



ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura
v. 40, n. 1, 2023

60
anos



Raça, gênero
e classe social

Atravessamentos identitários
e tensionamentos sociais



PROEXC
PRÓ-REITORIA DE
EXTENSÃO E CULTURA



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor

Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor

Moacyr Cunha de Araújo Filho

Pró-Reitora de Extensão e Cultura e Presidente do Conselho Editorial

Maria da Conceição dos Reis

Editora

Sylvana Melo dos Santos

Assistente Editorial

Artur Villaça Franco

Conselho Editorial UFPE

Alfredo Cordiviola (Letras), Bernadete Perez Coelho (Ciências Médicas), Edvânia Tôrres Aguiar Gomes (Geografia), Flávia da Silva Clemente (Serviço Social), Flávio Henrique Albert Brayner (Educação), Janete Maria Lins de Azevedo (Educação), Maria Eliete Santiago (Educação), Marília Montenegro Pessoa de Mello (Ciências Jurídicas), Paulo André da Silva (Educação), Ricardo Oliveira da Silva (Química)

Conselho Científico

Ana Mae Barbosa (USP), Giane da Paz Ferreira da Silva (UFPE), José Dias dos Santos (UFPE), José Mauro dos Santos Filho (UFPE), Luiz Costa Lima (PUC-Rio), Maria Eliete Santiago (UFPE), Mário de Faria Carvalho (UFPE), Maurício Alves da Motta Sobrinho (UFPE), Miguel Ângelo Laporta Nicolelis (Duke University), Rogério Luiz Covaleski (UFPE), Sérgio Alves de Souza (UFPE), Suranjit Kumar Saha (Wales University), Susana Novick (Universidad de Buenos Aires), Tania Bacelar de Araújo (UFPE)



ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura
v. 40, n. 1, 2023

60
anos



Raça, gênero e classe social

Atravessamentos identitários
e tensionamentos sociais



PROEXC
PRÓ-REITORIA DE
EXTENSÃO E CULTURA

Estudos Universitários

Revista de Cultura

v. 40, n. 1, jan./jun. 2023

Editora

Sylvana Melo dos Santos

Projeto Gráfico

Karla Vidal (Pipa Comunicação)

Assistente Editorial

Artur Villaça Franco

Diagramação

Caio César Abreu Pessoa de Albuquerque

Revisoras

Ana Beatriz Lessa Rosendo

Isabel Padilha de Castro Perazzo de Andrade

Maria Eduarda Soares dos Santos

Marina de Lima Coutinho da Silva

Layla Oliveira Nascimento Silva

Foto de capa

Acervo familiar de Artur Villaça Franco

Catálogo na fonte: Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

Estudos Universitários, Revista de Cultura / [UFPE]. – Vol. 1, n. 1, (1962)- . – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 1962-
v.

Trimestral, jul/set. 1962-out./dez. 1974; semestral, jan./jun.1975- jul./dez. 1985; irregular, 1997-2003; semestral, 2009-

Edições de jul. 1962 – ago. 1964 tem o título: Estudos Universitários, Revista da Universidade do Recife.

Edição: vol. 40, n.1, jan./jun. 2023,, tem o editor: PROExC.

Inclui referências bibliográficas.

ISSN 2675-7354 (online).

1. Ensino superior – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Cultura. 4. Sociedade. 5. Racismo. 6. Identidade de gênero na educação. I. Universidade Federal de Pernambuco.

378

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2023-043)



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

PROPEQI
PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E INOVAÇÃO



A Estudos Universitários é um periódico apoiado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPEQI) e pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIB), da Universidade Federal de Pernambuco, por meio do Edital n. 01, PROPEQI/UFPE, de 10 de fevereiro de 2022.

Avaliadores ad hoc

Este número contou com a indispensável colaboração dos seguintes pesquisadores, que atuaram como avaliadores *ad hoc*. Agradecemos a todas e todos que contribuíram para a qualidade técnica e textual do volume 40, número 1, 2023, da *Estudos Universitários*: revista de cultura, da Universidade Federal de Pernambuco.

Ana Maria Vasconcelos Martins de Castro

Universidade Federal de Sergipe

Adriano Dias de Andrade

Universidade Federal de Pernambuco

Anderson Gonçalves Costa

Universidade Federal de Pernambuco

Aristóteles Veloso da Silva Muniz

UniFavip Wyden

Bárbara Vieira Scherer Lopes

Faculdades Integradas Rio Branco

Bruna Padilha de Oliveira

Universidade Estadual de Londrina

Celeste Aparecida Pereira Barbosa

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Daiana Camargo

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Diana Priscila Sá Alberto

Universidade Federal do Pará

Fernanda Cavalcanti Costa

Universidade Federal Fluminense

Flávia Clemente da Silva

Universidade Federal de Pernambuco

Gabriel Lopes de Santana

Universidade Federal de Pernambuco

Harlon Romariz Rabelo Santos

Universidade Federal de Mato Grosso

Izaquiel Arruda Siqueira

Universidade Federal de Pernambuco

Lara Luiza de Oliveira Amaral

Universidade Estadual de Campinas

Leandro Wagner de Albuquerque da Silva

Universidade Federal de Pernambuco

Lívia Valença da Silva

Universidade Federal de Pernambuco

Marcelo Alves da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Maria Alzira Leite

Universidade Tuiuti do Paraná

Neidimar Vieira Lopes Gonzales

Universidade Federal de Rondônia

Tatiana Diello Borges

Universidade Federal da Jataí

Thais Priscila de Souza Torres

Universidade Federal de Pernambuco

Vanusia Amorim Pereira dos Santos

Universidade Federal de Alagoas

Victor Hugo Criscuolo Boson

Universidade Federal do Sul da Bahia

Wagner Silveira Feloniuk

Universidade Federal do Rio Grande

William Henrique Cândido Moura

Universidade Federal de Santa Catarina

Coordenação de Comunicação e Informação - CCI/Proexc, UFPE

Av. Economistas, 9 - Cidade Universitária, Recife, Pernambuco

CEP: 50740-520. Fone: +55 (81) 2126.8130

E-mail: estudosuniversitarios@ufpe.br

Envio de trabalhos e normas: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/index>



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura



Editorial

REIS, Maria da Conceição dos; SANTOS, Sylvana Melo dos; CLEMENTE, Flávia da Silva. Raça, gênero e classe social: atravessamentos identitários e tensionamentos sociais. Editorial. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 40, n. 1, p. 8-19, jan./jun. 2023.

<https://doi.org/10.51359/2675-7354.2023.259222>

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

Atribuição 4.0 Internacional.

Raça, gênero e classe social - atravessamentos identitários e tensionamentos sociais

(...)

E não há mais
quem morda a nossa língua
o nosso verbo solto
conjugou antes
o tempo de todas as dores.

E o silêncio escapou
ferindo a ordenança
e hoje o anverso
da nudez é a nudez
do nosso gritante verso
que se quer livre.

Conceição Evaristo (Poemas da Recordação e outros movimentos, 2017)

Prezados/as leitores/as, ao escrevermos este editorial para mais uma edição da *Estudos Universitários: revista de cultura*, com o tema *Raça, gênero e classe social – atravessamentos identitários e tensionamentos sociais*, somos provocados por notícias impactantes, que suscitam reflexões críticas sobre a realidade. Sendo assim, partindo dessa premissa, podemos citar, na mídia: *Caso Miguel: “eu não enxergava o racismo” diz mãe do menino que morreu ao cair de prédio de luxo*, matéria do G1 Pernambuco, da TV Globo, publicada em 14 de junho de 2022, referindo-se ao caso do menino Miguel e a luta constante da sua mãe, Mirtes Santana, para que a responsável seja punida; e *Feminicídio é maior entre mulheres negras*, publicada pela Empresa Brasil de Comunicação (EBC), em 19 de novembro de 2021.

Pode-se perceber, então, que as notícias destacadas acima têm em comum pessoas que são constantemente colocadas em condições de vulnerabilidade, opressão e discriminação, por serem mulheres, negras e pobres. Esses são entrecruzamentos que resultam em cenários previsíveis de pobreza, miséria, desemprego, doenças e mortes.

Podemos dizer que a concentração de riquezas nas mãos de poucos, característica tão marcante do Brasil e agravada durante a pandemia da Covid-19, causadora de tantos males, é motivo para a “indignação permanente das pessoas, e tem que ser combustível para manter viva a luta por transformação social e econômica” (OXFAM, 2022, p. 1). Diante disso, a sociedade percebe que essa situação, historicamente construída, impede o pleno desenvolvimento socioeconômico do país, em um contexto democrático.

Outro fato presente e criminoso no Brasil refere-se ao grande número de assassinatos de travestis e transexuais, mulheres, jovens negros e povos indígenas, que há séculos buscam exercer plenamente os seus direitos de cidadania. Historicamente, esses sujeitos sociais são atravessados por violências contra seus corpos e existências, que são entrecruzadas pela raça, pelo gênero e pela classe social. Dessa forma, com o desvelamento do sistema de exploração, as desigualdades e as opressões são pautas imprescindíveis na atualidade, considerando, sobretudo, o agravamento desses fenômenos.

