uma série de emendas e teve como resultado a sua transformação na Lei Ordinária 12.711, sancionada no ano de 2012 pela presidente Dilma Roussef, ou seja, houve a necessidade de se esperar 13 anos para que o poder público pudesse institucionalizar uma política de reparação desse caráter.

Entretanto, algumas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas foram pioneiras no assunto e instituíram suas próprias políticas de cotas, beneficiando e dando visibilidade àqueles que, por motivos sociais e financeiros, não possuíam recursos para custear os estudos e para quem não havia sido ofertado um ensino de qualidade que os instrumentalizasse de forma adequada e substancial para concorrer a vagas com alunos oriundos de escolas privadas, a quem o ensino tem sido ofertado com infraestrutura enormemente superior à da escola pública.

A Lei nº 12.711/2012 destaca que as universidades públicas devem reservar, no mínimo, 50% de suas vagas para alunos provenientes de escolas públicas, das quais 50% são destinadas a alunos com rendimento mensal de até 1,5 salários mínimos (como consta no Artigo 4º da Lei) e os 50% restantes, aos que possuem renda superior a 1,5 salários mínimos *per capita*. Dentro do critério de renda, vem a questão da autoafirmação, que caracteriza o processo racial da lei, calculando a porcentagem de pretos, pardos e indígenas de acordo com o censo do IBGE, dividindo, assim, as vagas em números iguais. No entanto, o critério relativo à renda deve ser comprovado por meio de documentação mínima de rendimentos estabelecida pelo MEC e pelas instituições de ensino.

A Lei nº 12.711, também conhecida como Lei de Cotas, diz respeito à

reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência (BRASIL, 2012, p. 1).

Porém, essa lei não diferencia os grupos na questão racial, ou seja, não há separação racial entre pretos, pardos e indígenas; devido a isso, o MEC recomenda e dispõe de autonomia para autorizar a criação de meios especiais para ingresso de indígenas em estados federativos com alta concentração desse grupo populacional. Ou seja, é facultativo que alguns estados criem cursos de educação superior intercultural indígena.

Poderão concorrer às vagas reservadas segundo a Lei 12.711/2012 os estudantes de escolas públicas concluintes do ensino médio que tenham obtido certificação através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem⁴) ou do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e

⁴ Atendidos os requisitos estabelecidos pelo MEC, nos termos da **Portaria MEC nº 10, de 20 de maio de 2012** e da **Portaria Inep nº 179, de 28 de abril de 2014**, o participante do Enem poderia, caso ainda não possuísse, obter a certificação de conclusão do ensino médio.

Adultos (Enceja), disputando, assim, as respectivas vagas apenas com outros estudantes provenientes do mesmo sistema público de ensino, o que torna a distribuição de vagas nas instituições de ensino superior público mais equitativa, considerando não só o critério de renda, mas levando em consideração também a questão racial. Segundo o Artigo nº 7 da Lei de Cotas, as instituições poderiam implantar esse sistema gradativamente ou, se possível, integralmente de uma só vez. No caso da implantação gradativa, deveriam promover ao menos “25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano” (BRASIL, 2012, p. 1) e teriam até 4 anos para ofertar a porcentagem completa prevista na lei.

O foco dessa lei não está pautado apenas na inserção dos cotistas no ensino superior público, mas também naquilo que garantirá sua permanência nas instituições de ensino contempladas pela Lei de Cotas. Sobre isso, o governo federal, por meio de investimentos no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁵, investiu em torno dos R\$ 600 milhões em assistência estudantil em 2013 e também se comprometeu em assegurar a implementação de programas de acordo com a necessidade de cada instituição.

Outro ponto fundamental é a questão do preconceito instalado na mentalidade brasileira referente a essa ação afirmativa, mas o próprio texto da Lei nº 12.711/2012 já desconstrói certos mitos que são construídos nos debates relacionados à política de cotas instituída por essa lei vigente. O senso comum se baseia em falácias provenientes da “democracia racial” e no fato de que todos, independentemente de cor de pele e posição social, possuem a mesma capacidade intelectual, de forma que a aprovação de uma lei desse caráter estaria inferiorizando o intelecto daqueles que se beneficiam da política de ação afirmativa.

Uma das opiniões bastante comuns, presente até no meio acadêmico, é aquela construída por meio do discurso de que os cotistas ocupam as vagas daqueles que realmente teriam competência para serem aprovados no vestibular. No entanto, veremos na próxima seção que isso não tem lógica e muito menos fundamento ou embasamento científico, pois o sistema de cotas não estabelece critérios facilitadores de ingresso, e sim uma concorrência específica aos vestibulandos, de modo que alunos pretos, pardos e indígenas egressos de escolas públicas e com renda inferior a 1,5 salários mínimos concorrem às vagas apenas com os que se enquadram nesse perfil.

Esses discursos são bem antigos, e temos, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade de Brasília (UnB), instituições pioneiras nessas políticas, exemplos que

⁵ Em vigor desde 19 de julho de 2010, o Pnaes tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal oferecendo assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

já deturpavam a imagem das cotas. Veremos a seguir como ocorreu o desdobramento da aplicação das cotas para negros nessas instituições, nas quais a ação se instituiu antes da aprovação da Lei 12.711/2012, a fim de entendermos o processo histórico desse avanço social.


4 UERJ E UNB: MODELOS DE EQUIDADE E DEMOCRACIA

Antes da consolidação da Lei 12.711/2012, algumas universidades públicas foram modelo para as demais, como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB), que se utilizaram da autonomia de que gozam para desenvolver suas próprias políticas de inserção de alunos por meio das cotas raciais, o que, sem dúvidas, despertou o olhar do Poder Público e foi de fundamental importância para a aprovação de uma lei de caráter nacional que abrangesse todas as universidades públicas do sistema de ensino universitário.

No ano 2000, a Lei nº 3.524, no âmbito do executivo estadual, implementou, no Rio de Janeiro, um importante marco para os estudantes egressos de escolas públicas, que previa a reserva de 50% das vagas em universidades públicas para eles. Em 2001, foi aprovada a Lei nº 3.708, que reservava 40% das vagas para candidatos autodeclarados negros e pardos. Assim, podemos notar os diversos esforços para a implantação de uma política de ações afirmativas consistente.

Para a Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CAIAC/UERJ), esses esforços foram fruto do empenho da própria UERJ, que acompanhou e abraçou todas as causas no sentido de tornar-se uma instituição mais democrática no âmbito social. Assim, tornou-se um modelo para as demais universidades públicas brasileiras. Além disso, a CAIAC afirma que

a partir da experiência da UERJ, torna-se possível refletir sobre como as políticas de ações afirmativas podem promover acesso a uma formação acadêmica de qualidade, que vai muito além de assegurar o ingresso em cursos de graduação e após formados, ao se inserirem no mercado de trabalho ou ao ingressarem em cursos de pós-graduação contribuem para a efetiva transformação social. Espera-se, ainda, que esses estudantes estejam habilitados para contribuir com a transição para superar e romper com as desigualdades secularmente instituídas em nosso país, constituindo-se, deste modo, em novas elites dirigentes. E, sobretudo, para que os estudantes autodeclarados negros e pardos e os segmentos populares da sociedade possam ter acesso ao ensino superior de qualidade. Resta, enfim, reconhecer que, diante da experiência adquirida, pelos profissionais envolvidos, pela qualidade acadêmica de seus cursos de graduação e pós-graduação, pelos recursos destinados e utilizados, por fim e, sobretudo, o compromisso institucional presente desde a gênese aos dias atuais, a UERJ revele-se como relevante exemplo, a ser seguido e afirmado, como é possível aliar e construir transformação social a partir da excelência do ensino público (CAIAC, 2019, p.1).



Entretanto, Souza (2016), ao fazer uma análise da eficiência dessas leis entre os anos de 2010 a 2015, constata que as vagas reservadas eram pouco procuradas e que grande parte dos

vestibulandos se inscrevia na modalidade “ampla concorrência”, o que se deu, segundo a autora, devido ao alto índice de indeferimento das inscrições que desejavam concorrer a essas vagas, pois, segundo sua análise, a maioria dos estudantes não completava suas inscrições devido ao desconhecimento da documentação necessária exigida para concorrer a essas vagas. No entanto, constatado esse impasse, a UERJ logo se mobilizou, implementando medidas para mudar essa realidade, como a oportunidade de anexar a documentação ausente no período de recurso, caso fosse indeferida, de forma que, até o ano de 2015, segundo Souza (2016), houve um aumento considerável de ingressantes por meio das vagas reservadas para cotistas.

A implantação dessa ação afirmativa na UERJ criou um ambiente efervescente, marcado por debates incessantes a respeito das cotas. Para Guarnieri e Melo-Silva (2017), os “fóruns de discussão foram formados e se tornaram verdadeiros ringues compostos por diferentes segmentos e atores sociais” (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017, p. 184). Assim, os argumentos contra essa política eram fundamentados na

inexistência biológica das raças; caráter ilegítimo das ações de “reparação” aos danos causados pela escravidão em tempo presente; risco de acirrar o racismo no Brasil; possibilidade de manipulação estatística da categoria “parda”; inviabilidade de identificação racial em um país mestiço; a questão da pobreza como determinante da exclusão social (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017, p. 185).

Dessa maneira, podemos notar os diversos posicionamentos acerca desse tema, que se iniciaram muito antes da implantação da ação afirmativa e se perpetuam até hoje. Do outro lado, estavam os defensores dessa política pública, que, segundo as autoras, possuíam a seguinte argumentação:

Os argumentos favoráveis concentraram-se na discussão sobre a constitucionalidade das cotas e relevância para o país. A intervenção do Estado foi colocada como fundamental diante dos quadros de desigualdade raciais remanescentes de fenômenos sociais que precisam ser enfrentados; destacando-se que as “ações afirmativas” atuariam como alternativa para a busca de igualdade através da promoção de condições equânimes entre brancos e negros (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017, p. 185).

Portanto, nota-se que essas discussões são incessantes e não estão próximas de um possível fim.

Outra instituição que desenvolveu um sistema mais democrático de ingresso antes da aprovação da Lei nº 12.711/2012 foi a UnB, que, em 2003, segundo Assunção, Nogueira e Santos (2018), “lançou o Plano de Metas de Integração Social, Étnica e Racial da UnB. Como desdobramento desse Plano, em 2004, foi implementada a política de cotas raciais na Universidade, com o objetivo de proporcionar acesso mais igualitário para alunos negros em todos os cursos

ofertados” (ASSUNÇÃO; NOGUEIRA; SANTOS, 2018, p. 212). Por isso, “no dia 8 março de 2002, os professores do Departamento de Antropologia da UnB José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato apresentam ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB” um documento de 70 páginas provando a discriminação racial e defendendo as cotas (ASSUNÇÃO; NOGUEIRA; SANTOS, 2018, p. 220).

Ainda segundo as autoras, essa política possuía um prazo máximo de funcionamento, que totalizava 10 anos, a contar do “segundo semestre de 2014” (ASSUNÇÃO; NOGUEIRA; SANTOS, 2018, p. 221). A forma de ingresso era baseada na formação de uma banca examinadora que avaliava os pedidos dos candidatos, solicitando a concorrência de vagas reservadas antes mesmo de se fazer o vestibular.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio às desigualdades visíveis presentes na estrutura social brasileira resultantes do passado colonial escravista, surgem, como decorrência de muitas lutas e debates, políticas públicas de ação afirmativa objetivando a correção da omissão do Estado frente ao abandono histórico de diversos grupos sociais (pretos, pardos e indígenas).

Nesse sentido, essas políticas, denominadas cotas sociais e raciais, são importantes no sentido de democratizar o ensino público brasileiro, tendo em vista que a população mais pobre é a mais afetada no que se refere ao acesso ao nível superior. Isso é resultado não só da péssima qualidade de ensino ofertado pela educação básica pública, mas também dos fatores sociais externos nos quais esses indivíduos estão inseridos, pois a necessidade de se conseguir um emprego de forma imediata ofusca a busca por um curso de ensino superior.