Nesse contexto, é necessário destacar que o genocídio é o ápice da falência de uma sociedade que silencia e apaga a sua história, e, para enfrentarmos essa realidade, entendemos que é fundamental socializar perspectivas diversas e comprometidas com análises críticas acerca das origens e das consequências dos tensionamentos sociais e identitários que causam essa situação. Assim, são esses

tensionamentos e essas discriminações, marcados historicamente na humanidade, que têm levado diversos grupos de pessoas a despertarem suas consciências para o processo de construção de suas identidades, sejam elas negras, indígenas, quilombolas, periféricas, trans ou travestis.

Para Silva (2023), as diferenças estabelecidas socialmente e perpetuadas pelas relações de poder promovem o surgimento e a necessidade da afirmação identitária. Comumente, muitas dessas identidades são cruzadas pela raça, pela classe e pelo gênero, fatores sociais que, em sua interação, são e precisam ser entendidos a partir da interseccionalidade, visto que essas combinações são motivos de diversas desigualdades.

A Estudos Universitários, comprometida eticamente com os dilemas do tempo presente e com a relação entre a sociedade e a universidade, cumpre essa relevante tarefa com o seu atual número. Em tempos de aprofundamento da barbárie, xenofobia, racismo, sexismo, machismo e guerras, mas, também de resistências, os escritos insubmissos presentes na revista colaboram com conhecimentos que se somam aos esforços pelo fim das desigualdades.

Os textos contribuem para o debate acerca da relação entre raça, gênero e classe social, implicando não apenas em atravessamentos identitários, mas, sobretudo, em condições de sobrevivência de grupos politicamente minoritários. Nos textos, o leitor poderá encontrar estudos, resenhas, entrevista e relatos de experiência de pesquisadores renomados, que trazem luz aos fatores que historicamente contribuíram, e que ainda contribuem, para a perpetuação de tensionamentos sociais no Brasil, além de encaminhar propostas e indicarem caminhos que vislumbram a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na seção de estudos, o leitor tem acesso ao artigo *Os desafios de gênero e raça no ensino superior público: uma análise no Nordeste brasileiro*, de Saulo Cabral dos Santos, Doutor em Clínica Odontológica e Professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e de Nayara Kelly de Melo Silva, Bacharel em Odontologia e Mestranda em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que trata dos resultados provenientes das recentes mudanças no ensino superior público do Brasil, com o crescimento e a interiorização dos *campi* e universidades, juntamente com a inserção de ações afirmativas de ingresso, enfocando o recorte de raça e gênero; além de *Florestan Fernandes e a crítica da formação colonial brasileira: trabalho, racismo e capitalismo dependente*, de Diogo Valença de Azevedo Costa, Doutor em Sociologia e Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que discorre sobre a obra de Florestan Fernandes, no que tange ao estudo das relações raciais entre negros e brancos no Brasil, visando recuperar as ideias de Fernandes sobre as interações dialéticas entre raça e classe no capitalismo dependente.

Ainda na seção de estudos, é possível conferir *O ser negro nas representações midiáticas: um debate de construções de identidades*, de Emanuele Cristina Santos do Nascimento, Mestre em Educação, Culturas e Identidades e Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e Ana Paula Abrahamian de Souza, Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), que faz uma análise a partir do conceito de representação e da análise do discurso, destacando como as identidades raciais dos sujeitos são construídas por processos culturais de construção de significados. Já *Livros didáticos de História e a Educação das Relações Étnico-Raciais*, de

Maria da Conceição dos Reis, Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Cledson Severino de Lima, Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Rafaela Alcântara Barros de Oliveira, Licenciada em Língua Portuguesa e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), propõe uma análise de livros didáticos de História do triênio 2020, 2021 e 2022, dedicados ao Ensino Fundamental II, selecionados pelo Ministério da Educação e escolhidos, posteriormente, pelos professores de História da rede pública de ensino do estado de Pernambuco, sob a ótica da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Ainda neste volume, Adeildo Paraíso da Silva, o pai Ivo de Xambá, como é conhecido, Babalorixá e Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2021, concede entrevista a Auxiliadora Maria Martins da Silva, Doutora em Ciências da Educação e Professora Titular do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na qual fala de como sua vida está pautada pelos ensinamentos africanos, fundamentos que permeiam toda a sua história profissional.

Além desses trabalhos, o leitor poderá conferir dois relatos de experiências: um deles foi trazido por Adriana Bravin, Doutora em Comunicação e Professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), e por Evandro José Medeiros Laia, Doutor em Comunicação e Cultura e Professor da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), sendo intitulado *Uso ativista de smartphones em territórios afetados por operações de mineração*, que, com base no projeto de extensão *Territórios atingidos e produção de vídeo como prova*, propõe um olhar sobre o uso ativista de *smartphones* para a produção de vídeos a serem utilizados como prova de violação de direitos

humanos, assim como para a produção de narrativas autônomas, fora do agendamento midiático, contextualizando, também, as situações dos territórios de Mariana e de Ouro Preto, onde ocorreram desastres socioambientais causados pela mineração. Para o outro relato, contamos, ainda, com a participação de Flávia da Silva Clemente, Doutora em Serviço Social e Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e Márcia da Silva Clemente, Doutora em Serviço Social e Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com *Racismo e Sexismo em Instituições de Ensino Superior: experiências na gestão acadêmica de docentes negras*, que trata das vivências, atravessadas pelo racismo e pelo sexismo, de mulheres negras docentes que assumem atividades de gestão institucional, destacando as resistências necessárias para evitar que o silenciamento e o apagamento logrem êxito.

A seção de resenhas está composta por 3 textos, um dos quais foi escrito por Antônio Fernando de Araújo Sá, Doutor em História e Professor Titular do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe (UFS), que apresenta o livro *Paulo Freire: A prática da liberdade, para além da alfabetização* (Fundação Perseu Abramo, 2021), de Venício Artur de Lima, o qual ressalta a contribuição do educador para “a prática da liberdade”, indo além do notório trabalho de Freire no “processo de alfabetização de adultos”. Já André Pereira da Costa, Doutor em Educação Matemática e Tecnológica, Professor na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), traz, no texto *Em busca de uma redistribuição da violência: algumas reflexões sobre as perspectivas de Jota Mombaça*, a obra *Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência!* (Fundação Bial; OIP, 2017), de autoria de Jota Mombaça, que

apresenta críticas à cultura de violência, elaborada e consolidada pela sociedade brasileira no que tange às pessoas pobres, negras, mulheres e transgêneras, em contraposição ao perene privilégio branco, mantido com o apoio institucional do Estado e garantido pela polícia. Por fim, Peron Pereira Santos Machado Rios, Mestre em Letras e Professor de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), apresenta, em *Alforria pelo verso*, a coletânea *A Escravidão na Poesia Brasileira: do século XVII ao século XXI* (Editora Record, 2022), organizada pelo poeta e crítico literário Alexei Bueno, que retrata a escravidão negra na poesia brasileira e que evidencia, por meio do valor estético e histórico dos poemas selecionados, as marcas deixadas pela escravidão na produção artística do Brasil.

Com a publicação deste volume, a Estudos Universitários reafirma seu comprometimento com os dilemas do tempo presente e com o objetivo de quebrar as barreiras entre sociedade e Academia, buscando manter e impulsionar os debates envolvendo as relações entre raças, gêneros e classes sociais, bem como os pensamentos e as práticas para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Boa leitura!

Maria da Conceição dos Reis

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutora em Educação

Presidente do Conselho Editorial, Pró-Reitora de Extensão e Cultura - Proexc/UFPE

E-mail: maria.conceicaor@ufpe.br



<https://orcid.org/0000-0001-5447-5069>



<http://lattes.cnpq.br/7351422483583281>

Sylvana Melo dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutora em Engenharia Civil

Editora-chefe

E-mail: sylvana.santos@ufpe.br



<https://orcid.org/0000-0003-3106-5301>



<http://lattes.cnpq.br/8105189048452016>

Flávia da Silva Clemente

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutora em Serviço Social

Integrante do Conselho Editorial

E-mail: flavia.clemente@ufpe.br



<https://orcid.org/0000-0002-3455-2183>



<http://lattes.cnpq.br/3845365828533014>

Referências

CASO Miguel: “eu não enxergava o racismo”, diz mãe do menino que morreu após cair de prédio no Recife. *G1*, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2022/06/14/caso-miguel-eu-nao-enxergava-o-racismo-diz-mae-do-menino-que-morreu-apos-cair-de-predio-no-recife.ghtml>. Acesso em: 9 abr. 2023.

CONCENTRAÇÃO de riqueza sem precedentes exige indignação e luta constante para transformar realidade. *Oxfam*, 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/concentracao-de-riqueza-sem-precedentes-exige-indignacao-e-luta-constante-para-transformar-realidade/>. Acesso em: 8 abr. 2023.

FEMINICÍDIO é maior entre mulheres negras: dados do IPEA mostram que, no Brasil, 61% das vítimas de feminicídio são negras. *Portal EBC*, 2021. Disponível em: <https://radios.ebc.com.br/tarde-nacional/2021/11/feminicidio-e-maior-entre-mulheres-negras>. Acesso em: 9 abr. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.



Sumário

ESTUDOS

- 20 Os desafios de gênero e raça no ensino superior público: uma análise no Nordeste brasileiro
Saulo Cabral dos Santos
Nayara Kelly de Melo Silva
- 51 Florestan Fernandes e a crítica da formação colonial brasileira: trabalho, racismo e capitalismo dependente
Diogo Valença de Azevedo Costa
- 87 O ser negro nas representações midiáticas: um debate de construções de identidades
Emanuele Cristina Santos do Nascimento
Ana Paula Abrahamian de Souza
- 109 Livros didáticos de História e a Educação das Relações Étnico-Raciais
Maria da Conceição dos Reis
Cledson Severino de Lima
Rafaela Alcântara Barros de Oliveira

ENTREVISTA

- 127 Saberes transcendentais - Xambá e o Portão do Gelo, do quilombo aos entrelaçamentos epistêmicos da cultura negra em Olinda, Pernambuco: uma entrevista com Ivo de Xambá

Auxiliadora Maria Martins da Silva

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

- 142 Uso ativista de *smartphones* em territórios afetados por operações de mineração

Adriana Bravin

Evandro José Medeiros Laia

- 170 Racismo e sexismo em Instituições de Ensino Superior: experiências de docentes negras na gestão acadêmica

Flávia da Silva Clemente

Márcia da Silva Clemente

RESENHAS

- 197 Paulo Freire: A prática da liberdade, para além da alfabetização

Antônio Fernando de Araújo Sá





204 Em busca de uma redistribuição da violência:
algumas reflexões sobre as perspectivas de Jota
Mombaça

André Pereira da Costa

214 Alforria pelo verso

Peron Pereira Santos Machado Rios



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura



Estudo

Texto recebido em: 29 set. 2022. Aprovado em: 27 mar. 2023.

SANTOS, Saulo Cabral dos; SILVA, Nayara Kelly de Melo. Os desafios de gênero e raça no ensino superior público: uma análise no Nordeste brasileiro. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 40, n. 1, p. 20-50, jan./jun. 2023.

<https://doi.org/10.51359/2675-7354.2023.255966>

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

Atribuição 4.0 Internacional.

Os desafios de gênero e raça no ensino superior público: uma análise no Nordeste brasileiro

The challenges of gender and race in public higher education: an analysis in Brazil's Northeast

Saulo Cabral dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutor em Clínica Odontológica

E-mail: saulodentista@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5231-3576>

 <http://lattes.cnpq.br/2662699864600631>

Nayara Kelly de Melo Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Bacharel em Odontologia

E-mail: nayara.melo@ufpe.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8842-9834>

 <http://lattes.cnpq.br/0577170712789801>

Resumo

O artigo se propõe a analisar os resultados provenientes das recentes mudanças no ensino superior público do Brasil, com o crescimento e a interiorização dos *campi* e universidades, juntamente com a inserção de ações afirmativas de ingresso. Os dados utilizados para a análise realizada neste trabalho foram coletados a partir de um estudo executado na Universidade Federal de Pernambuco, sendo provenientes de um estudo de corte transversal de amplo espectro, do qual extraiu-se, para atingir os objetivos desse trabalho, as informações sobre raça e gênero. O estudo dessas categorias específicas justifica-se pelas desigualdades experienciadas pelas mulheres e pelos negros. Os resultados obtidos

demonstram que houve um incremento na participação de mulheres negras na graduação, enquanto os programas de pós-graduação ainda apresentam discentes majoritariamente brancos. O racismo manifestado na sociedade e na Academia se reflete nas estatísticas e é confirmado pelos relatos das discentes autodeclaradas negras, a partir de situações de racismo interpessoal no ambiente universitário.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Ensino Superior. Ações afirmativas. Racismo. Gênero.

Abstract

This article aims to analyze the results of recent changes in Brazil's public higher education, following the growth, and expansion towards the hinterland, of campuses and universities, together with the introduction of affirmative action in college admissions. The data analyzed in this work were collected from a study developed at the Federal University of Pernambuco and come from a broad spectrum cross-sectional study, from which we extracted, to fulfill this work's objectives, the informations on race and gender. The study of these specific categories is justified by the cumulative inequalities experienced by women and black people. The results obtained show that there was an increase in the participation of black women in undergraduate programs, while post graduate programs still present a majority of white students. The racism manifested in society and in Academia is reflected by the statistics and is confirmed by accounts of interpersonal racism, described by self-declared black students, at the university environment.

Keywords: Public Policies. Higher education. Affirmative Actions. Racism. Gender.

Introdução

A dupla alteridade da mulher negra (FERNANDES, 2016) envolve o feminino em duas linhas: a linha de ser mulher e a linha de ser negra. De acordo com Beltrão e Alves (2004), a permissão ao ensino superior, para mulheres, ocorreu através do decreto imperial no ano de

1881, quase 70 anos após a abertura dos primeiros cursos de Medicina (1808) no país e 7 anos antes da abolição da escravidão, em 1888. Os distanciamentos entre as datações de tais acontecimentos são reflexos das discrepâncias nas oportunidades educacionais a partir dos critérios de gênero e raça. A educação e a ciência formavam um espaço masculino que desenhava a compreensão da forma como as mulheres da época seriam enxergadas. Nesse caso, as mulheres não negras, pois, para a mulher negra, nem o direito de ser vista socialmente como “mulher” lhe foi reservado (SCHWARCZ, 2019). Assim, vê-se que a estigmatização da escravidão, na mulher negra, é uma antiga amálgama da sua imagem e condição dentro da sociedade brasileira (FREYRE, 2004).

As desigualdades na educação são paradigmas para compreender os efeitos do passado escravagista e o pós-abolição, com limites estabelecidos em relação ao acesso de oportunidades de emprego e escolarização para a população negra. De acordo com Fernandes (2008), o acesso das crianças ao ambiente escolar era algo difícil para a família negra liberta, que não dispunha de recursos perante os “influxos sociopáticos da vida social desorganizada” (2008, p. 267) e, no caso específico das mulheres, “a maioria dos pais achava que as filhas ‘não precisavam estudar’” (p. 268, *op. cit.*).

Os anos de atraso configuraram as distâncias nas oportunidades, que atingem gênero e raça, e podem ser acentuados quando consideramos as especificidades regionais. A região do Nordeste brasileiro se apresenta com um dos maiores índices de desigualdades econômicas e educacionais perante as outras regiões do país (RODRIGUES *et al.*, 2017). Conforme dados referentes ao *Retrato das desigualdades de gênero e raça*, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), na tabela *Taxa de*

analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por sexo, segundo cor/raça - Brasil e Regiões, 1995 a 2015, as taxas de analfabetismo, em 2015, na região Nordeste, para indivíduos com 15 anos ou mais, apresentavam a média total de 16,2%, enquanto que a média nacional total se encontrava em 8% (BRASIL, 2015). Em relação ao número médio de anos de estudo, na tabela *Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo, segundo cor/raça e localização do domicílio - Brasil e Regiões, 1995 a 2015*, ainda em 2015, a região Nordeste aparece com um percentual menor do que a média nacional, sendo de 7 anos, enquanto que a média nacional era de 8,2 anos (BRASIL, 2015).

Considerando as categorias de raça e gênero, localizando-as no Nordeste do Brasil, temos disparidades nítidas em relação ao nível educacional. Continuando a referenciar os dados do *Retrato das desigualdades de gênero e raça*, segundo a tabela *Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo, segundo cor/raça e localização do domicílio - Brasil e Regiões, 1995 a 2015*, em 2015, mulheres negras e nordestinas apresentavam o menor número de anos de estudos, sendo de 7,2 anos, com a média nacional entre mulheres negras marcando 7,7 anos (BRASIL, 2015). As disparidades se tornam ainda mais nítidas quando vemos os percentuais entre mulheres brancas, as quais apresentavam, no mesmo ano, a média nacional de 9,1 anos de estudo, sendo a média, na região Nordeste, de 8,1 anos (BRASIL, 2015). O somatório de desigualdades sobre a mulher negra pode ser refletido nas migrações educacionais, e, quando se olha para o ensino superior, tais desigualdades se apresentam de forma ainda mais evidente.

De acordo com Sotero (2013), em 1995, as mulheres negras tinham uma taxa líquida de 2,37% nas vagas de ensino superior,

enquanto que as mulheres brancas preenchiam um percentual de 9,92%. Apenas em 2009 as mulheres negras atingiram o quantitativo de 9,91%, entretanto, com o percentual ocupado por mulheres brancas continuando a ser significativamente maior, de 23,81%. É notório o crescimento no percentual de ingresso, mas também é perceptível que as disparidades entre mulheres brancas e negras persistem e se apresentam com distâncias ainda maiores.

Em 2012, com a implementação da Lei Federal nº 12.711, que regulamenta a inclusão de reserva de vagas no ensino superior público, há um incremento gradual no quantitativo de ingressantes de classes menos abastadas e da população negra e indígena nas universidades públicas (BRASIL, 2012). Contudo, na região Nordeste, antes de 2012, 6 universidades federais já tinham aderido a alguma política pública, sendo de recorte racial, de recorte social ou os dois tipos de recorte. As universidades que consideravam as duas classificações (critérios raciais e sociais) eram a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (MIELKI, *et al.*, 2008). A mesma região também foi a mais beneficiada com as políticas de expansão e interiorização das universidades públicas através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), entre os anos de 2003 e 2013 (TROMBINI; ROCHA; LIMA, 2020).