As cotas efetivadas pela Lei nº 12.711/2012 representam um avanço social de grande magnitude, ao mudarem os critérios de concorrência, estabelecendo outro modelo no que diz respeito à implementação de reserva de vagas no vestibular tradicional e diante do modelo que se implementa de ingresso por via do Sistema de Seleção Unificado, o SISU, cuja forma se dá por meio da nota no ENEM, possibilitando maior equidade, pois, a partir da aprovação dessa lei, alunos de escolas públicas passaram a concorrer às vagas nas universidades apenas com alunos de escolas públicas, tendo também como critério sua renda *per capita* familiar.

Assim, é necessário deixar claro para aqueles que se opõem à política de cotas que estas são concomitantemente políticas sociais e raciais, pois juntam os dois critérios: renda e identidade racial.



REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Amanda Vanessa Pereira de; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona; SANTOS, Catarina de Almeida. Política de cotas raciais na UnB: um estudo sobre o acesso de negros na universidade durante o período 2004 a 2012. **Rev. HISTEDBR**, on-line, Campinas, v. 18, n. 1, p. 212-233, jan./mar. 2018 [75]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645867> . Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em: 19 de jul. 2017.

BRASIL. Projeto de Lei nº 73, de 24 de fevereiro de 1999. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e dá outras providências**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1999. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>. Acesso em: 16 jul. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 3627 de 28 de abril de 2004. **Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

CACCIAMALI, Maria Cristina; HIRATA, Guilherme Issamu. A influência da raça e do gênero nas oportunidades de obtenção de renda – uma análise da discriminação em mercados de trabalho distintos: Bahia e São Paulo. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 35, n. 4, out./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612005000400007. Acesso em: 12 set. 2018.

CAIAC – Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Website. 9 fev. 2005. Disponível em: <http://www.caiac.uerj.br/cotas.html>. Acesso em: 31 maio 2019.

CAMPOS, Luiz Augusto; JÚNIOR, João Feres. Ação Afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? **Lua Nova**, São Paulo, n. 99, p. 257-293, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n99/1807-0175-ln-99-00257>. Acesso em: 24 abr. 2019.

CUNHA, Ricarlos Almagro Vitoriano. Justiça e equidade. **Revista de Informação Legislativa**, ano 50, número 198, abr./jun, 2013. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/50/198/ril_v50_n198_p7.pdf Acesso: 12 set. 2021.



FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro 1972.

FRANÇA, Mhardoqueu G. Lima. Ações afirmativas e o princípio da igualdade: cotas para negros em universidades públicas. **Revista Argumenta**, Jacarezinho, n. 13. p. 13-39, 2011. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/download/197/196> Acesso em: 19 jun. de 2018.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.**

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional, SP**. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 183-193. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/4jvF7L8ncM6QTVKM3TzjdGj/?format=pdf&lang=pt> Acesso: Acesso em: 8 dez. 2020

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. **Qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação de pobreza no Brasil**. 2007. 310 p. Tese (Doutorado em Política Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2560/1/Tese_RanilceMascarenhasGiosif.pdf. Acesso em: 12 jul. 2017.

NEVES, Angela Vieira; PAIVA, Angela Randolpho; SALVADOR, Andreia Clapp. Ações afirmativas, movimentos sociais e reconhecimento – Estudos contemporâneos. **O Social em Questão**, ano XX, n. 37, jan./abr. 2017. Disponível em: [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_37_Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20\(2\).pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_37_Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20(2).pdf). Acesso em: 22 maio 2019.

OLIVEIRA, Roberto Carlos Fernandes de. **O Sistema de Cotas como expectativa de acumulação de capital econômico: uma questão de cidadania substantiva sob a perspectiva dos Direitos Humanos**. 2017. 177 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Centro de Estudos Sociais da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/DISSERTA%C3%87%C3%83O_FINAL_ROBERTO_CARLOS.pdf. Acesso em: 25 out. 2018.

O QUE são ações afirmativas. **Políticas de promoção da igualdade racial (SEPPIR)**. 2017. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-aco-es-afirmativas> Acesso em: 10 jul. 2018.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Lei nº 3524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências.



Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/69d90307244602bb032567e800668618/92c5d19ef1ca546032569c40069afa7?OpenDocument>. Acesso em: 6 dez. 2020.

SALES, Augusto dos Santos. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

SANTOS, Ivanir dos. Cotas raciais: vitória memorável no STF. **Revista A Cor do Brasil**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 4, p. 2-5, 2012.

SANTOS, Myrian Sepulveda dos. Ação afirmativa e políticas de cotas: reflexões e críticas. Resenha. **Rev. bras. Ci. Sociais**, São Paulo, v. 30, n. 88, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092015000200181. Acesso em: 3 set. 2018

SOUZA, Ana Cláudia Silva de. Sistema de cotas na UERJ: uma abordagem sobre a demanda de inscritos. **Revista eletrônica do vestibular UERJ**, ano 9, n. 25, p. 1-4, out. 2016. Disponível em: https://www.revista.vestibular.uerj.br/artigo/artigo.php?seq_artigo=44. Acesso em: 8 dez. 2020.

SOUZA, Sérgio da Rocha. O pré-vestibular para negros como instrumento de política compensatória – o caso do Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.) **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 173-191.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do Marco Histórico das Políticas Públicas de Ação Afirmativa. In: UNESCO. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p. 307-334.

Enviado em: 31/05/2021
Aprovado em: 02/09/2021

OS CISNES NEGROS E A HIERARQUIZAÇÃO RACIAL

BLACK SWANS AND RACIAL HIERARCHIZATION

Francisco Assis de Lima ¹

RESUMO

Trata-se de um trabalho de pesquisa qualitativo e quantitativo necessário para entendermos a situação atual dos negros no Brasil. Para isso, o objetivo foi perscrutar o racismo, sua construção social e seus efeitos empíricos para com os cisnes negros (pretos, pretas, pardos e pardas) quando da formação de nosso mercado de trabalho, nas relações sociais e na crise humanitária em tempos de Covid-19. Para tanto será utilizado, principalmente, dados advindos de institutos brasileiros de pesquisas que aferem as condições atuais do mercado de trabalho. Dados que demonstram um racismo estrutural perene dentro das empresas, nas relações sociais e na discrepância salarial entre negros e brancos. Outrossim, via pesquisa bibliográfica, denota-se que o racismo estrutural é produto de ideologias que se propagaram na Europa e se perpetuaram em nosso meio social, desde o período colonial, pela superioridade racial branca. Essas ideias, explícita ou implicitamente, em pleno século XXI, ainda estão vivas.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. Covid-19. Mercado de Trabalho. Cisnes Negros.

ABSTRACT

This is a qualitative and quantitative research work necessary to understand the current situation of black people in Brazil. For this, the aim is to analyze racism, its social construction and its empirical effects on black swans (Black and Brown people) during the formation of our labor market, our social relations and in the humanitarian crisis in times of Covid-19. It will be used, mainly, search results from Brazilian research institutes that measure the current conditions of the labor market. Search Results that demonstrate a constant structural racism within companies, in social relations and in the wage discrepancy between blacks and whites. In the same sense, the bibliographical research shows that structural racism is the product of ideologies that spread in Europe and perpetuated in our social environment, since the colonial period, by the supposed White racial superiority. These ideas, explicitly or implicitly, in the 21st century, are still alive.

KEYWORDS: Racism. Covid-19. Job market. Black Swans.

¹ Discente do Programa de Mestrado em Direito das Relações Sociais e Trabalhistas, promovido pelo UDF- Centro Universitário do Distrito Federal, especialista em Direito Penal pela faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo e graduado em Direito pelo Centro Universitário do Distrito. Graduado também em Letras pela Universidade Estadual de Goiás. Escritor dos livros de cunho literário: O Habitante das Nuvens (2011) e Serseu (2016).
E-mail: ffcollima@gmail.com



1 INTRODUÇÃO

As reflexões principais que abordaremos a seguir têm o intuito de reverberar a relação indissolúvel de racismo e tragédia. Na esteira do percurso histórico, demonstrar que estas duas condições estão acopladas na alta taxa de mortalidade de pretos e pardos desde as suas primeiras manifestações de cunho ideológico e científico, espalhando-se nos desastres pandêmicos até sua incidência nos atos de violência urbana da atualidade. Tratamos ainda, as desigualdades estruturais do mercado de trabalho em suas raízes pretéritas e suas relações com o presente estado de epidemia global do Covid-19.

Utilizamos uma abordagem interdisciplinar entre direito e história para contar o desterro jurídico dos negros no Brasil em intersecções qualificativas e quantitativas. Dentre os vários caminhos hermenêuticos produzidos nestas duas formas, quebrar o ciclo de piedade negricida em prol de um status veritus sem, contudo, esquecer dos caminhos reflexivos sobre a condição negra. Por estas veredas, despir as faces da discriminação estrutural presente nas disparidades raciais em alguns setores de interação humana, presente no ambiente de trabalho por meio da segregação ocupacional, salarial, previdenciária, dentre outros.

Dentre as respostas encontradas na análise histórica e jurídica, foi possível constatar que o racismo é um produto humano e suas consequências estruturais são desastrosas para a sobrevivência da população negra, principalmente quando estamos diante dos desastres virais. No Brasil não é diferente, embora sob uma suposta luz idílica de complacência racial alguns levantem a ideia de que somos todos miscigenados, este mal permanece dentro das fábricas e fora delas.

2 OS CISNES NEGROS E A CONDIÇÃO RACIAL

O racismo é uma vergonha expressa e estrutural propagada em nossos diferentes meios de interação humana. Posto como um estereótipo construído ao longo da história brasileira e que se enraizou profundamente nas relações sociais por conta do histórico escravagista, pelos discursos postivos de que os negros são uma raça inferior, sem inteligência, selvagem, não confiável, não civilizada, dentre outros. Tais discursos, há quem diga, morreram nos tempos pretéritos, não fazem parte do presente ou não estão incorporados em nossa sociedade. Entretanto, trata-se de um legado sórdido que permanece estampado nos atos e no comportamento humano desde os primórdios da civilização humana e que se potencializou na pandemia do Covid-19.

O racismo visto nos dias atuais não é um comportamento contemporâneo, as suas formas e manifestações são produtos de ideias e pensamentos humanos maturados e produzidos ao longo

da história da humanidade. Sua incidência é tal qual um vírus de pandemia global, uma vez que afeta todas as sociedades do mundo. Tem o seu início nas letras bíblicas do Gênesis,² pelas quais, Noé amaldiçoa o seu próprio filho Cam e sua descendência (Canaã) à escravidão, após este filho vê-lo nu em sua tenda privada e espalhar a notícia para os seus irmãos. Cam fora, segundo muitas interpretações, o antepassado mais distante dos povos negros e sua descendência responsável pelo surgimento, dentre outras, de regiões como África Oriental e da Arábia. Cria-se a primeira estereotipização de que todos os negros só servem para a servidão e neles não se pode confiar. Uma caracterização falsa e pretensiosa, feita pelo homem, e que buscava o autobenefício via a escravidão e domínio desses grupos étnicos.

No pêndulo dos tempos antigos quando o homem ainda não tinha ido além das suas costas marítimas, imperava a servidão dos povos vencidos ou o sistema de vassalagem, além de uma escravidão privada e naturalizada nos moldes da concepção Aristotélica. Na idade moderna içaram-se as grandes descobertas marítimas, aproximando a Europa da Ásia, América e África. Na Ásia os navegantes europeus desenvolveram relações comerciais, Na América o genocídio e a escravidão de civilizações indígenas propiciaram-lhe a extração maciça de ouro e prata. E viram uma natureza rica em recursos naturais, a terra era boa e podia-se produzir açúcar, fumo, algodão e ainda se tinha mais ouro. Precisava-se de mão de obra, recorreram aos braços africanos, foram a África, ao comércio de humanos, nascia o cativo e a escravidão na América e no Brasil colônia. Atrocidades em nome de uma suposta superioridade racial para mascarar a própria vaidade e preguiça do seu povo.

Nei Lopes³ em suas pesquisas nos apresenta que entre a primeira metade do século XVI e meados do século XIX, o tráfico de escravos africanos, provavelmente, trouxe para o Brasil mais de cinco milhões de pessoas, sendo que no século XVII, sustentávamos o triste posto de maior mercado consumidor de escravos negros em toda a América. Estes e outros compuseram os traços de nossa identidade etnográfica, está marcada por uma miscigenação que em meados do ano de 2019 alcança 98,1 milhões de indivíduos pardos. Enquanto o número de pessoas pretas alcança o digno número de 19,8 milhões de pessoas⁴.