Diante dessa caminhada expansionista e da maior entrada do público que antes não teria acesso à educação superior, deparamo-nos com a história recente do Brasil, inserido em um quadro de desmonte severo das instituições públicas, incluindo a educação superior (MANCEBO, 2018). As rápidas mudanças expansionistas

da primeira década dos anos 2000 foram refreadas pelos severos cortes de financiamento, os quais, de forma mais expressiva, foram executados nos últimos 4 anos. Diante das recentes incertezas sobre a manutenção das políticas públicas no ensino superior, averiguar os impactos resultantes de tais políticas no ambiente universitário e, conseqüentemente, os seus efeitos sobre os discentes das universidades públicas federais, torna-se significativo.

O presente estudo se propõe a analisar as desigualdades presentes nas categorias de gênero e raça, localizando a discussão na região Nordeste, com o recorte em cursos de alto prestígio da educação superior em uma universidade pública em Pernambuco. O artigo se inicia com a revisão teórico-histórica do ensino superior público, na seção *Da expansão às políticas públicas: breve panorama do ensino superior público*. Em seguida, encontra-se a seção *Entre a estrutura e o racismo: um amálgama social*, em que se discute a presença do racismo na sociedade brasileira. Em continuidade a essa discussão, a seção seguinte direciona os aspectos de desigualdade racial para um olhar através de gênero, em *O acúmulo das desigualdades de gênero e raça*. Em seguida, os dados são apresentados e discutidos e, após isso, são feitas as considerações finais que encerram o artigo.

Da expansão às políticas públicas: breve panorama do ensino superior público

O quantitativo de Instituições de Ensino Superior (IES) na região Nordeste, até os anos 2000, era de 157 instituições, contabilizando 13,3% do quantitativo nacional. No mesmo período, 15,3%

dos estudantes de graduação no Brasil eram da região Nordeste, enquanto que, nos níveis de mestrado e doutorado, os percentuais eram de 10,9% e 4,8%, respectivamente. Entretanto, a nível nacional, 67% dos universitários estavam em instituições privadas, enquanto que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) concentravam apenas 17,9% do alunado (SOARES, 2018).

Os descompassos entre os percentuais da rede privada e pública são amostras dos períodos de expansão das IES, períodos em que o setor privado se estabeleceu, principalmente durante o regime militar (1960 – 1980), no qual a reforma universitária restringiu o desenvolvimento do ensino público, ao mesmo tempo em que propiciou um aumento de 480,3% das matrículas no ensino superior, sendo que a representação desse aumento no setor privado correspondia a 843,7% (DINIZ; GOERGEN, 2019). Tal perspectiva delinea as linhas que delimitavam o ingresso na educação superior no Brasil. O agigantamento do setor privado não necessariamente condiz com uma maior cobertura da população a respeito da educação. De acordo com Ristoff (2006), 50% das vagas do ensino privado permaneceram desocupadas no ano de 2004. As linhas que circundam o ingresso nas faculdades e universidades privadas restringem a admissão àqueles que podem custear os valores relacionados à manutenção de, no mínimo, 4 anos de mensalidades e outras despesas relacionadas.

Nesse contexto, as políticas desenvolvimentistas adotadas nos governos petistas (2002 – 2016) elegeram a educação superior pública como uma das áreas estratégicas para atuação, resultando em um aumento na oferta de vagas e de novas instituições. Também houve mudanças no padrão de localização dos novos *campi* e das novas universidades, com muitas sendo criadas fora das capitais, além do aumento no investimento em programas de

fomento e pós-graduação e o reconhecimento das vagas afirmativas e das políticas de ingresso que já estavam em vigor em diversas IFES, normatizadas através da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012; MARQUES; CEPÊDA, 2012).

A aprovação da Lei nº 12.711/2012, ou *Lei de Cotas*, é resultado de um extenso histórico de lutas protagonizadas pelos Movimentos Negros no país, no qual está incluída a marcha *Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida*, de 1996, que levou à criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI). No ano de 2003, decretou-se o GTI como o encarregado de analisar a situação e de apresentar o plano de ação visando à reestruturação, ao desenvolvimento e à democratização das IFES (SANTOS; SOUZA; SASAKI, 2013).

As medidas tomadas pelos governos federais, nas duas primeiras décadas dos anos 2000, resultaram, no que se refere à região Nordeste, em um crescimento de 142% no acesso às universidades, entre 2002 e 2015, para a população entre 18 a 24 anos (CAMPELLO, 2017). Segundo Zambello (2013), programas como o Reuni diminuíram as assimetrias regionais na oferta de vagas e no quantitativo de universidades públicas por meio dos investimentos destinados para tais ações. O Nordeste se encontrava com 10 IFES desde 1996, mas, por meio do programa, mais 5 universidades foram estabelecidas na região entre 2002 e 2011.

O alargamento da oferta e a interiorização dos centros educacionais permitiram o ingresso de uma população que se encontrava à margem do ensino superior. Como demonstrado na pesquisa de Patrícia Bandeira de Melo, Luís Henrique Romani Campos e Alexandre Zarias sobre o alunado em universidades interiorizadas no Nordeste brasileiro, estudo publicado em 2015: “49,3% dos pais e 35,7% das mães dos estudantes têm até, no máximo, o ensino

fundamental completo” (MELO; CAMPOS; ZARIAS, 2015, p. 5), indicando um avanço geracional, visto que os presentes estudantes estavam inseridos em um espaço antes não ocupado por seus familiares. Dentre esses estudantes, ainda na pesquisa de Melo, Campos e Zarias (2015), 60,6% eram compostos por pretos, pardos e indígenas, enquanto que 39,4% eram brancos e amarelos.

A reserva de vagas possibilitou, por meio de uma discriminação positiva, a transformação do ambiente acadêmico. O histórico de elitização do ensino superior marcou os formadores da ciência brasileira, fazendo da universidade um lugar não só de formação científica e profissional, mas também de reprodução dos signos presentes na sociedade, ou seja, de suas desigualdades. Os exames vestibulares, que realizam um recorte voltado para a classificação das maiores notas, afastam-se das subjetividades, negando as disparidades que ocorrem por conta da falta de melhores condições de educação básica e das implicações dos meios sociais.

A educação não está desvinculada de um exercício (diferente) de poder, ela pertence a um campo político, pois o ato de instituir diferenças nem sempre implica a garantia do direito. As diferenças, por vezes, são atribuídas ou percebidas em um contexto de relações assimétricas de poder, convertendo-se dessa maneira, em desigualdades. [...] Diante disso, a universidade não escapou da naturalização construída pelas desigualdades, pois além de reproduzir os preconceitos existentes na sociedade, muitas vezes produz, mesmo que de forma silenciosa, através de ações (ROESCH, 2014, p. 186-187).

O controle do exercício de poder sobre a educação denota os interesses de manutenção das estruturas desiguais, para que não haja esvaimento da manipulação das massas. De tal forma, os

rompimentos nas linhas rígidas do ingresso universitário têm ressoado de maneira semelhante ao medo de uma insubordinação e revolta negra durante a escravidão. Tal atmosfera retorna à discussão para a população negra, a qual, semelhante a uma linha que tenta passar pela agulha, luta pelo alcance de lugares que lhe foram retirados com a escravidão e a posterior anomia social. É nessa luta contínua em que se encontra a mulher negra.

Entre a estrutura e o racismo: uma amálgama social

Em *Integração do negro na sociedade de classes: No limiar de uma nova era*, Florestan Fernandes (2008) traz o dilema de uma jovem negra interessada em se matricular em um curso de datilografia, impedida, porém, por sua mãe, que alegava saber de histórias de jovens negras que não foram contratadas por serem negras. A mãe alegava ser melhor o custo de um aborrecimento do que a desilusão da filha, visto que ela não obteria êxito em profissões externas ao ciclo de profissões comuns do seu entorno, como lavadeira e cozinheira. O relato dessa jovem, em meados de 1930, elucida os aspectos subjetivos das barreiras sociais que o racismo estrutural construiu e mantém no Brasil.

A rigidez das estruturas racistas na sociedade mantém, a longos períodos, a situação supracitada. Na década de 1960, as mulheres urbanas trabalhavam principalmente em serviços manuais e domésticos, com 88% das mulheres negras estando nessas categorias, valor comparado com 52% das mulheres brancas (LOVELL, 1994 *apud* REICHMANN, 1995). A desvalorização da mulher negra, em diversas esferas, atinge a própria percepção sobre a sua capa-

cidade e intelectualidade, como também reproduz o racismo, no imaginário social, a respeito dos alcances da mulher negra (CARNEIRO, 1995). As assimetrias do mercado de trabalho são espelhos da formação educacional, em que constituem uma cadeia de manutenção das desigualdades. De acordo com Márcia Lima (1995, p. 490), “[...] vários estudos têm demonstrado como a população negra é prejudicada desde o ingresso na escola até o retorno do investimento em educação quando se depara com o mercado de trabalho altamente discriminatório”.

A recente garantia do ingresso nas universidades é um passo para redução dessas assimetrias. Contudo, dentro do *campus*, os locais em que as mulheres negras se encontram demonstram as segregações silenciosas na Academia. Ao considerar um recorte de gênero, raça e classe, estudantes provindos de classes altas apresentam 15 vezes mais chances de ocupar vagas em cursos de alto prestígio, como Medicina e Odontologia (CARVALHAES; COSTA RIBEIRO, 2019). Ribeiro e Schlegel (2015) também atestaram o ingresso não paritário nas áreas de conhecimento, havendo mais ingressantes pardos, pretos e indígenas nas áreas de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, as quais são menos valorizadas no mercado de trabalho.

Entretanto, ao se refletir sobre as características dos indivíduos que ocupam esses lugares, percebe-se que tais posições não causam um desconforto na sociedade. Schucman (2012) descreve a naturalização dos espaços periféricos e pobres no país serem, em sua grande maioria, ocupados por negros, enquanto que as posições de prestígio social, como as universidades, apresentam um corpo discente e docente, em suma, formados por brancos, não causando, assim, no senso comum, estranheza. A manuten-

ção dessas posições sociais, de acordo com Gonzalez e Hasenbalg (1982), compõe uma série de estratégias e arranjos da classe dominante capitalista para manter-se beneficiada pela exclusão da classe trabalhadora e das minorias raciais e étnicas, o que impede uma reflexão direcionada sobre as medidas e ações tomadas dentro de tais locais, como no caso das universidades, por exemplo, nas quais os processos seletivos da pós-graduação, diferentemente dos da graduação, utilizam-se de entrevistas, etapa sujeita a preferências pessoais por parte da banca examinadora, além das provas de fluência em idiomas estrangeiros como critério de eliminação, caso a nota mínima não seja alcançada (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018). Esses mecanismos de seleção privilegiam estudantes de maior rendimento acadêmico e com uso de oportunidades antecessoras ou concomitantes ao curso de graduação. As limitações existentes não só no processo de ingresso da graduação, mas também na continuidade nos programas de mestrado e doutorado, são barreiras que denunciam as dificuldades da manutenção de indivíduos menos abastados dentro do ensino superior.

A luta pela continuidade na formação acadêmica é sobre enfrentar o desenho de uma estrutura que não inclui a população negra e que insiste em prendê-la na base das instituições. O relato de uma professora negra no ensino público superior exemplifica o quanto alcançar tais ambientes elitizados exige movimentações extras ao currículo para manter-se nesses espaços:

Não adianta eu lutar por ações afirmativas se eu não me construir como referencial dentro da universidade e poder acolher outros negros e negras que chegarem lá. Até hoje é que eu digo assim: ó, a negrada tem que chegar até o doutorado. Não basta você chegar até a graduação dentro da universidade, não basta. Eu estou com

dois casos recentes de duas mulheres negras que eu conheço. Uma delas, simplesmente, ela não defendeu. Ela perdeu o doutorado. Isso é uma perda coletiva (SILVIA; EUCLIDES, 2018, n. p).

Reconhecer o arcabouço racista em que as instituições de ensino superior se encontram inseridas inclui deslocamentos necessários para mudanças que visem quitar o débito histórico da escravidão na educação. Assim, a normativa nº 13 de 2016 (BRASIL, 2016) induz a inclusão de ações afirmativas na pós-graduação, nas quais, segundo levantamento a nível nacional, na região Nordeste, constam 52,2% das ações afirmativas em pós-graduação do país (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

O racismo institucional se apresenta como uma forma sofisticada de conservação da elitização, amparada pelo aparato jurídico-institucional do Estado (THEODORO, 2013). O impulso do governo federal, no começo dos anos 2000, com a criação de secretarias e conselhos especiais a partir da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), demonstra o estabelecimento de ações relevantes, que visam desarticular o racismo atuante das instituições. Apesar disso, segundo os próprios conselheiros do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), a PNPIR ainda se encontra localizada à margem das discussões centrais que regem a nação (FONSECA, 2015).

O percurso das mudanças no ensino superior, entre a expansão ao ingresso e a inclusão de vagas afirmativas, ainda são circunstâncias recentes no meio acadêmico. Posicionar essas discussões a partir da participação da mulher negra é analisar se as decisões de inclusão e reparação se estendem até quem se encontra envolvida pelas linhas e cordas da desigualdade de gênero e raça no país.

O acúmulo das desigualdades de gênero e raça

A presença da mulher negra nos âmbitos educacionais, sob o imaginário coletivo, parece destoar do que seria a posição social esperada. As desigualdades sociais refletidas nas áreas de ensino continuam a demonstrar as cargas da herança histórica da segregação de oportunidades à população negra e, mais especificamente, à mulher negra. A redução de perspectiva e de horizonte para negras se torna nítido nos escritos de bell hooks (2013, p. 10): “[...] as meninas negras da classe trabalhadora tinham três opções de carreira. Podíamos casar, podíamos trabalhar como empregadas e podíamos trabalhar como professoras de escola.”

O curto horizonte para mulheres negras, destacado por bell hooks, manifesta-se também no Brasil. Lélia Gonzalez descreve o quanto a mulher negra se encontra em um estágio muito próximo às condições presentes no regime escravocrata:

A situação da mulher negra hoje, não é muito diferente de seu passado de escravidão. Enquanto negra e mulher, é objeto de dois tipos de desigualdades que fazem dela o setor mais inferiorizado da sociedade brasileira. Enquanto trabalhadora, continua a desempenhar as funções modernizadas da escrava do eito, da mesma mucama, da escrava de ganho (RIOS; LIMA, 2018, p. 168).

As diferentes posições históricas em que a mulher negra esteve perpetuaram uma imagem social e uma condição de atraso em comparação às posições sociais ocupadas historicamente por mulheres brancas. A coisificação da mulher negra pela escravidão atinge-a de uma forma que a sua capacidade cognitiva também é

subjugada socialmente e o acesso à educação lhe é negado duplamente: por ser negra e por ser mulher.

Considerando os agravos da introdução da mulher na educação, somados aos entraves raciais, a mulher negra se encontra com um somatório de desigualdades. Sua presença no *campus* subverte a lógica comum de um espaço ocupado por brancos. Ribeiro e Schlegel (2015) compuseram um retrato da educação superior no Brasil, no qual atestamos a trajetória das desigualdades quando consideramos raça/cor e gênero:

Por exemplo, em 1960 os homens tinham 26 vezes mais chances do que mulheres de terem um diploma de Medicina em vez de Farmácia; em 2010, esse número diminuiu para 6,3 vezes. [...] Também indica que a inclusão dos pretos no ensino superior ocorre em carreiras de menor prestígio. A diferença racial, usando como base a odontologia – a carreira com mais formados brancos –, é maior quando a comparação é feita com cursos menos valorizados (RIBEIRO, SCHELEGEL, 2015, p. 149-153).

Essas discrepâncias só pontuam as desigualdades e atrasos ainda arraigados na situação da mulher negra, que tenta transpor aspectos sociais que já foram superados por mulheres brancas. Porém, o peso do racismo, para o deslocamento de mulheres negras em busca de melhorias sociais, torna a caminhada em direção ao alcance de novos estratos sociais e educacionais mais longa.

Em paralelo com o conceito do *habitus* trazido por Pierre Bourdieu, em que as disposições “são adquiridas pela interiorização das estruturas sociais [...] de tal forma internalizadas que chegamos a ignorar que existem” (THIRY-CHERQUES, 2006, n. p), a reprodução das práticas estruturais racistas remetem, de maneira análoga, à internalização de uma dinâmica estrutural de exclusão da mulher

negra da sociedade e, conseqüentemente, à permanência dessa estrutura, sem ser questionada e confrontada de maneira ávida.

A dinâmica estrutural do racismo apresenta a sociedade como uma organização dentro de “estruturas racistas”, as quais manifestam diversos espectros que enquadram sentimentos, ações, sistemas e ideologias, estereótipos, ações e hábitos (CAMPOS, 2017). O “não enxergar” mulheres negras em posições de poder nos espaços educacionais de nível superior é um reflexo das estruturas rígidas, que buscam a exclusão de agentes específicos para sustentação de uma classe superior (FERNANDES, 2017).

Silvio de Almeida (2019) conceituou três relações do racismo, classificando-as nas seguintes associações: a) com a subjetividade; b) com o Estado; e c) com a economia. Tais concepções abrangem o indivíduo em suas relações interpessoais e na fragilidade das reflexões sobre as ações racistas, por vezes não admitidas pelo agente. De semelhante forma, as subjetividades perpassam a funcionalidade das instituições, as quais, vinculadas ao Estado ou à rede privada, mantêm os interesses da ordem social burguesa, reproduzindo comportamentos e orientações que conservam o poder nas mãos dos poucos que o detêm.

Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o Legislativo, o Judiciário, o Ministério Público, as reitorias das universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, as diretorias de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discutam a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (ALMEIDA, 2019).

Proposições metodológicas

O presente estudo compõe uma pesquisa de estudo transversal, de maior espectro, aprovada em Comitê de Ética, sob o CAAE: 54689016.0.0000.5208. Efetivada na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), *campus* Recife, a coleta de dados foi realizada nos anos de 2017 e 2018, com a aplicação de formulários presenciais e *on-line*. Para seleção dos cursos pesquisados, foram considerados os cursos denominados de “alto prestígio”, pelo seu histórico de alunado ser majoritariamente branco e pertencente a classes mais altas (RISTOFF, 2014), que são: Enfermagem, Medicina e Odontologia, conjuntamente a 4 respectivos programas de pós-graduação vinculados a eles: Enfermagem, Cirurgia, Medicina Tropical e Odontologia.

Para o cálculo do espaço amostral, foi considerada a quantidade de discentes matriculados referente ao primeiro semestre do ano de 2017. Assim, foram estabelecidos os seguintes critérios para obtenção da amostra: heterogeneidade a 50%; margem de erro a 5% e o nível de confiabilidade a 95%. Os parâmetros da amostra para a graduação compuseram o espaço amostral de 178 discentes de Enfermagem, 267 de Medicina e 246 de Odontologia, totalizando 691 participantes, total coletado integralmente por meio de formulários presenciais.