Racismo parte do princípio de que há raças escolhidas por uma ideológica grandeza cultural e fenotípica, pela qual, teremos sempre uma categoria humana melhor do que a outra e, tal ordem,

² Bíblia (Gênesis 9: 21 – 29, 2006)

³ LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007. Pag. 139.

⁴ SILVEIRA, Daniel. Com alta crescente de autodeclarados pretos e pardos, população branca tem queda de 3% em 8 anos, diz IBGE. **G1**, Rio de Janeiro, 06 de maio 2020. Economia. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/05/06/com-alta-crescente-de-autodeclarados-pretos-e-pardos-populacao-branca-tem-queda-de-3percent-em-8-anos-diz-ibge.ghtml>

se definirá pela cor. E essa ideia fora um dos pilares do ideário da superioridade da raça ariana criado por Arthur de Gobineau⁵ que contribuiu para justificar o colonialismo europeu e o genocídio nos campos de concentração da segunda guerra mundial. Este filósofo e sua “hierarquia racial” difundiu a teoria de que os povos nórdicos, inclusive o seu povo branco e francês, tinham o direito de sobrepor a quaisquer outras etnias tidas como “selvagens”.

Concepção de autoridade classista que se baseava em uma hipotética origem distinta, nas conquistas históricas e nas capacidades científicas nos diversos campos dos saberes humanos. Contudo, suas ideias no campo da cientificidade foram combatidas por estudiosos americanos que demonstraram ser a África o continente que deu origem ao homem europeu moderno. Ou seja, a teoria de que os europeus modernos advieram da expansão de grupos étnicos nórdicos ou de origem branca no seio de um eventual território europeu não prosperaram. Desta forma, possível é visualizar no tão aclamado homem moderno europeu, a marca indelével de um ser humano de pele díspar. O seu ser conquistador e científico não é consequência de uma cor adquirida.

Joseph Arthur de Gobineau também esteve em território nacional como ministro da França no Brasil, onde compartilhou suas ideias com o então imperador D. Pedro II. Aqui descobriu a mestiçagem produzida pelo encontro dos grupos indígenas, negros e europeus, o que o levou não só a divulgar as condições sociais e econômicas de nossa terra para o seu país de origem, mas influenciar as elites brasileiras sobre a necessidade de “raças inteligentes e puras” na constituição demográfica do país sob a pena de uma degenerescência progressiva.

Suas teorias contribuíram sobremaneira para a busca do branqueamento de nossa população via imigração dos povos brancos da Europa para a substituição da mão escravagista e para a ocupação de nosso território.

A abolição da escravatura despontada sob as letras cogentes da lei 3.353, de 13 de maio de 1888⁶, liberou o povo negro da condição de escravo, entretanto esse mesmo povo, exímio profissional da terra, não foi aproveitado na produção agrícola, porquanto a sua substituição pela mão de obra externa, predominante europeia⁷. Estes valorizados pela cor e por uma ‘aparente

⁵ Joseph Arthur de Gobineau. Filósofo e diplomata francês, autor da teoria da hierarquia racial presente nas populações humanas. Suas idéias influenciaram o anti-semitismo do século XX, como também serviram de hipótese para a segregação racial de negros.

⁶ BRASIL. **Lei nº3.353, de 13 de maio de 1888.** Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art.

⁷ Nos idos da primeira década do século XX tínhamos um mercado de trabalho marcadamente rural, porquanto a grande parte dos trabalhadores que se ocupavam na produção do açúcar, cacau, mate, algodão, couro, fumo, borracha (em 1910, os produtores brasileiros tinham o controle do mercado internacional de produção deste produto), café etc. De acordo com Mário Maestri no âmbito da indústria, havia no Brasil cerca de 160 mil em atividades fabris. Por força das políticas de branqueamento e de uma eventual “mão de obra qualificada europeia” os ambientes de trabalho rural e industrial foram sitiados por imigrantes advindos da Europa (italianos, portugueses, espanhóis, etc.), formando uma

capacidade técnica', ganharam terra e melhores trabalhos, além da proteção das elites brancas e das instituições de poder. Neles a esperança de uma formação racial branca e de feições eugênicas.

Alguns números denotam o gradativo crescimento da população de imigrantes no país. Conforme COSTA⁸ (2002) em 1888 vieram para o Brasil 92 mil estrangeiros e este número alcançou o patamar de 750 mil de 1889 ao início do século XX, sendo que deste número, 80% teve sua vinda subsidiada pelo governo. Em 1907 as fábricas (326) paulistas já empregavam mais de 24 mil operários.

Enquanto ao povo negro brasileiro, o deslocamento forçado para os centros urbanos e a utilização de sua força de trabalho nos ofícios considerados mais degradantes como a limpeza dos incipientes ambientes fabris, carregadores de bagagens, carregamento e descarregamento de navios. O trabalho informal já lhe era uma realidade pungente na prestação de serviços como carroceiros, vendedores ambulantes, lavadores de roupa. Viviam em cortiços, em ruelas e becos dos grandes centros urbanos. Neste momento os negros eram minoria na fábrica, algo que mudaria com o passar das décadas com o crescimento industrial. Ainda falaremos sobre isso.

A classe operária da nossa república estava formada e sua luta por direitos trabalhistas estiveram nas pautas das reivindicações no primeiro Congresso Operário movido por associações profissionais em 1906 ou na histórica greve de 1917 assinalada por levantes sindicais e de póiesis anarquista. Todavia a luta pela cidadania do povo liberto não teve amparo e muito menos esteve nos gritos estridentes daqueles que marcharam pelas ruas e praças de São Paulo. Ressoaram sim e, de forma fidedigna, em outro ambiente de concentração humana.

Os ecos da campanha civilista do então senador Rui Barbosa, propagados na campanha para presidência no final da primeira década do século XX, ecoaram para dentro dos navios da marinha brasileira e arregimentaram os marinheiros (em sua maioria, negros e pardos) para uma luta reivindicatória que almejava, sobretudo, tratamento humanizado, fim dos castigos físicos, melhores vencimentos e dignas condições de trabalho. Conhecida como a Revolta da Chibata ou como um levante de cidadãos republicanos livres e fardados que buscavam o fim da escravidão dentro da marinha nacional. Vejamos este clamor nas palavras de Mário Maestri:

Os marinheiros da Marinha de Guerra, senhores dos poderosos navios, exigiam ser tratados como seres humanos. Exigiam simplesmente a cidadania republicana. Pediam soldo justo, condições de trabalho mais dignas. Exigiam, sobretudo, o fim dos castigos físicos. Vinte e dois anos após a abolição da escravatura e vinte e um depois da Proclamação da República, os marujos brasileiros eram chicoteados barbaramente, como

mão de obra que era valorizada pela elite nacional, ainda que tivéssemos um grande número de ex-escravos capazes de executar as mesmas funções.

⁸ COSTA, Angela Marques da. **1890 – 1914: no tempo das certezas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. Pags. 36-37.

se fossem cativos fujões dos tristes tempos do Império! Havia poucos dias, um marinheiro fora condenado a 250 chicotadas e retalhado, como uma tainha, diante dos olhos atônitos dos companheiros de trabalho. O castigo doía no corpo e na alma. Sobretudo porque os marinheiros revoltados, que levantavam bandeiras vermelhas nos mastros dos navios, eram negros e mulatos, em imensa maioria. Venceriam ou morreriam! Mas nunca mais seriam tratados como seus antepassados. (MAESTRI, 2000, p. 07).

A carta de reivindicação evidencia um âmago essencialmente sindical, tendo em vista que não havia reivindicação política. Aspiravam-se direitos e garantias no âmbito das relações de trabalho e ante ao status quo republicano de liberdade e segurança individual. Este movimento é certamente a primeira manifestação na história brasileira da luta negra contra a exploração estatal e, especialmente, contra o racismo instaurado.

Se o quadro operário brasileiro estava repleto de imigrantes europeus, a marinha acolhia os desempregados, os delinquentes e os jovens pobres retirados de sua família. Em todos eles a marca de sua cor negra ou parda. Qualquer semelhança com a nossa realidade atual não é devaneio ou mistificação. As cadeias seculares do racismo estavam expostas e seus grilhões reverberaram com intensidade nos tratamentos degradantes da oficialidade, bem como se acondicionaram nos ambientes fabris e na composição do mercado de trabalho.

Assim começou o perfil racial do trabalho no século XX que com o passar das décadas foi sofrendo novas mutações, corroboradas pela intensa miscigenação no mercado de trabalho por força da inserção da força de trabalho dos negros, porém, tal avanço desse homo faber não foi acompanhado com a sua devida valorização, sob a égide da igualdade e de oportunidade entre negros e brancos. Pelo contrário, o faber negro sempre esteve atrelado às atividades inferiores dentro e fora da fábrica.

Em 2016 o Instituto ETHOS⁹, ligado ao Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID, trouxe o perfil racial das 500 maiores empresas no Brasil e, a discrepância na distribuição de postos de serviços hierárquicos e de maior prestígio entre negros e brancos, é aterradora. Vejamos a disparidade na distribuição em virtude da raça:

	Brancos	Negros
Conselho de Administração	95,1	4,9
Quadro Executivo	94,2	4,7
Gerência	90,1	6,3
Supervisão	72,2	25,9
Quadro Funcional	62,8	35,7

⁹ INSTITUTO ETHOS de Empresas e Responsabilidade Social. **Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas do Brasil e Suas Ações Afirmativas**. 2016. Disponível para acesso no respectivo link: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Perfil-social-racial-e-de-g%C3%AAnero-das-500-maiores-empresas-do-Brasil-e-suas-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

A divisão racial inexpugnável na composição da força de trabalho de outrora são refletidos nesse quadro, onde os mais altos cargos são hegemonicamente para o público branco. A pesquisa ainda revela que a maioria das empresas ouvidas não tem ações afirmativas para incentivar a inserção de trabalhadores negros em seus ambientes de trabalho e tampouco desenvolvem algum programa para ampliar, igualar ou oportunizar a promoção desses empregados. A desculpa para muitos se resume na falta de qualificação profissional de negros para os cargos (48%), a falta de interesse de negros por cargos na empresa (10,3%) e a falta de conhecimento ou experiência da empresa para lidar com o problema (41,4%). Este último percentual revelando a hipocrisia, conformismo e até mesmo um apoio tácito desses grupos empresariais para com a desigualdade contida em suas empresas, não obstante ao seu acesso as suas realidades empíricas e ao leque de possíveis políticas de igualdade e qualificação difundidas no meio público e privado.

Cabe ressaltar que esses dados também são frutos perenes do extenso histórico de abandono social que negros e pardos sofreram e sofrem na luta árdua da sobrevivência. Atualmente os negros no Brasil, para muitos brancos imbecilizados, são tidos como “sanguessugas” em função de políticas públicas afirmativas como as cotas do serviço público e aquelas direcionadas a educação. Esquecem da dívida moral que todos temos com o sofrimento e o genocídio enfrentado pelo povo negro na história de nossa nação.

A democracia racial (oportunidades e inserção em pé de igualdade da população negra a todos os setores da vida pública e privada) é uma construção contínua e sua defesa deve estar no coração *Civita* de todos os corpos de organização política e judiciária. caput do artigo 5º da nossa Constituição Federal¹⁰ que conclama a igualdade junto com o inciso XXX do art. 7º que proibi a diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de cor, deve atuar como sensores para uma distribuição do *faber* operário mais digno e mais igualitário dentro da fábrica do século XXI.

Que o repúdio ao racismo do art. 4º, VIII, CF, seja também o nosso repúdio diário e, sem reservas, sob pena de sermos meros condutores do próprio racismo estrutural, porquanto o nosso criminoso silêncio.

¹⁰ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível no respectivo link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

3 CISNES NEGROS EM VEREDAS DE SERVIDÃO: PANDEMIA RACIAL

No final de Dezembro de 2019 surge na China o vírus Sars-CoV-2, o Coronavírus, nominado pelo verbete covid-19, responsável pela perda de milhões de vidas em todo o mundo. Com o vírus de propagação global os governantes de todas as nações impuseram aos seus cidadãos novas regras de convívio no meio ambiente social. Regras que visavam a profilaxia contra o contágio, seja com o isolamento compulsório, uso obrigatório de máscaras, ou com o distanciamento social. Em outra monta, a pandemia paralisou consideravelmente a produção industrial e o comércio, como também, trouxe a margem um número considerável de cidadãos dependentes de políticas públicas de cunho humanitário. Contudo mais uma vez a diferença engendrada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos foi refletida no alcance econômico e social de seus programas de proteção ao emprego e renda junto as suas populações operárias e excluídas do mercado de trabalho.

No Brasil, essa diferença esteve latente nas precarizações do mercado de trabalho em função da flexibilização de normas de proteção constitucional e pela brevidade das políticas assistenciais. No primeiro, o *faber* humano estava prejudicado pela inércia operacional do empregado, pela relativização dos direitos trabalhistas e pelo contínuo desemprego gerado, principalmente, para os grupos mais fragilizados da população, quer pela sua condição social quer pela segregação racial estruturada em *ab eterno* no mercado de trabalho brasileiro.

Quanto ao assistencialismo, embora tenha tido um efeito benéfico à distribuição de renda para as classes mais baixas por meio do auxílio emergencial (valores distribuídos entre R\$1.200,00, R\$600,00 e R\$300,00 reais), o poder de compra dessa parte da população esteve reduzido pelo constante aumento dos produtos alimentícios. Ficou nítido que grande parte do empresariado e dos fornecedores de alimentos de primeira necessidade foram acometidos por uma onda pontual de egoísmo e ganância, ainda que os mesmos estivessem sob a égide de alguma política de proteção econômica. Com o fim dos auxílios emergenciais a pobreza extrema atingiu milhões de brasileiros, o desemprego, controlado apenas nos índices formais dos institutos estatais, alcançou níveis catastróficos e a desigualdade social despontou na vida de negros e pardos espalhados de norte a sul do país. Mas retornemos as minhas disformes veredas.

A calamidade expressa nas lutas diárias de humanos que perderam suas vidas em hospitais ou em suas casas não foi a única feição apocalíptica, outras realidades pandêmicas, já existentes, ou não, nas relações sociais, espalharam-se ainda mais. Vários são os exemplos dessas realidades (negacionismo, violência racial, aumento do feminicídio, políticas neoliberais de precarização do emprego, politização do uso da vacina, falta de oxigênio hospitalar, dentre outras) que tornaram o

Brasil um palco de representações trágicas contra a dignidade dos seus cidadãos. Contido ao racismo, vejamos como se portou esta maléfica distorção nas relações sociais e trabalhistas antes e em pleno período do coronavírus em nosso país. Nei Lopes nos apresenta suas formas e representações:

Vamos ver também que existem várias formas e manifestações de racismo, desde o preconceito, que é apenas um julgamento; passando pela discriminação, que é a forma de tratamento desigual, pela segregação, que é a separação física de grupos, baseada no racismo; passando também pelo molestar, que é a agressão física por motivos “raciais”; e podendo chegar ao extremo do genocídio. (LOPES, 2007, p. 15).

Percuciente em todas as sociedades e nichos humanos, estas formas e manifestações descritas pelo autor estão incrustadas em suas relações de outrora e nos atos *solitum* das instituições (privadas ou públicas) ou no comportamento dos indivíduos sociais que ainda carregam consigo a herança das ideologias e pensamentos de superioridade da raça branca. Elas atingem diariamente a vida de pretos e pardos e estão latentes no julgamento premeditado de seus membros quando, simplesmente, transitam pelas ruas ou entram em algum supermercado ou quando são vitimados todos os dias pela contundente violência racial das ruas. A velha máxima de que “preto parado é suspeito e correndo é ladrão” ainda permanece viva no imanente geral.

Tal situação está evidenciada nos números disponibilizados pelo Ministério da Saúde via Saúde Brasil¹¹ em 2019, pelo qual, em 2017, chegamos ao número de 79,4% de negros mortos de um total de 36.266 homicídios de jovens entre 15 e 29 anos de idade. Entre 2000 e 2015 a taxa de homicídio chegou a 36,2/100 mil habitantes, diante de uma redução de 22% em relação aos brancos. Os resultados do estudo ainda mostraram que neste mesmo ano, sob a mesma faixa etária, quanto ao atendimento de urgência e emergência no sistema público de saúde em função das violências interpessoais, de 48.532 pessoas, 24,9% eram brancos e 70,4% negros. Grande parte deles homens, pobres, com pouca qualificação profissional e baixa escolaridade, moradores da periferia.

E sob a égide da pandemia do Covid-19 essa hierarquia social se apresentou mais perniciosa e revoltante por conta do tratamento banal que se dá diante da violência e dos assassinatos de negros no país. Fato que se denota na angústia e na revolta dos familiares do homem negro de quarenta anos espancado e asfixiado até a morte em um supermercado de grande porte em Porto

¹¹ SAÚDE BRASIL 2019, **uma análise da situação de saúde com enfoque nas doenças imunopreveníveis e na imunização**. Brasília 2019. Em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2019/dezembro/05/Saude-Brasil-2019-imunizacao.pdf>

Alegre que a exemplo da morte George Floyd¹² em Minneapolis nos Estados Unidos se caracterizou pelas palavras suplicantes: “não consigo respirar”.

Palavras que também nos faz lembrar o abandono estatal e o caos provocado pela falta de oxigênio nos hospitais do Amazonas em janeiro de 2021 e que traduzem bem a angústia dos que partiram ou sofreram por causa da contaminação viral pela falta de algo tão elementar em ambientes hospitalares. Desculpe-me a correspondência, foi inevitável.

A discriminação desse grupo se acentua ainda mais quando dos efeitos negativos da pandemia sobre as atividades econômicas, não obstante seu declínio ocupacional, sentido principalmente nos grandes centros urbanos do país. Em São Paulo, por exemplo, de acordo com o estudo¹³ da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, Seade, no segundo trimestre de 2020 a retração ocupacional de negros (pretos e pardos) alcançou a marca de 1,4 milhões de desempregados. Enquanto para os não negros este número ficou em 949 mil desocupados. Já em relação ao efetivo rendimento médio entre os dois grupos, embora a retração estivesse próxima para negros (-15,0%) e não negros (-15,4%), permanecia a amarga e real discriminação contida na disparidade salarial de ambos. Posto que, neste mesmo segundo trimestre, negros recebiam cerca de R\$1.921,00 e brancos R\$3.468,00. Mais um fruto da segregação que insiste em permanecer nas raízes do tempo.

No âmbito nacional, o boletim especial do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE¹⁴, utilizando-se dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), revelam que mais de 4 milhões de homens e mulheres negros saíram da força de trabalho no primeiro e segundo semestre de 2020, seja porquê perderam ou deixaram de procurar emprego. Já entre os brancos, o número alcançou 2,4 milhões de pessoas nessa situação. Ainda segundo a pesquisa, entre o quarto trimestre de 2019 e o segundo de 2020, aproximadamente 8,1 milhões de negros e negras se encontravam em situação vulnerável no Brasil.

A medida provisória 936¹⁵ (posterior lei 14.020, de 6 de julho de 2020) que, surgira como um ocaso para o triste quadro de desemprego e perda de renda desse grupo, não foi capaz de

¹²George, pai de três filhos, tinha 46 anos quando foi asfixiado e morto em uma abordagem policial em Minneapolis, Minnesota, Estados Unidos. Suas palavras “não consigo respirar” ressoaram em todas as partes do mundo, gerando revolta e manifestações, mas ainda são palavras que ainda permanecem nos suplícios de negros em pardos, onde quer que eles estejam.

¹³SEADE SP TRABALHO, **População Negra**. São Paulo, novembro de 2020. Disponível em: https://www.seade.gov.br/mercado-trabalho/wp-content/uploads/2020/11/SP_Trabalho_Negros_nov2020.pdf

¹⁴DIEESE, **Boletim Especial**: Desigualdade entre negros e brancos se aprofunda durante a pandemia. São Paulo, 10 de novembro de 2020. Disponível em: <https://WWW.dieese.org.br/boletimespecial/2020/boletimEspecial03.html>.

¹⁵BRASIL. **Medida Provisória nº 936, de 1º de abril de 2020**. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas trabalhistas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19), de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020,


manter plenamente os seus vínculos trabalhistas formais. Cerca de 1,4 milhão, no segundo trimestre de 2020, perderam o registro em suas carteiras de trabalho. Acrescente outros, 1,2 milhão, de trabalhadores e trabalhadoras por conta própria e sem carteira que perderam suas ocupações informais. Segundo os dados do boletim, 887 mil trabalhadoras negras com carteira e outras 620 mil sem carteiras, perderam os seus empregos. O trabalho doméstico foi um dos mais afetados por conta do risco do deslocamento em transportes públicos das mulheres que, em sua maioria, não possuem boa escolaridade e são de baixa renda.

O trabalho idilicamente projetado pelas mentes burguesas de ontem e de hoje como o *locus* de sublevação social dos negros é na realidade o terreno em que se cimentam assimetrias raciais e se reproduz o racismo estrutural. Racismo posto como uma prática expressa ou velada dentro da estrutura produtiva que se explica pela condescendência dos brancos ante ao quadro de discriminação ou segregação da mão de obra de trabalhadores negros e negras.

Em outra esteira, retornando a pesquisa do Seade, se levarmos em conta os rendimentos de acordo com a contribuição à previdência social, os informais obtiveram uma maior retração em relação aos formais. Mas a ipseidade discriminatória minada na tragédia do Covid-19 pode ser vista na diminuição do ganho médio dos não contribuintes negros (-21,5%) para (-16,2%) dos não negros.

Quanto ao emprego formal, como denotado, infere-se que os negros no Brasil estão em menor número na cadeia contributiva previdenciária, pois se de um lado temos menos negros na força produtiva no mercado de trabalho, de outro, teremos menos contribuintes. A igualdade racial no que tange o acesso aos negros à previdência social, em todos os regimes de proteção, está condicionada a sua inserção no mercado de trabalho. O que nos leva a crer que a tão sonhada universalidade da cobertura e do atendimento contido no art. 194, I, da CFRB/88, não passa de um sonho formal. Tal condição nos leva a outra, trilhada na desigualdade dos benefícios recebidos por grande parte da população trabalhadora negra quando de sua aposentadoria ou diante de algum auxílio da seguridade, tendo em vista a diferença salarial do seu fazer em relação aos trabalhadores brancos.

Assim, resta para a assistência social o papel de mantedora da sobrevivência na velhice daqueles que tampouco vivenciaram o ambiente fabril ou se detiveram, por necessidade e por única escolha, em trabalhos precários, informais, sem a devida inserção à seguridade.



e dá outras providências. Planalto, 2020. Disponível no respectivo link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv936.htm

Por fim, as políticas sociais que atendam a necessidade materiais desses cidadãos excluídos junto com políticas de geração de emprego e de igualdade no mercado de trabalho são os caminhos óbvios para gerar uma gradativa alteração no quadro de desigualdade racial. Políticas sociais como distribuição de renda condicionada a uma qualificada educação básica e profissional de desempregados é um exemplo claro de uma intervenção favorável a democracia racial arguida pelos movimentos negros e por qualquer um que tenha o mínimo de consciência de que somos todos iguais. Caminhantes humanos na estrada efêmera chamada vida.

4 ANALOGIAS ENTRE SÉCULOS: OS CISNES NEGROS E SUA DESCONSTRUÇÃO SOCIAL

A ideia da igualdade racial no Brasil nasceu junto como a abolição da escravidão e foi esquecida gradualmente na intempérie das novas relações de produção via desenvolvimento técnico-científico ou enxotada para um canto no ideário de uma *belle époque*¹⁶ brasileira que se apoiava no modismo importado e na construção de uma moderna sociedade para o século XX.

Nos idos de sua primeira metade, novas fontes de energia como a eletricidade, o petróleo e seus derivados são aplicados na indústria em formação. A microbiologia, farmacologia e a profilaxia (penicilina, medidor de pressão, sistemas de pasteurização e esterilização, e etc.) são exemplos do avanço da medicina no cuidado com a vida humana. Os veículos automotores, os aviões, o telégrafo e o telefone aproximaram espaços e trouxe a comunicação instantânea. As casas burguesas foram preenchidas por novos utensílios domésticos como o fogão a gás, aquecedor elétrico e o refrigerador. Na dispensa as comidas enlatadas junto com a aspirina e o antiácido contra a má digestão e, para o entretenimento, a fotografia, o rádio, a televisão, o cinema e os parques de diversões elétricos.