A respeito da pós-graduação, o espaço amostral, de acordo com os critérios supracitados, conta com 91 mestrandos e doutorandos como participantes dessa pesquisa.

As variáveis apresentadas neste artigo foram analisadas através do recorte de gênero e raça. Para as análises de raça, as categorias consideradas se encontram de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), em que se consideram cinco

opções de resposta de autodeclaração: branca, amarela, parda, preto e indígena, sendo a soma de pretos e pardos formadora da população negra.

Resultados e discussão

Em Pernambuco, a UFPE aderiu à reserva de vagas com a Lei nº 12.711/2012. As autodeclarações dos cursos de Saúde, comumente de maioria branca, passaram por mudanças percentuais que podem ser observadas nos resultados demonstrados na Figura 1.

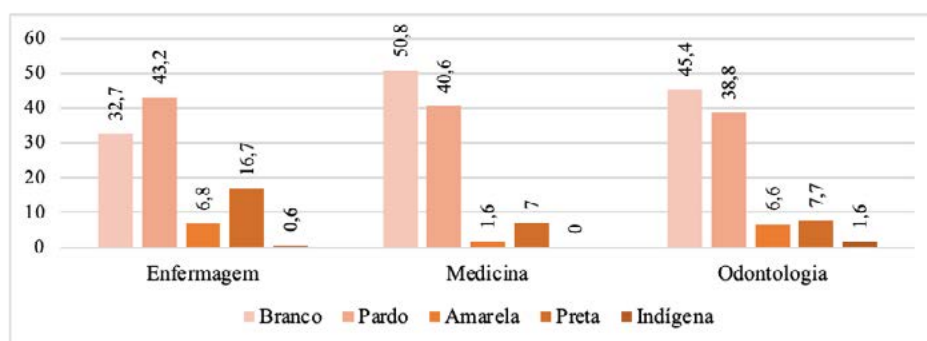


Figura 1. Autodeclarações dos cursos de graduação (%).

Fonte: Os autores, 2022.

O curso de Enfermagem se apresenta como o único dentre os três cursos que a maior expressão das autodeclarações é do contingente pardo (43,2%). Para os cursos de Medicina e Odontologia, a maior expressão percentual é formada pela autodeclaração branca, tendo em sequência a autodeclaração parda. Considerando o quantitativo da população negra (pardos e pretos somados), tem-se um valor ainda mais significativo. Em Enfermagem, o percentual negro torna-se 59,9%; Medicina, 47,6%; e Odontologia, 46,5%.

Dessa forma, apenas Medicina se mantém como curso de maior composição branca.

Os maiores percentuais da população negra atestam o quanto a reserva de vagas tem diversificado o ambiente universitário, sendo uma mudança recente que pode ser percebida não somente pelos estudos e levantamentos de dados a respeito do ensino superior, mas também pela observação do nível de escolaridade dos pais das discentes pesquisadas. Estudantes autodeclaradas brancas apresentam maior percentual de genitores com ensino superior, com 60,5% (141) das mães com ensino superior. Enquanto isso, 40,4% (86) das estudantes pardas apresentam o ensino médio como maior nível de escolaridade. Ao considerar os níveis de escolaridade, para o ensino fundamental, o maior percentual dessa categoria é ocupado por mães de alunas negras, compondo 31,1% (33).

Resultados similares ocorrem para o nível de escolaridade paterno: 59,9% (139) dos pais das discentes brancas apresentam ensino superior. Para as autodeclaradas pardas, 51,4% (108) indicaram o ensino superior e 34,3% (72) assinalaram o ensino médio como nível de escolaridade paterno. Entre as discentes pretas, o ensino médio aparece como o nível de escolaridade paterna prevalente, com 41,5% (22). As diferenças desses percentuais entre as autodeclarações mostra o movimento desse “novo perfil” do ensino superior, que apresenta percentuais significativos de uma trajetória que começa a incluir o ensino superior em suas histórias a partir do ingresso dessas filhas.

A graduação é a primeira etapa de uma carreira acadêmica. Consequente, há também uma prevalência no interesse de uma carreira acadêmica nos programas de pós-graduação (PPG), como recolhido na amostra dos dados. Quando questionado sobre a existência desse interesse, a resposta positiva foi assinalada por

91,9% (182) das discentes brancas, 89,5% (171) das autodeclaradas pardas e 92% (46) das estudantes pretas. O alto interesse e a maior busca por especializações e formações para o mercado de trabalho, entre mulheres, é um movimento observado e atestado há décadas (ROSEMBERG, 2001).

Contudo, entre o anseio e a pós-graduação, há o limite das desigualdades sociais. A distribuição desigual das oportunidades certifica as assimetrias de raça acumuladas no gênero feminino. As discentes autodeclaradas pardas e pretas alegaram que a “pouca oferta de bolsas” seria um impeditivo para o ingresso e a continuidade na pós-graduação, em percentuais de 45,7% (79) e 58,7% (27), respectivamente. Em relação às estudantes brancas, 42,7% (76) “preferem exercer a profissão”. Os limites do racismo institucional e estrutural no ingresso e na continuidade nos PPG são observados ao se analisar as autodeclarações de raça/cor na pós-graduação: os percentuais destoam dos percentuais da graduação, mostrando um cenário ainda arraigado em padrões passados.

A associação entre os níveis de ensino superior e a variação nos percentuais das autodeclarações exhibe as desigualdades nos graus de maior prestígio e seleção de acesso. Como pode ser visto na Figura 2, o percentual de doutorandas autodeclaradas brancas é quase o dobro do percentual pardo e quase 12 vezes maior do que o percentual preto. Ao se analisar esses dados, estima-se que o ingresso no mestrado esteja sentindo os resultados das vagas afirmativas. Contudo, o ingresso no doutorado ainda se encontra distante das transformações causadas pela implementação das ações afirmativas, como podemos perceber pelo fato de apenas 6% (4) das discentes da pós-graduação terem relatado o uso delas para o ingresso na graduação, sendo todas mestrandas.



Figura 2. Autodeclarações no Ensino Superior (%).

Fonte: Os autores, 2022.

Vê-se que as mudanças percentuais na graduação, através do incremento proveniente das ações afirmativas, ainda não têm alcançado, de forma abundante, os programas de pós-graduação. Nas palavras de Gabriel Nascimento (2018, p. 119): “o número de pós-graduandos negros não acompanhou a política de reserva de vagas nas universidades”. O “número” que “não acompanhou” demonstra como a ausência de uma política afirmativa na pós-graduação resulta na interrupção da continuidade desse ciclo de formações.

Ao observar conjuntamente os percentuais do mestrado e doutorado, visualiza-se como as discrepâncias vão se acentuando com o avançar dos níveis. Em comparação com os percentuais da graduação, os números referentes aos programas de pós-graduação apresentam quantidades maiores de autodeclaradas brancas do que os percentuais da graduação, atestando um caminho lento para uma maior realidade multicultural no âmbito da pesquisa no país.

Em comparação com os dados do IBGE (2000; 2010), entretanto, vê-se que essa realidade já esteve mais pronunciada do que a apresentada nesta pesquisa. Em 2000, a frequência da pós-graduação no país era formada por 84,3% de estudantes brancos. No ano de 2010, em que havia políticas afirmativas isoladas em algumas universida-

des estaduais e federais do país, o percentual de brancos diminuiu em relação ao censo anterior, com o valor de 73,2% (186.918) (IBGE, 2000; 2010 *apud* ARTES; MENA-CHALCO, 2017), demonstrando que a ciência brasileira tem cor e que essa cor, historicamente, não é negra. Os desafios diante desse cenário são compostos na forma em que se produz ciência e para quem essa ciência é produzida. A movimentação do poder sobre a epistemologia é extremamente árdua, diante de uma cadeia de privilégios e conservação de poder científico sobre as mãos de indivíduos brancos.

A permanência dessas estudantes negras em ambientes elitizados e de reafirmação de um pensamento eurocêntrico atinge também os aspectos subjetivos em relação ao convívio. As manifestações de racismo nas piadas, comentários e comportamentos interpessoais são percebidas pelas discentes. A afirmação de situações de discriminação e racismo dentro do ambiente universitário é confirmada por 56,7% (24) das discentes negras. Entre as opções de resposta sobre os agentes envolvidos nas situações de racismo, apareciam as opções “docentes”; “outros discentes” e “outros funcionários da universidade”, as quais podiam ser todas simultaneamente escolhidas como resposta.

A opção “outros discentes” obteve a maior expressão das respostas, contabilizando 91,6% (22), enquanto que “docentes” contava com 16,6% (4) e “outros funcionários da Universidade” com 4,1% (1). Os percentuais indicam que as opções “outros discentes” e “docentes” estiveram mais entrelaçadas nas respostas, apesar da quase totalidade da escolha na assertiva “outros discentes”. A manifestação racista entre discentes revela os aspectos não pronunciados do racismo, pouco detectados pelo Estado, sendo a manifestação interpessoal uma marca do racismo à brasileira (DAHIA, 2008).

Esse perfil do “sutil” e “cordial”, que compõe as faces do racismo à brasileira, aparece e não é detectado com facilidade. A omissão e o não sentimento de responsabilidade na dinâmica racista embaraçam ainda mais o reconhecimento do racismo atuante. De acordo com o estudo realizado por Camino *et al.* (2001), que analisa o racismo entre estudantes universitários no estado da Paraíba, percebe-se a presença do racismo no ambiente universitário, porém, os indivíduos não se sentem responsabilizados como prováveis agentes da ação:

De fato, 82% dos estudantes, ao mesmo tempo em que acreditam na existência do preconceito racial no Brasil, afirmam que eles mesmos não são preconceituosos. Esta situação contraditória sugere que, no Brasil, as pessoas tanto têm uma clara consciência de que se vive numa situação de discriminação racial como não se sentem individualmente responsáveis por esta situação (CAMINO *et al.*, 2001, p. 31).

A cama de gato que o racismo construiu e constrói nos fundamentos da sociedade brasileira é uma articulação plástica presente na subjetividade e na esfera pública do Brasil. O ensino superior como espaço de formação educacional e relevância estratégica para a sociedade se compõe em um local de predileção para a continuidade de uma dominação branca. Os desafios presentes, diante da inclusão de cotas e do maior ingresso da população negra, põem esses espaços em um estado transitório, de meio de caminho.

Considerações finais

As análises sobre o ensino superior no Brasil, nesse estudo, tiveram como chave de interpretação as desigualdades de raça e gênero. O

somatório dessas desigualdades apresenta a mulher negra como um ponto objetivo para o alcance das transformações sociais. Localizar essa discussão em um estado na região Nordeste é acentuar a descentralização dessa abordagem. Dessa forma, consegue-se abordar um grupo, por vezes, que se encontra à margem dos espaços de poder, localizado em uma região, por vezes, também à margem de investimentos públicos.

Os resultados das amostras coletadas nesta pesquisa trazem novas perspectivas sobre as mudanças que já ocorrem no ensino superior. A graduação se tornando um espaço mais plural e multicultural, com maiores percentuais de estudantes negras, é um indicio das conquistas mediante a reserva de vagas, como também o alto percentual de desejo de ingresso na pós-graduação, que sugere um alargamento das fronteiras dos sonhos dessas estudantes, as quais, em significativa porcentagem, provêm de famílias com genitores cujos níveis de escolaridade concentram-se nos ensinos fundamental e médio.

Contudo, as cordas do racismo, presentes em esferas institucionais, econômicas e estruturais, tornam essa participação marcada pela autopercepção de que a ausência de bolsas ofertadas é um fator limitante para a permanência no ensino superior, fator que, somado aos entraves do próprio sistema de ensino, resulta, ainda, em uma maioria branca no doutorado, em sua totalidade.

Os diagnósticos contidos neste artigo endossam que a Lei nº 12.711/2012 já apresenta resultados na graduação, ainda timidamente percebidos na pós-graduação. A redação da lei indica uma revisão para análise de sua efetividade após 10 anos de vigência, período que se completa este ano. A avaliação das políticas públicas é um critério indispensável para a funcionalidade de suas ações.

Todavia, as incertezas e desmontes recentes apontam para um futuro turvo em relação à continuidade das ações afirmativas no ensino superior.

A transição que o ensino público superior encontra para o maior acesso de estudantes negras intensifica a importância de que o ensino superior permaneça público e gratuito, de forma semelhante ao ingresso mediante reserva de vagas, que deve permanecer para a cobertura da população negra. As dificuldades inclusas nesse processo são entraves estratégicos das tentativas de manutenção das estruturas coloniais.

A permanência da mulher negra no ensino superior compõe desafios de luta pela continuidade de processos iniciados já em longa data. Por fim, sintetiza-se o assunto nas palavras de Lélia Gonzalez (RIOS; LIMA, 2018, p. 50), quando ela diz que: “é ela [a mulher negra] a portadora da chama da libertação”. Há uma ruptura nas estruturas vigentes, há uma mudança gradual no quadro de formação do ensino superior: uma mudança negra.

Referências

ALMEIDA, S. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Polén, 2019. 192 p.

ARTES, A.; MENA-CHALCO, J. Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1221-1238, 27 mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-S1517-9702201702152528.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Brasília de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 abr. 2016.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Retrato das desigualdades de gênero e de raça*. Brasília: Ipea, 2015. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_educacao.html. Acesso em: 29 set. 2020.

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: Presidência da República, seção 1, 2012.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14, 2004, Caxambú. *Anais [...]* Caxambú: Abep, 2004. p. 1-24.

CAMINO, L. et al. A face oculta do racismo no Brasil: uma análise psicossociológica. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, p. 13-36, jan. 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Cicero_Roberto_Pereira/publication/235920706_A_face_oculta_do_racismo_no_Brasil_Uma_analise_psicossociologica/links/02e7e53c5515be41e7000000/A-face-oculta-do-racismo-no-Brasil-Uma-analise-psicossociologica.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

CAMPELLO, T (org.). *Faces da Desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás*. Brasília: Flacso, 2017. 78 p. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/11/faces_da_desigualdade_no_brasil_online_2018.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

CAMPOS, L. A. Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 32, n. 95, p. 1-19, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n95/0102-6909-rbcsoc-3295072017.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

CARNEIRO, S. Gênero, Raça e Ascensão Social. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 544-552, dez. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16472/15042>. Acesso em: 27 set. 2020.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 195-233, 17 abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035>. Acesso em: 11 abr. 2023.

DAHIA, S. L.de M. A mediação do riso na expressão e consolidação do racismo no Brasil. *Rev Sociedade e Estado*, Brasília, v. 23, n. 3, p. 697-720, set. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339930894007>. Acesso em: 29 set. 2020.

DINIZ, R. V.; GOERGEN, P. L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. *Avaliação: Revista da Avaliação do Ensino Superior* (Campinas), Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 573-593, 9 dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000300573&lang=pt. Acesso em: 27 set. 2020.

FERES JÚNIOR, J. *et al. Ação Afirmativa: conceito, história e debates*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2008. 208 p.

FERNANDES, D. de A. O gênero negro: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 691-713, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2016000300691&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 set. 2020.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes II: no limiar de uma nova era*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. 624 p.

FONSECA, I. F. da. Inclusão política e racismo institucional: reflexões sobre o programa de combate ao racismo institucional e o conselho nacional de promoção da igualdade racial. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, v. 2, n. 45, p. 329-345, jul. 2015. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/467>. Acesso em: 28 set. 2020.

FREYRE, G. *Casa Grande & Senzala*. 49. ed. Recife: Global, 2004. 728 p.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013. 288 p.

LIMA, M. Trajetória Educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 489-495, jul. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16467/15037>. Acesso em: 27 set. 2020.

MANCEBO, D. Crise político-econômica no Brasil: Breve análise da educação superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 141, p. 875-

892, 8 mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2018000305007&lang=pt. Acesso em: 29 set. 2020.

MARQUES, A. C. H.; CEPÊDA, V. A. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: Aspectos democráticos e inclusivos. *Perspectivas*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 161-192, dez. 2012.

MIELKI, A. C. *et al.* Cotas avançam nas Universidades Públicas de Norte a Sul do país. *Revista Adusp*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 6-15, jul. 2008. Disponível em: <http://adusp.org.br/files/revistas/43/r43a01.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

MELO, P. B. de; CAMPOS, L. Henrique Romani; ZARIAS, Alexandre. O novo Habitus de estudantes da Universidade pública no interior do Nordeste. *Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior*, Rio de Janeiro, p. 1-13, nov. 2015. Disponível em: <https://biblioteca.flacso.org.br/?publication=opinio-n18-o-novo-habitus-de-estudantes-da-universidade-publica-no-interior-do-nordeste>. Acesso em: 29 set. 2020.

REICHMANN, R. Mulher negra brasileira: um retrato. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 496-505, jul. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16468/15038>. Acesso em: 27 set. 2020.

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta (org.). *Trajetórias das desigualdades*. São Paulo: Unesp, 2015. p. 133-162.

RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. (orgs.). *Por um feminismo afro-latino-americano: Lélia Gonzalez*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras-digitalizadas/teorias_explicativas_da_violencia_contra_a_mulher/por_um_feminismo_afro-latino-americano_by_lelia_gonzalez_gonzalez_lelia_z-lib.org_.mobi_.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

RISTOFF, D. A universidade brasileira em tempos de contemporaneidade. In: MOROSONI, M. (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Inep, 2006. p. 23-36. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/341.pdf#page=25>. Acesso em: 29 set. 2020.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/141226/8935>. Acesso em: 29 set. 2020.

ROESCH, I. C. C. *Docentes negros: Imaginários, territórios e fronteiras do ensino universitário*. 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3481/ROESCH%2C%20ISABEL%20CRISTINA%20CORREA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 set. 2020.

RODRIGUES, L. de O. *et al.* Mensuração da desigualdade educacional entre os municípios nordestinos. *Revista de Economia Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 1-31, maio 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rec/v21n1/1415-9848-rec-21-01-e172114.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil Contemporâneo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, jul. 2001. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i40143308>. Acesso em: 29 set. 2020.

SANTOS, H.; SOUZA, M. G. de; SASAKI, K. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 94, n. 237, p. 542-563, maio 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 set. 2020.

SCHUCMAN, L.V. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, J. da; EUCLIDES, M. S. Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 51-66, ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.58760>. Acesso em: 11 abr. 2023.

SOARES, P. C. Contradições na pesquisa e pós-graduação no Brasil.

Rev. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 92, p. 289-313, abr.