Tais avanços suplantaram a forma colonial tradicional reconduzindo as antigas colônias a um novo sistema de dependência marcado pelos ditames dos mercados de produção externa, o imperialismo dos grandes centros capitalistas da Europa e dos Estados Unidos, davam as “cartas” do progresso e do desenvolvimento almejado pelas grandes elites brasileiras.

Em meio aos prelúdios de modernidade, outros “brasis” desarmônicos vieram à superfície. O Brasil das estradas de ferro contrastava com os arraiais e vilas sertanejas espalhados nos seus

¹⁶ Foi um período (1871/1914) de grande desenvolvimento tecnológico e científico na Europa. Período que também ficou marcado por novas facetas culturais e artísticas. Tais manifestações, vindas principalmente da França, influenciaram as elites brasileiras a criar um modelo para o futuro, onde o progresso e arte teriam grandes papéis na construção de um país moderno.

sertões. Em um desses ambientes, no sertão baiano, o extermínio criminoso de milhares de brasileiros mestiçados em Canudos foi o primeiro embate contra o suposto atraso físico e social de nossa sociedade.

A literatura pré-modernista, modernista, contemporânea e os jornais da época (e as posteriores ao longo do século XX) traziam estampados em suas colunas políticas o panorama de subdesenvolvimento do sertão nordestino, o atraso cultural do “caipira” paulista, a presença dos imigrantes europeus e o flagelo humano de pretos e pardos nos subúrbios urbanos. Mas não infligiram nos racistas à incriminação pública dos seus atos e não pressionaram nossas instituições jurídicas no feito de cominações constitucionais adequadas e, muito menos, despertaram a mudança no comportamento de nossas eventuais “castas” brasileira. Assim como não influenciaram na construção duradora de uma política social de distribuição de renda e educacional que perdurasse até os dias de hoje. Todavia o estigma de que os negros tinham tendências antissociais como a violência, a vagabundagem e a preguiça, estiveram reverberadas em narrativas literárias¹⁷ ou consubstanciadas nas reportagens das páginas criminais de jornais físicos ou televisivos ao longo desse período.

Tais veículos de informação detinham grande influência na opinião dos cidadãos brasileiros, entretanto eram palavras mortas quando adentravam os brasis acometidos pelo analfabetismo. Eles chegavam às classes altas e médias em forma de livros, folhetins, revistas e jornais, mas sequer eram tocados pela população pobre que crescia nos centros e periferias da cidade. Conhecimento e informação eram objetos de fidalguia.

Hoje na segunda década do século XXI o formato aberto dos jornais, livros, revistas e das redes sociais desnudam a todo o momento as várias formas de racismo herdado e, aquilo que era velado e escondido por “generosidades” pontuais não consegue mais subverter em passividade a revolta e a luta contra este epidêmico modo excludente. Os negros ganham voz e elas estão lá em vídeos que denunciam a violência e o abandono estatal, publicados em programas de conversas, no criticismo explícito e necessário de artigos de revistas, *blogs*, dentre outras. O sangue agora pode ser visto online, a dor pode ser ouvida em alto e bom tom, a miséria está lá para quem quiser ver e a desigualdade não é mais uma frase abstrata, pelo contrário, pode ser contemplada em todas as suas faces. O vírus da segregação, do preconceito, discriminação, molestamento, sejam quais forem

¹⁷ Em Urupês, obra de Monteiro Lobato, nos dá uma ideia de como era visto o mestiço brasileiro. O brasileiro Jeca Tatu é apresentado como um indivíduo que fala pouco e mal, vive de cócoras, mora precariamente, tem preguiça de fazer pequenos reparos em sua moradia. Caboclo do interior do Brasil, símbolo da estagnação social e mental, mas que representa todos os excluídos pela cor.

as formas e manifestações do racismo, estão lá expostos nos comentários, nos status, no story, na live etc.

São, por outro lado, esses mesmos novos veículos de informação que, cotidianamente, anunciam o nosso status atualizado de subordinação ao capital estrangeiro e aos modelos sociais a serem seguidos, porquanto ainda estamos sujeitos as consequências danosas ao nosso mercado de trabalho quando da saída de empresas multinacionais de nosso território, quando somos obrigados a bater nas portas de outros países atrás de insumos e tecnologias para a produção de vacina em tempos de pandemia ou quando temos na atualidade uma juventude deixando de lado as nossas heranças culturais, nossas próprias maneiras de subsistir em sociedade para abraçar novos modelos sociais e culturais abundantemente propagados nas novas mídias globais de manipulação.

4.1 Entre a morte e a miséria do ser cidadão

Tivemos no início do século XX a incidência pandêmica de várias moléstias como a varíola, malária, cólera, sarampo, coqueluche e a tuberculose. Esta última como todas as outras, atingiria com mais intensidade quem não tinha condições dignas de subsistência e, dentre elas, a população negra que vivia em condições degradantes nas periferias e cortiços sem saneamento básico e atendimento hospitalar. Segundo COSTA¹⁸ a tuberculose matou 11. 666 pessoas entre 1868 a 1914. Em 1904 por decreto do então presidente Rodrigues Alves a vacina contra a varíola tornava-se obrigatória. Uma decisão que culminaria na “revolta da vacina” o que, no entanto, serviu apenas para demonstrar a busca por uma higienização de pretos e caboclos que eram tidos como transportadores de pestes e doenças. Com o discurso de cuidar da nação, imprimiram a força e destituíram a liberdade de quem resistissem à agulha.

Mais de cem anos depois, no ano de 2021, a vacina transformou-se em esperança contra o coronavírus e a revolta que se propagou nos meios de comunicação e em grande parte da sociedade não foi o seu uso como profilaxia, mas a sua falta em grande escala, muito embora, houvesse um negacionismo que insistia em ressaltar o risco dessa vacina para a saúde dos humanos.

No incipiente processo de imunização da população brasileira desse ano, estivera marcado por politizações estúpidas sobre o seu uso e, por um número de doses insuficientes que chegaram ou foram produzidas no Brasil. A vitrine que se avistava era de uma grande demanda populacional para pouca vacina. E mais uma vez a diferença racial esteve estampada no maior número de vidas negras perdidas. De acordo com a CNN Brasil, para cada 10 brancos que morreram de covid-19,

¹⁸ Ibid., 2000, Pag. 118.

morreram outros 14 negros. O órgão ainda afirma, utilizando dados do IBGE, que pretos e pardos alcançaram o número de 57% dos mortos, enquanto brancos somaram 41% do total. Assim como a tuberculose que matou muito mais negros no passado, o covid-19 dissipou mais vidas negras no presente. Revelando-nos que não importa a tragédia (guerras mundiais, escravidão, pandemias, desastres naturais, dentre outras) que assole a humanidade, a condição de ser negro sempre estará sujeita aos piores efeitos desses desastres.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Termino os meus cisnes negros citando o meu querido professor Marcelo Borsio¹⁹ que, sempre nas suas aulas, citara a importância de uma poupança mundial para ajudar os oprimidos do mundo inteiro em tempos de pandemias globais. Lembro-me que ele falava que enquanto o homem for movido pelo egoísmo não haverá uma solidariedade empírica na vida dos pobres. Ele também me dissera que o nosso Estado sempre se move tardiamente nesses momentos de crises, ou seja, quando a pandemia já está instalada. É preciso se preparar para “os cisnes negros” que ainda virão, dizia ele.

No entanto o percuciente caminho da formação educacional e profissional atrelado a políticas públicas de distribuição de renda e geração de emprego foi sempre um dos pontos mais relevantes em suas explanações. Posto que sem educação (básica e profissional) não formaremos a mão de obra negra excluída e, não se terá a mínima condição de disputar as novas vacâncias do mercado de trabalho do século XXI que é eminentemente afetado por um universo de novas tecnologias. Desta falta de preparo que atinge a pretos e pardos, acrescentado o racismo estrutural de nosso mercado de trabalho, nasce a precariedade da mão de obra e a injusta discriminação pecuniária dentro da previdência social.

A educação é um primeiro passo para condicionar o indivíduo a sua dignidade humana e jurídica, sobretudo é uma ótima ferramenta para demonstrar que na aquisição de conhecimentos tampouco importa se a mente é de um branco ou de um preto, ao contrário, as competências são suscetíveis democraticamente.

¹⁹Professor Titular do UDF no Curso de Mestrado em Direito das Relações Sociais e Trabalhistas, nos créditos de Direito da Seguridade Social e Previdenciário. Pós-Doutor em Direito da Seguridade Social e Professor Visitante, sob a orientação do Prof. José Luis Tortuero Plaza, pela Universidade Complutense de Madrid (2014). Pós-Doutor em Direito Previdenciário e Professor Visitante, sob a orientação do Professor Giuseppe Ludovico, pela Universidade de Milão (2017). Doutor (2013) e Mestre (2007) em Direito Previdenciário pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Outras informações sobre a sua carreira acadêmica no respectivo link: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4488367H6>



Em outra vertente, auxílios pecuniários que auxiliem os alunos a permanecerem nas escolas em concomitância com programas de estágio e aprendizagem no comércio e indústria, são formas eminentes de contribuição para a igualdade racial dentro dos ambientes de trabalho. Todavia insta ressaltar a importância das adaptações curriculares para com o mercado de trabalho. O velho ensino generalista, pragmático, deve ser substituído para outro mais dinâmico, profissional e humano, consubstanciado as novas práticas nos meios de produção. A mão de obra atual e do futuro já está sofrendo os efeitos das novas tecnologias e o quadro de vagas das grandes fábricas já anseia por um empregado que entenda de computação de nuvens, manejo da inteligência artificial, robotização, criação e proteção de programas operacionais, e por aí vai. Como resultado desse novo formato, a necessidade da atualização do faber operário, sendo este um dos principais vetores para a geração de emprego. Ensiná-las em sala de aula é uma forma premente de auxiliar a democracia racial dentro da empresa, além de ser uma arma valorosa para os negros demonstrarem sua capacidade e o valor de sua mão de obra.

Deixo abaixo um pouco das reflexões em forma de uma singela poesia do poeta Francisco de Assis:

Cisnes Negros

Meu irmão, a pandemia é facínora,
Cresce por sua mortandade contínua,
Asfixia o teu gemido final,
E o auxílio se esgota
Como um crepúsculo que se desbota
No indigente fim sepulcral.

Por onde vês a cerrada madrugada?
- Nesse barraco de taboas grudadas,
No frio que não quer cessar.
Pai, ó pai, o que temos para comer?
- Aí tens o orvalho do teu sofrer,
Beba a frente molhada nesse teu prantear.

Mas outrora, sem o confinamento?
- Ai de mim! Passava o mesmo esvaecimento,
Tão soberba a talhada condição.
A pálida ajuda não dizima tua assimetria,
O racismo ainda nodoa todos os chãos,
Como um discurso hodierno de pura ignomínia.

Oh! É preciso inda esperar quanto tempo?
- Até findarem-se os cisnes negros no brado pesado passamento,
Em ecos de tortura e de desigualdade.
- Não quero tua pena ou sentimentalismo momentâneo,
Mas tufões de cidadania a erodir a desigualdade,
Um antígeno neste contaminado ser contemporâneo²⁰.

²⁰ Escritor Francisco de Assis. Planaltina de Goiás, 22 de janeiro de 2021.



Junto com a poesia, a constatação de que é preciso refazer nossa caminhada, ressignificar todos os nossos objetivos mundanos, pois a vida na terra foi e está sendo extinta na banalidade dos dias. Acostumamos assistir ou ler os noticiários com a tranquilidade de quem passa na frente de uma vitrine na rua e contempla um manequim caído.

Em tempos de pandemia mal podemos viver ao lado de outras pessoas e, se não podemos resolver problemas como conviver espontaneamente respeitando e mantendo aquilo que chamamos de “amor”, como enfrentaremos os novos desastres que emergirão? Como acreditar que o nosso irmão, independente da coloração de sua pele, é digno dos mesmos direitos e garantias se a todo o momento nos cercamos de muros ou de seguranças e esquecemos aqueles que passam fome ou dormem nas calçadas ou embaixo de caixas de papelões? Muitos fariam: “é problema do governo”. Sim, também é dele toda miséria existente, todavia não sentir dor, não sentir nada, apenas te torna em uma existência sem cor e sem sentido.

Quanto tempo será necessário para que pardos e negros possam erguer os seus comprovantes salariais com sentimento de que sua labuta tem valor e é respeitada tal qual a de um holerite de um trabalhador branco? Quanto tempo ainda será vivido para que as correntes do racismo, esta doença de dimensões pandêmica, caia e anuncie na prática, que o negro é livre e seu existir é pleno em igualdade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2017. Pag. 39.

Bíblia (Gênesis 9: 21 – 29, 2006)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Lei nº3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponibilizado para pleno acesso a sua integralidade no respectivo link virtual: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art.

BRASIL. **Medida Provisória nº 936, de 1º de abril de 2020**. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas trabalhistas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do



coronavírus (covid-19), de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e dá outras providências. Planalto, 2020. Disponível no respectivo link:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv936.htm

COSTA, Angela Marques da. **1890 – 1914: no tempo das certezas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DIEESE, **Boletim Especial**: Desigualdade entre negros e brancos se aprofunda durante a pandemia. São Paulo, 10 de novembro de 2020. Disponível em:

<https://WWW.dieese.org.br/boletimespecial/2020/boletimEspecial03.html>

INSTITUTO ETHOS de Empresas e Responsabilidade Social. **Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas do Brasil e Suas Ações Afirmativas**. 2016. Disponibilizado para pleno acesso a sua integralidade no respectivo link virtual:

<https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Perfil-social-racial-e-de-g%C3%AAnero-das-500-maiores-empresas-do-Brasil-e-suas-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021

LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007. Pag. 139.

MAESTRI, Mário. **Cisnes Negros: uma história da Revolta da Chibata**. São Paulo: Moderna, 2000.

SAÚDE BRASIL 2019, **uma análise da situação de saúde com enfoque nas doenças imunopreveníveis e na imunização**. Brasília 2019. Disponível no respectivo link:

<https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2019/dezembro/05/Saude-Brasil-2019-imunizacao.pdf>

SEADE SP TRABALHO, **População Negra**. São Paulo, novembro de 2020. Disponível para acesso a sua integralidade no respectivo link: https://www.seade.gov.br/mercado-trabalho/wp-content/uploads/2020/11/SP_Trabalho_Negros_nov2020.pdf

SILVEIRA, Daniel. Com alta crescente de autodeclarados pretos e pardos, população branca tem queda de 3% em 8 anos, diz IBGE. **G1**, Rio de Janeiro, 06 de maio 2020. Economia. Disponível no respectivo link: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/05/06/com-alta-crescente-de-autodeclarados-pretos-e-pardos-populacao-branca-tem-queda-de-3percent-em-8-anos-diz-ibge.ghtml>

VINA, Diego; DURAN, Pedro; CARVALHO, Júlia. Morrem 40% mais negros que brancos por coronavírus no Brasil. **CNN**. São Paulo, 05 de jun. 2020. Saúde. Disponível para acesso no respectivo link: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/06/05/negros-morrem-40-mais-que-brancos-por-coronavirus-no-brasil>

Enviado em: 30/04/2021
Aprovado em: 27/08/2021

Página 131

ACÇÕES AFIRMATIVAS COMO INSTRUMENTO PARA O DIREITO AO ACESSO À EDUCAÇÃO E AO MERCADO DE TRABALHO

AFFIRMATIVE ACTIONS AS AN INSTRUMENT FOR THE RIGHT TO ACCESS EDUCATION AND THE LABOR MARKET

Aparecida do Carmo Fernandes Cheroti¹
Marcelo de Chiacchio Guimaraes²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo fazer um retrospecto histórico sobre a desigualdade de acesso à educação e as consequências econômicas e sociais que derivam dessas determinantes. Para tanto, realiza uma busca através de análise documental e sob a ótica do campo do direito, afeto ao assunto, por se compreender que é necessário depreender todas as variantes complexas sobre as ações afirmativas. Além disso, seguindo essa análise, se propõe a apresentar ações afirmativas de empresas privadas para a contratação de negros e pardos. Assim o faz para se estabelecer como se constitui a realidade histórica para que tais ações fossem necessárias.

PALAVRAS-CHAVE: Ações afirmativas. Processos Seletivos. Direito.

ABSTRACT

The present article aims to make a historical retrospect about the unequal access to education and the economic and social consequences that derive from these determinants. For this purpose, performs one search through document analysis and under the perspective of the field of law, related to the subject, by virtue of if understand that is necessary surmise all the complex variants about the affirmative actions. In addition, following that analysis, propose to show affirmative actions from private companies for hiring black and brown people. Does this to establish how if constitutes the historic reality for that such actions were necessary.

KEYWORDS: Affirmative actions. Selection Processes. Law.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: aparecida.cheroti@gmail.com.

² Graduado em Direito pela Instituição Toledo de Ensino (ITE). Especialista em Direito Empresarial pela ITE. E-mail: marcelochiacchioguimaraes@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO


Historicamente, o acesso à educação, ao trabalho e às condições dignas de sobrevivência no Brasil era destinado a um público seletivo, em sua maioria, brancos. Esse lugar de privilégio aos poucos está sendo modificado através de políticas públicas, como a adoção de ações afirmativas na graduação e, a partir de 2016, também para a pós-graduação de instituições de ensino superior. Além das questões educacionais, somam-se a essas políticas a reserva de vagas em concursos públicos que oportunizam o acesso às condições mais estáveis de trabalho e renda, e mais recentemente, à realização de processos seletivos em empresas privadas, especialmente, as de grande porte, voltados ao preenchimento de vagas destinadas exclusivamente para negros.

Faz-se necessário observar que, apesar da concretização destas ações, vários foram os condicionantes históricos, sociais, culturais, que resultaram na desigualdade e exclusão, acerca da realidade da população negra, tais como: as consequências da escravidão, a desigualdade de acesso à propriedade privada no período pós-escravidão, a privação de acesso à escolarização, o mito da democracia racial, o silenciamento sobre a discussão racial imposto no período da ditadura militar no Brasil, as diferenças salariais relacionadas à questão racial e os números elevados relativos à violência e à mortalidade concernente à população negra nos dias atuais, cujas questões impactam significativamente no acesso e na permanência na escola, na dificuldade de acesso ao trabalho e na construção de condições dignas de sobrevivência.

Como marco teórico foram escolhidos autores que tratam da história da população negra no Brasil, de como se constituiu o privilégio de acesso à educação no país e as consequências econômicas e sociais daí advindas, bem como em relação à possibilidade de igualdade de condições, com a implementação das ações afirmativas.

O intuito do artigo é somar às ações já desenvolvidas pelo movimento negro para que um maior número da sua população possa ter acesso à educação, ao trabalho e às condições dignas de sobrevivência e de reconhecimento, porquanto seres humanos.

2 METODOLOGIA



O artigo tem como foco analisar as condições históricas de acesso à educação e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho, assim como, à efetivação das ações afirmativas, que ainda é um campo aberto para a discussão no campo do direito, no que tange à matéria.

A metodologia se deu com base em análise documental. A escolha por esse tipo de metodologia adveio do fato de que a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, dentre outros (POUPART, 2008).

As questões de análise foram: o retrospecto histórico, sobre o qual se pauta as desigualdades da população negra, no que atinam ao acesso à educação e ao trabalho, bem assim, a discussão em torno das ações afirmativas no campo do trabalho e como o direito, dado o seu caráter de ciência jurídica, se reveste de elemento de constituição ou não para validação das ações.

Metodologicamente, da pesquisa bibliográfica se infere que as ações afirmativas derivam da luta dos movimentos sociais, motivada pelo histórico de negação e de privação de acesso da população negra. Para compreender essa questão é necessário retomar o modo pelo qual se deu a constituição da sociedade brasileira, possibilitando-se, daí, entender quais foram e como se sucederam os processos sociais, históricos e ideológicos que ensejaram o aprofundamento da fragmentação da classe trabalhadora como um todo. Necessário se faz assinalar que essa dicotomização entre questões de classe e questões de raça, como parte integrante da ideologia dominante, ademais, expressou-se nas mais diversas esferas da vida social. Invocando Munanga e Gomes(2004), Fernandes (2003), Fanon (2008), Silva (2006) se deduz o esposado.

Enfim, na pesquisa bibliográfica utilizada buscou-se identificar as diferentes interseccionalidades que impactam no campo de acesso à educação e ao trabalho.

3 RETROSPECTO HISTÓRICO

Historicamente, a população negra no Brasil sofre as consequências de uma hierarquia social constituída por um processo de racialização, sustentada por questões étnicas e raciais que supostamente fazem com que o negro seja encontrado em uma condição subalterna e inferior. A consequência decorrente desse fator consiste na exclusão social, econômica e escolar.

A abolição da escravatura, ocorrida há 133 anos, não foi suficiente para “libertar” a população negra dos algos da elite econômica, social e branca do Brasil. No período pós-abolição, esse grupo foi sistematicamente silenciado por meio das rígidas hierarquias sociais, ora instituídas.

Em 1850, criou-se a denominada Lei da Terra que trouxe ao negro liberto novas condições de trabalho; livre, restou-lhe a “opção” para a sua sobrevivência de se valer de trabalhos precarizados, sendo-lhe também negada a possibilidade de tornar-se o dono de sua própria mão de obra.



Portanto, quando a propriedade não era privada, o trabalho era escravo. No momento em que a propriedade torna-se privada, o capitalismo requisita o trabalhador livre em dois sentidos: livre para vender a sua força de trabalho como mercadoria (pois o escravo não poderia fazê-lo) e despossuído de todos os meios e instrumentos que lhe permitiriam trabalhar por conta própria, ou seja, não possuir outra mercadoria para vender senão a própria força de trabalho. (MARX, 2013, p. 372).

Com efeito, ao não ter acesso à propriedade privada, por conta da Lei da Terra, a população negra no Brasil vende mais uma vez sua força de trabalho à elite brasileira, a qual remunera os negros de forma desigual, com o que se perpetuou um ciclo de 350 anos de trabalho escravo, mesmo encontrando-os na condição de libertos.

Em 1930, os traços culturais negros são assimilados pela sociedade, sem a participação do próprio produtor deles: o negro. Há o reconhecimento dos horrores praticados nas senzalas, mas se nega ao descendente do escravizado o acesso à educação, ao trabalho, à saúde, às condições mínimas de direito, ainda se propagando ao mesmo, pois, o regime da exclusão. Da mesma maneira que existiam algumas leis que negavam ao negro o acesso à escolarização, vigoravam outras que consideravam o direito à crença e cultura negra como crime. Logo, discutir sobre ações afirmativas, não se resume ao debate de uma política pública, mas, sim, desvelar o passado ocultado de negação, exclusão, pelo qual passou a população negra.

Com obras como a de Gilberto Freyre (2019), que traduz o processo racial no Brasil, pregando a inexistência de diferenças entre raças, cria-se o Mito da Democracia Racial, o qual difunde a ideia de que a desigualdade não existe, que todos brasileiros são iguais por serem da mesma nacionalidade.

Contudo, em 1950, a ideia do Mito da Democracia Racial é questionada por Florestan Fernandes, demonstrando o autor, através de pesquisas realizadas na cidade de São Paulo, que era nítida a desvantagem da população negra em relação à branca, ou seja, que não existe a igualdade racial, proposta anteriormente.

Entre os anos de 1964 e 1984, período da Ditadura Militar no Brasil, a luta dos movimentos negros foi esvaziada, vindo a ser criada no imaginário popular a concepção do embranquecimento, o que, praticamente, ocasionou o banimento da discussão racial. Porém, em 1978, surgiu o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNU), que desenvolveu ações para o combate às práticas discriminatórias e racistas, resultando-se, daí, a construção de uma agenda política nos campos da educação, saúde, segurança e habitação, cuja mobilização se figurara como precursora das ações que, no futuro, irão desencadear as políticas de igualdade racial e de ações afirmativas.



Alguns dados são importantes para representar as consequências da exclusão social, econômica e escolar sistemática da população negra no Brasil, devendo, justamente, por isso, serem aqui explicitados. Veja-se: o percentual de pessoas que se declaram negras no Brasil é de 56,10%, segundo a Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios (PNAD), conduzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A maioria deste elevado montante populacional compõe a maior parte da força de trabalho no país, correspondendo a 64,20% dela, mas sofre com as consequências das altas taxas de desemprego a que é submetida, contando, ademais, com o maior percentual de pessoas na condição de informalidade no trabalho, qual seja, de 47,30% contra 34,60% da população branca. Ainda, o rendimento per capita por domicílio da população negra é de R\$ 934,00, sendo que o da população branca é quase o dobro, alcançando a cifra de R\$ 1.846,00. Outra questão a ser apresentada diz respeito à pobreza extrema, que acomete 8,80% da população negra, ao passo que a fatia de 3,60% da população branca é atingida por ela. Todos esses dados trazidos à tona se referem ao ano de 2018 e foram coletados pelo IBGE (BRASIL, 2016).

Além dos dados que versam sobre o trabalho e a economia, outros chamam atenção – sempre negativamente –, em relação à população negra, como o fato de que 60% da população carcerária do país é composta por negros e, segundo o Atlas para a Violência, em 2017, 75,50% das pessoas assassinadas no Brasil eram pretas ou pardas, o que significa afirmar que a possibilidade de um jovem negro ser vítima de homicídio, a nível nacional, é 2,5 vezes maior que a de um branco.

Tais indicadores sócio raciais corroboram a vinculação entre classe e raça, assim como entre trabalho e educação. Demonstram que a população negra (pretos e pardos) se insere mais precocemente no mercado de trabalho em modalidades precarizadas e/ou informais, com rendimentos menores comparativamente à população branca. Eles mostram que este grupo possui um acesso menor à educação e, conseqüentemente, há, entre seus membros, um maior analfabetismo, uma desproteção social e trabalhista maior, compondo a grande parte da população desocupada. Logo, condições de vida e de trabalho mais adversas, precárias e, frequentemente, subumanas e desumanas. (MOCELIN, 2020, p. 104).

Com o cenário real de desigualdade que se construiu ao longo da história da população negra no Brasil, algumas ações foram sendo constituídas para se tentar diminuir esses abismos sociais e econômicos, destacando-se, dentre elas, as ações afirmativas, que são objeto de estudo do presente trabalho.

As ações afirmativas se constituem “...políticas de promoção de igualdade nos setores públicos e privado, e que visam a beneficiar minorias sociais e historicamente discriminadas” (ALMEIDA, 2020, p. 145), sendo o fruto da ação dos movimentos sociais para assegurar o direito de acesso à educação a populações discriminadas, o que foi historicamente sistematicamente



negado no grau superior de ensino de graduação, e mais recentemente, nos programas de pós-graduação.

As ações afirmativas começam a ser definidas pela Constituição Federal, em seus artigos 1.º, 3.º e 5.º, que preveem a garantia da dignidade da pessoa humana, a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, consistindo a Carta Magna na pedra angular das mesmas.

No que tange à questão, insta aduzir que é resultado derivado da Constituição, a Lei n.º 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, importante marco para a introdução da discussão da pauta negra na educação básica. Ainda é necessário aprofundamento sobre como se dá a ação dos professores para trabalhar com a temática, mas se reconhece que há outras culturas, além das europeias, que contribuíram para a formação da nação brasileira.

A Lei n.º 12.288/2010, que é o Estatuto da Igualdade Racial, por sua vez, assegura juridicamente o respaldo para ações de racismo, bem como também busca diminuir as desigualdades para uma população que, sistematicamente, foi colocada à margem da sociedade.

Ainda em termos legais, uma grande conquista de acesso ao ensino superior foi alcançada com a Lei n.º 12.711/2012, que institui reserva de vagas a pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, abrindo-se, por conseguinte, portas para o acesso à educação superior, lembrando-se que a citada Lei n.º 10.639 já trouxera progressos nessa seara. É consabido que é necessário percorrer ainda um longo caminho para que, de fato, ela possa atender a quem se destina, já que os casos de fraudes são frequentes, mas é incontroverso que a mesma é também um marco que ilustra a luta por igualdade de acesso. Um ponto importante a ser ressaltado reside na circunstância de que a legislação, em tela, em breve será avaliada, existindo o receio de que tal avaliação represente um verdadeiro retrocesso, sob esse prisma, em face das condições políticas atuais brasileiras de retirada de conquistas históricas para a diminuição de desigualdades, entre os aludidos grupos admitidamente vulneráveis e a população branca.

No âmbito da política educacional para acesso e permanência no ensino superior, através da Portaria Normativa do MEC de n.º 13, de 11 de maio de 2016, que “Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação”, foram instituídas as diretrizes para a consecução de tais ações, visando que isso se concretize nos programas de pós-graduação.

Entretanto, em 18 de junho de 2020, essa portaria foi revogada pelo então Ministro da Educação Abraham Weintraub, sem que fosse apresentada qualquer justificativa, para tanto. Felizmente, dias depois, na data de 23 daquele mês e ano, o mencionado Ministro voltou atrás, cancelando a revogação da anunciada portaria, vindo, destarte, novamente a entrar em vigor.



Ocorre que essa conduta evidencia o quão frágil é ainda a questão das políticas públicas no tocante à implantação de ações afirmativas no Brasil.

Como acima expressado de maneira breve, no país criou-se um sistema de cotas em vestibulares para cursos de graduação, tendo isso se dado em meados dos anos 2000, com intuito de disponibilizar não somente aos negros, mas também aos indígenas e a outros, mecanismos que incentivam o ingresso deles em instituições de educação superior pública, sendo que essa iniciativa rapidamente se estendeu às universidades e faculdades particulares. Há pouco tempo, o abordado sistema começou a ser aplicado em programas de pós-graduação oferecidos por entidades de ensino, de caráter tanto público, quanto privado.

4 AÇÕES AFIRMATIVAS COMO INSTRUMENTO DE ACESSO PARA O TRABALHO

Coadunando-se com o ante delineado, de outro turno, à luz do que preconiza a Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 37, a regra para a investidura em cargo ou emprego público é que a mesma se dê mediante aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos. Todavia, as ações afirmativas das cotas, não apenas raciais, compreendendo, outrossim, outros grupos, igualmente reconhecidos como de vulnerabilidade, vieram a ser, do mesmo modo, implantadas em tais concursos, objetivando estimular a admissão deles no serviço público. A lei de n.º 12.990/2014 – além da Constituição Federal, elementarmente – ampara as cotas para pretos e pardos em sede de concursos públicos federais, determinando a distribuição das vagas nos editais entre os candidatos. Esta lei reserva 20% das vagas em concursos públicos federais para pretos e pardos, que são classificados pela sigla PPP (Pessoa Preta ou Parda), no escopo de ocasionar a redução das desigualdades sociais.

Não obstante o anteriormente declinado, mister se faz asseverar que, na atualidade, a sociedade brasileira, acerca do mercado de trabalho, está vivenciando um fenômeno, até então, inédito e que vem sendo objeto de muita polêmica, o qual se trata da realização de processos seletivos, por parte de algumas empresas de grande porte, do setor privado, dos quais podem participar candidatos exclusivamente negros, assim entendendo, os pretos e pardos, para o preenchimento de vagas de estagiários, trainees e cargos iniciais de carreira, ignorando qualquer limite percentual de reserva de cotas, sob o argumento de que esta iniciativa configura a única possibilidade concreta de se tentar aumentar a reduzida presença deles nos seus corpos de funcionários que devem possuir formação técnica ou universitária, vindo, pois, a ocuparem, precipuamente, o quadro executivo de tais organizações, que é dominado por indivíduos brancos.



Embora aplaudidos por movimentos sociais, estes programas de seleção e recrutamento de empregados que tenham qualificação, praticados por essas empresas vêm sendo alvo de controvérsias nas redes sociais, além de ser criticado por políticos que seguem uma posição antagônica e até a Defensoria Pública da União (DPU) ajuizou há pouco tempo uma Ação Civil Pública na Justiça do Trabalho contra uma dessas organizações, alegando que ela, ao assim agir, estaria praticando o chamado “marketing de lacração”, cobrando da mesma, a título de indenização por danos morais coletivos uma importância milionária. Apesar da fragilidade dessas políticas, essas ações evidenciam que o debate sobre as questões raciais está colocado na sociedade, precisando essas questões serem discutidas.

A política de cotas, como um processo de resistência, insere-se como parte da luta de classes, caracterizada por Marx e Engels (2019) como o motor da história, assim como, evidencia também a necessidade de serem tratadas outras questões além da classe, como a raça. A raça evidencia a trama social que esteve presente na Constituição do Brasil, sendo um fator a ser analisado. Segundo Silveiro (2014):

O reconhecimento da diferença inclui a adoção da categoria raça como elemento norteador de políticas públicas que têm por fundamento, por um lado a superação da desigualdade e, por outro, o redirecionamento das contribuições dadas pela contribuição negra do país. (SILVERIO, 2014, p. 149).

As ações afirmativas se reúnem, segundo Silva (2016), numa ação que engloba uma parcela da luta que é muito mais ampla, já que se faz necessário ainda criar dispositivos para que os negros tenham parcelas de acessos nos sistemas de educação, saúde, emprego, mas que seja uma luta pela real democratização dessas esferas:

Ao ser consequente com essas demandas, levantando outras conforme se tornam necessárias para garantir as conquistas anteriores, acabamos questionando toda a lógica do capital. No caso das cotas, por exemplo, essas reivindicações só são realizáveis se construirmos uma “universidade dos e para os trabalhadores”. Algo que só é possível realizar num processo de luta conjunto com a comunidade, os professores, os funcionários, etc. por uma sociedade socialista. (SILVA, 2016, p. 74).

Sendo preciso discutir que o acesso à educação e ao trabalho são como parte da riqueza socialmente produzida, Marx (2012) afirma que a igualdade como direito burguês é uma concepção utilizada como forma de ocultar a desigualdade social real entre os homens no capitalismo. Para essa noção de igualdade, a premissa fundamental parte do resultado do trabalho individual, ou seja, a cada um segundo o seu trabalho. Assim, o igual direito burguês tem como pressuposto que todos

são trabalhadores e iguais. Para Marx (2012, p. 30), “o igual direito é ainda, de acordo com seu princípio, o direito burguês”:

...o direito, por sua natureza, só pode consistir na aplicação de um padrão igual de medida; mas os indivíduos desiguais (e eles não seriam indivíduos diferentes se não fossem desiguais) só podem ser medidos segundo um padrão igual de medida quando observados do mesmo ponto de vista, quando tomados apenas por um aspecto *determinado*, por exemplo, quando, no caso em questão, são considerados *apenas como trabalhadores* e neles não se vê nada além disso, todos os outros aspectos são desconsiderados. (Idem, *ibidem*, p. 31).

Por fim, retratando as ações afirmativas como possibilidade de igualdade de direitos frente a privilégios históricos ao direito ao acesso à escolarização e ao trabalho, Marx (2013) ressalta que, por meio da luta de classes entre capitalistas e trabalhadores, o capital é obrigado a fazer concessões. Entretanto, as cotas não são concessões, tampouco privilégios e, sim, são resultados parciais da luta de classes a partir do movimento social negro, que questionou e pressionou o Estado brasileiro pelo acesso a melhores condições de vida, demonstrando que o Brasil possui uma elite conservadora, reacionária e, sobretudo, alicerçada numa ideologia escravocrata.

5 DISCUSSÕES EM TORNO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Inicialmente, cabe preconizar que as cotas devem ser entendidas como um modelo de política de ações afirmativas a fim de garantir menores desigualdades socioeconômicas e educacionais entre os membros pertencentes a uma sociedade, principalmente, no que se refere ao ingresso em instituições de ensino superior públicas e empregos públicos.

De uma maneira sintetizada pode-se afirmar que o objetivo das cotas é tentar corrigir o que é considerado como “injustiça histórica”, herdada do período escravista e que resultou em um menor acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, a menos oportunidades no mercado de trabalho para negros, podendo esta assertiva se valer também para os povos indígenas.

Há de se registrar que, para efeito de melhor abordagem e compreensão da questão das cotas neste artigo, que será examinado sob o enfoque do Direito, irá nele ser tratado o assunto em relação à utilização delas para o ingresso em instituições de ensino superior, na condição de política de ações afirmativas, bem como em sede do setor privado do mercado de trabalho, como brevemente comentado antes, sabendo-se que estas áreas se entrelaçam intrinsecamente entre si.

O sistema de cotas na área educacional, como ação afirmativa, foi criado inicialmente nos Estados Unidos, mais precisamente em 1960, com o intuito de diminuir e amenizar as desigualdades sociais e econômicas entre negros e brancos. No entanto, em 2007, esta política foi



abolida pela Suprema Corte Americana, se fundamentando no pressuposto de que tal sistema em nada contribui para a igualdade das raças. Ocorre que, ainda assim, podem ser encontradas universidades americanas que utilizam amplamente as ações afirmativas na seleção de seus estudantes.

Como não há reservas e bonificações, já que naquele país não é realizado o vestibular no formato tradicional como é conhecido no Brasil, as universidades levam em consideração aspectos socioeconômicos para recrutar alguns estudantes.

As principais instituições de ensino americanas usam de fatores qualitativos para “peneirar” os escolhidos. Há também aquelas universidades que se deslocam a bairros menos favorecidos em busca de estudantes que se destaquem, sendo esta uma forma utilizada para angariar estes jovens. Ou seja, eles utilizam da mecânica de reconhecer talentos e dar oportunidades aos mesmos.

No Brasil, o sistema de cotas tornou-se conhecido em meados dos anos 2000, inicialmente pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que foi a primeira universidade do país a criar um sistema de cotas em vestibulares para cursos de graduação, por meio de uma lei estadual que estabelecia 50% das vagas do processo seletivo para alunos egressos de escolas públicas cariocas, não se tratando, portanto, de cotas raciais.

Depois da UERJ, com a Universidade de Brasília (UnB) é que se implantou pela primeira vez no Brasil uma política de ações afirmativas para negros, tendo esta iniciativa se dado em seu vestibular de 2004, em meio a muita discussão e dúvidas dos próprios vestibulandos. Destarte, a UnB é que inaugurou o sistema de cotas raciais no país, o qual, fora, assim, introduzido nacionalmente através de uma ação afirmativa.

Desde então, gradualmente outras universidades também foram aderindo às cotas em seus certames, destinando reserva de vagas não só para negros, como para indígenas, pretos e membros de comunidades quilombolas – por meio de cotas raciais – e também para deficientes e estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas – o que é chamado de cotas sociais. Entretanto, nos últimos anos, as entidades de ensino superior público, acompanhadas das particulares, passaram a adotar as cotas em suas seleções, com maior expressividade, se denotando que as instituições educacionais privadas acabaram por seguir essa tendência como forma até de não ficarem para trás. Por conseguinte, no Brasil, teoricamente, no atual panorama da educação, o sistema de cotas não beneficia exclusivamente negros.

Nos dias de hoje, praticamente, todas as instituições de ensino superior públicas destinam vagas para o sistema de cotas em seus processos seletivos. No início, muitas viam no sistema uma medida provisória e que não duraria por muito tempo. Contudo, ele acabou tornando-se fixo, já que as universidades públicas observaram que o processo para uma melhora efetiva e significativa



através de uma reforma no ensino das escolas públicas seria lento e acompanhado de muita inércia. E, como já salientado, as entidades particulares de ensino superior, no geral, atualmente, assim vem também fazendo, estabelecendo as cotas em seus vestibulares.

O funcionamento do sistema de cotas nas instituições educacionais pode ser definido, de acordo com as suas próprias políticas e regulamentos, de modo que, na atualidade, o Brasil possui variados modelos do mesmo. O que se tem geralmente é a reserva de uma parcela das vagas para aqueles candidatos que estudaram no ensino médio da rede pública de ensino.

Essa medida fortaleceu-se ainda mais com a aprovação da Lei n.º 12.711, de agosto de 2012, conhecida também como Lei de Cotas, supracitada. Por meio dela, as instituições de ensino superior federais tinham até agosto de 2016 para destinarem metade de suas vagas nos processos seletivos para estudantes oriundos de escolas públicas, recordando-se que a distribuição dessas vagas também leva em conta critérios raciais e sociais. Com efeito, esta lei, melhor esclarecendo, reserva no mínimo 50% das vagas das instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes de escolas públicas, que são preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção, no mínimo, igual à presença desses grupos na população total da Unidade da Federação onde fica a instituição.

A legislação, em tela, ainda garante que, das vagas reservadas a escolas públicas, metade será destinada a estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos.

Cumprir destacar, no que é pertinente ao assunto, que as metas previstas na Lei de Cotas foram atingidas antes mesmo do prazo estipulado pelas instituições federais de ensino que participam do sistema, como se depreende dos dados disponibilizados pelo Portal Eletrônico do Ministério da Educação (MEC).

O cumprimento antecipado de tais metas é resultado de uma longa mobilização dos movimentos sociais para ampliar o acesso ao ensino superior da população negra e dos outros grupos, contemplados pela lei, demonstrando o bom andamento da política promovido pela mesma, que é de natureza inclusiva.

Regulamentada pelo Decreto de n.º 7.824/2012, a lei de n.º 12.711/2012 propõe 25% das vagas para estudantes oriundos da rede pública, com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, 25% para candidatos que estudaram integralmente no ensino médio de escolas públicas e que possuem renda igual ou superior a 1,5 salários mínimos e, ainda, um percentual para pretos, pardos e indígenas, conforme os dados disponibilizados no último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, relativos à região, tendo a sua aplicação se verificado de modo progressivo.

A validade da sobredita lei é inicialmente de 10 anos, a partir da sua sanção, que aconteceu em 29 de agosto de 2012, de sorte que não demorará para esse decênio se expirar. Após este período, originariamente, veio a ser prevista a avaliação com os resultados obtidos na década. A respeito do tema, no país, assim como nos demais, é oportuno elucidar que uma política de ações afirmativas acontece sempre de forma temporária, pois seu objetivo é corrigir uma desigualdade, uma distorção. Atendida a sua finalidade, isto é, findo o desequilíbrio, a deformidade, que a levou a ser criada, não há razão para a mesma subsistir, por óbvio.

Por corolário, a legislação não previu prazo a extinção da Lei de Cotas, porém, estabeleceu que, no prazo de 10 anos, seja promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Sucedese que está em tramitação no Congresso Nacional o Projeto de Lei n.º 4.656/2020, de autoria do senador Paulo Paim (Partido dos Trabalhadores), que tem o intuito de estender a validade da Lei de Cotas, que, como visto, vencerá em 2022.

Assim, caso aprovado o PL de n.º 4.656, a Lei de Cotas passará por uma revisão a cada 10 anos, anunciando-se que o projeto propõe, outrossim, mudanças nela, especialmente, acerca do seu monitoramento, fazendo-se com que esse processo de inclusão social no Brasil seja mantido, assegurando-se, pois, a sua continuidade e sua aplicação às Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, sem esquecer das instituições particulares de ensino, as quais aderiram ao sistema.

Um argumento a ser contestado e que é arguido por muitas pessoas consiste no fato de que as cotas ferem, de certa forma, a autonomia da instituição, partindo do princípio de igualdade. Além disso, fazem com que seja desconsiderado qualquer investimento de melhoria na educação básica.

Como já comentado, as questões afeitas à reserva de cotas, à política de ações afirmativas, às cotas raciais e afins, sempre dividiram opiniões no país, circunstância que persiste até o presente momento. Mesmo que a lei tenha surgido para beneficiar parte da população, ainda há, por todo o Brasil e entre todas as classes, resistência a sua implementação. A inconstitucionalidade da lei, a maquiagem na educação e o reforço do preconceito nas universidades, em síntese, são os argumentos mais usados por quem é contra as cotas.

Mas, o que de fato é possível de se verificar é que, segundo estudo de Renato Schwambach Vieira e MaryArends-Kuenning, publicado em dezembro de 2019, não apenas só foi observado um aumento significativo no número de matrículas de negros para as universidades que adotaram critérios raciais explícitos em seus programas, como demanda a Lei de Cotas, como também que



os programas de ações afirmativas adotados no Brasil nos anos 2000, pelos governos desse período, foram eficazes para aumentar a matrícula de estudantes de grupos desfavorecidos em universidades públicas brasileiras, especialmente naquelas que promovem certames altamente competitivos e que, ao mesmo tempo, o desempenho de alunos cotistas, como demonstram pesquisas realizadas desde então, se revelam praticamente igual ao de alunos não cotistas, desmontando, conseqüentemente, o chavão de que a Lei de Cotas promove um “rebaixamento” da qualidade dos profissionais egressos do sistema de ensino.

Além da questão ao acesso à educação, outro ponto que se destaca é a Cotas para ingresso de negros (pretos e pardos) no setor privado do mercado de trabalho. Faz-se necessário compreender que apesar do acesso deles ao ensino superior tenha sido gradativamente conquistado, o ingresso dos mesmos no mercado de trabalho ainda não é assegurado. É necessária a adoção de práticas que assegurem o acesso dos negros ao mercado de trabalho e, principalmente, em papéis de liderança de grandes corporações, ocupados predominantemente por brancos.

É de se reconhecer que a população negra e parda é a que compõe a maior parte dos trabalhadores brasileiros, 55%, segundo dados do IBGE; infelizmente, dessas ocupações, o salário médio é em torno de 2.500 reais, tendo uma diferença de 73% em relação a brancos. Essa disparidade precisa ser eliminada e a reserva de vagas em processos seletivos se mostra como um mecanismo corretivo eficiente para esse importante fator econômico e social no Brasil.

Enfim, apesar dos avanços em relação ao acesso à educação e mais recentemente ao início da reserva de vagas também em empresas privadas, um longo caminho ainda se apresenta no combate à desigualdade histórica que atinge a população negra no país, sendo necessária uma constante luta social e jurídica para que essas conquistas sejam respeitadas e ampliadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão das ações afirmativas, principalmente com o foco das discussões no acesso à educação e ao trabalho, é relevante para o debate em torno das questões de direito que ocorrem na sociedade, como contemplar o igual direito à população negra, não se considerando toda desigualdade resultante da história, da economia e da exclusão dessa população.

A discussão sobre igual direito em que se alicerça a política de cotas. Ela emerge e justifica-se no pressuposto de que o igual direito não contempla a população negra. Essa pseudoigualdade burguesa não considera o acesso historicamente negado para essa população aos bens e à riqueza socialmente produzida. Por isso, há de se ter outra forma de acesso, que se vincule a outro tipo de universalidade (não a universalidade burguesa), uma universalidade que leve em conta os processos de colonização nas sociedades latino-

americanas, as desigualdades estruturais, pois, sob a ótica da igualdade, a desigualdade permanece. (MOCELIN, 2020 p. 107).

O debate sobre o acesso tanto à educação como também ao trabalho está posto; lutar para sua efetivação é a preocupação e o compromisso de todos aqueles que compreendem que só é possível combater as desigualdades buscando-se qualificar, inserir e garantir a permanência da população negra em espaços de acesso ao conhecimento, de produção de condições de sobrevivência dignas e com ingresso às camadas mais elevadas do trabalho, para que, com educação e lideranças negras, o passado possa ser ressignificado e o futuro se apresente como possibilidade e não como finitude e desilusão.

É de se reconhecer neste trabalho que as batalhas não foram poucas, mas ainda se faz necessário continuar a luta e militância em torno de melhores condições de vida, de educação, de saúde e de trabalho para toda população negra. Axé!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 - Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências**. DOU – Diário Oficial da União, Brasília, Nº 90, 12 de maio de 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. São Paulo: Biscalchin, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

SILVA, Wilson Honório da. **O mito da democracia racial: um debate marxista sobre raça, classe e identidade**. São Paulo: Sundermann, 2016.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.



MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Editora Vozes, 2019.

MOCELIN, Cassia Engres. Uma análise marxiana da política de cotas no ensino superior público brasileiro. **Katálysis**, v. 23, n. 1, p. 101-110, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592020v23n1p101>. Acesso em: 16 ago. 2021.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2004.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2000.

POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa. **Enfoques epistemológicos e metodológicos**, v. 2, 2008.

OLIVEIRA, Amurabi. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**, Richard Miskolci (org.). 2013. São Carlos: EdUFSCar, 201 p. 113-156.

Enviado em: 31/05/2021
Aprovado em: 27/07/2021

Página 146