2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142018000100289&script=sci_arttext. Acesso em: 29 set. 2020.

SOTERO, E. C. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro:

algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. *In*:

MARCONDES, M. M. (org.). *Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília: Ipea, 2013. p. 35-52.

Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossie_mulheres_negras.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

THEODORO, M. As relações raciais, o racismo e as políticas públicas. *In*:

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 37., 2013, São Paulo. *Anais [...]*. São

Paulo: Anpocs, 2013. p. 1-11. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/37-encontro-anual-da-anpocs/mr-2/mr10/8786-as-relacoes-raciais-o-racismo-e-as-politicas-publicas/file>.

Acesso em: 29 set. 2020

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Rev.*

Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, fev. 2006. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 set. 2020.

TROMBINI, M. M. S. L.; ROCHA, M. A. da; LIMA, F. S. Avaliação do programa

reuni em universidades federais no Brasil. *Humanidades & Inovação*,

Palmas, v. 7, n. 6, p. 91-105, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2307>. Acesso

em: 27 set. 2020.

ZAMBELLO, A. V. Universidades Federais Brasileiras e o Impacto Regional

do Reuni. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 246-

267, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/rgpp/article/view/98575/97244>. Acesso em: 27 set. 2020.



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura

60
anos

Estudo

Texto de autor convidado. Recebido em: 30 set. 2022. Aprovado em: 21 mar. 2023.

COSTA, Diogo Valença de Azevedo. Florestan Fernandes e a crítica da formação colonial brasileira: trabalho, racismo e capitalismo dependente. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 40, n. 1, p. 51-86, jan./jun. 2023.

<https://doi.org/10.51359/2675-7354.2023.257912>

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

Atribuição 4.0 Internacional.

Florestan Fernandes e a crítica da formação colonial brasileira: trabalho, racismo e capitalismo dependente

Florestan Fernandes and the criticism of Brazil's colonial formation: labor, racism and dependent capitalism

Diogo Valença de Azevedo Costa

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Doutor em Sociologia pela UFPE

E-mail: valencadiogo@ufrb.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5266-9855>

 <http://lattes.cnpq.br/2479674991874027>

Resumo

A obra de Florestan Fernandes, especificamente voltada para o estudo das relações raciais entre negros e brancos no Brasil, apresenta fortes vínculos com a sua interpretação do processo de emergência, formação e consolidação do capitalismo dependente. Várias críticas, muitas delas baseadas em leituras apressadas que desconsideram o sentido exato de suas posições teóricas, metodológicas e políticas, foram-lhe erroneamente dirigidas, suscitando em visões equivocadas de que Fernandes teria afirmado a ausência de consciência de classe no *escravo* ou que o desenvolvimento capitalista conduziria automaticamente à eliminação do racismo. No presente artigo, será brevemente analisado o ensaio *A sociedade escravista no Brasil*, publicado como primeiro capítulo de *Circuito fechado* (1976), visto que esse trabalho é fundamental para compreender como o modo de produção escravista alimentou o nascente capitalismo brasileiro. Embora posterior aos livros mais conhecidos do autor sobre a questão, como *A integração do negro na sociedade de classes* (1964), o

referido texto reconstitui de maneira mais nítida suas conexões de sentido entre trabalho escravo, estratificação racial e a acumulação originária que engendrou a emergência da formação capitalista no Brasil. Essa exposição permitirá desconstruir os equívocos das críticas acima indicadas e recuperar as ideias de Florestan Fernandes sobre as interações dialéticas entre raça e classe no capitalismo dependente. Suas teses conduzem, em última instância, a pensar a luta anticapitalista no Brasil a partir da confluência entre raça e classe como polos políticos da construção de uma consciência socialista pelo conjunto das classes trabalhadoras e massas despossuídas.

Palavras-chave: Florestan Fernandes. Modo de produção escravista. Raça e classe. Racismo. Capitalismo dependente.

Abstract

The work of Florestan Fernandes, specifically focused on the study of race relations between blacks and whites in Brazil, presents strong links with his interpretation of the process of emergence, formation, and consolidation of dependent capitalism. Various criticisms, many of them based on hasty readings that disregard the exact meaning of his theoretical, methodological, and political positions, were erroneously directed at him, leading to mistaken views that Fernandes would have stated the absence of class consciousness in *slaves* or that capitalist development would automatically lead to the elimination of racism. In this article, the essay *A sociedade escravista no Brasil*, published as the first chapter of *Circuito fechado* (1976), will be analyzed, since this work is fundamental to understand how the slave-owning mode of production fed the nascent Brazilian capitalism. Although posterior to the author's best-known books on the subject, such as *A integração do negro na sociedade de classes* (1964), this text reconstitutes more clearly the connections of meaning between slave labour, racial stratification, and the original accumulation that engendered the emergence of capitalist formation in Brazil. This exposition will allow us to deconstruct the misconceptions of the critiques above and recover Florestan Fernandes' ideas about the dialectical interactions between race and class in dependent capitalism. His theses ultimately lead us to think of the anti-capitalist struggle in Brazil from the confluence of race

and class as political poles of the construction of a socialist consciousness by the ensemble of working classes and dispossessed masses.

Keywords: Florestan Fernandes. Slave-owning mode of production. Race and class. Racism. Dependent capitalism.

Introdução

Após publicar *A revolução burguesa no Brasil* (1975), livro no qual interpreta sociologicamente a formação do capitalismo brasileiro e a constituição de seu Estado autocrático, desvelando as raízes colonialistas e de classe do golpe civil–empresarial–militar de 1964, Florestan Fernandes participou, um ano depois, do simpósio *Perspectivas comparadas sobre a escravidão nas sociedades de plantação do Novo Mundo*, realizado em Nova York, de 24 a 27 de maio de 1976, sob os auspícios da *New York Academy of Sciences* (FERNANDES, [1976]2010a)¹. Na ocasião, apresentou o ensaio *A sociedade escravista no Brasil*, no qual se pode avaliar, pela primeira vez de maneira mais completa e sistemática, sua visão específica sobre o modo de produção escravista–colonial e sua ordem social correspondente, completando análises que deixou em aberto um ano antes. Na segunda parte de *A revolução burguesa*, sobre a *ordem social competitiva*, teria sido necessário demonstrar como o escravismo funcionou internamente, no plano nacional, mas associado ao mercado capitalista externo, como fundamento da acumulação originária de capital no Brasil.

Qualquer tentativa de avaliar a visão de Florestan Fernandes sobre o escravismo colonial deve partir do ensaio de sua parti-

1. O ano entre colchetes se refere à primeira edição do livro; a segunda data, ao exemplar consultado para a redação do presente artigo.

cipação no simpósio de 1976 em Nova York, pois se trata de sua formulação mais madura sobre o assunto e, por isso mesmo, rearticula num patamar teórico superior o conjunto de suas descobertas empíricas anteriores. As suas principais referências empíricas podem ser consultadas nos dois primeiros capítulos de *Branços e negros em São Paulo* (BASTIDE; FERNANDES, [1953]2008), intitulados *Do escravo ao cidadão* e *Cor e estrutura social em mudança*; e na sua tese de cátedra *A integração do negro na sociedade de classes* (FERNANDES, [1964]2021), mais particularmente no capítulo *O negro na emergência da sociedade de classes*, que consta nas edições anteriores como a abertura do primeiro volume do livro, subintitulado *o legado da “raça branca”*. Esse quadro de referências ficaria completo se fossem também consultados *O negro no mundo dos brancos* (FERNANDES, [1972]2007) e *Significado do protesto negro* (FERNANDES, [1989]2017). No entanto, o intuito aqui será concentrar a análise no ensaio *A sociedade escravista no Brasil*, como ponto de partida para aprofundamentos posteriores numa leitura rigorosamente diacrônica, histórica e cronológica dos escritos de Florestan Fernandes sobre o lugar das relações raciais na constituição da sociedade de classes e do capitalismo brasileiro.

Do ponto de vista metodológico, seria uma ilusão a crença de que situar a compreensão da produção intelectual de Florestan Fernandes na ordenação cronológica de sua obra publicada seria capaz de conduzir a descobertas fundamentais, como se a análise do passado histórico automaticamente ajudasse a explicar o presente. Na verdade, apreender um ponto no qual a sua obra publicada — sem levar em conta as investigações nos manuscritos inéditos de Florestan Fernandes e nos materiais resultantes da produção de informações em suas pesquisas sociológicas, dentre

as quais a do Projeto Unesco de relações raciais em São Paulo no início da década de 1950² — apresenta uma articulação teórica mais consistente, refinada, e uma estruturação, se não definitiva, ao menos amadurecida seria o primeiro passo da reconstituição de suas posições anteriores em suas transformações históricas, certamente afetadas pelas mudanças políticas da sociedade brasileira. Assim, pode-se perguntar: como o autor passa a conceber a escravidão como o fundamento da acumulação originária de capital na emergência do capitalismo brasileiro? Quais categorias de análise foram construídas nesse processo de aproximação ao real concreto, abandonando alguns aspectos conceituais ou rearticulando novas determinações históricas? A releitura diacrônica de sua obra publicada será bastante útil para acompanhar suas mudanças conceituais diante das descobertas de novas evidências empíricas e das transformações dos contextos políticos e culturais de produção intelectual do próprio sociólogo paulistano. Por exemplo, os estudos sobre relações raciais foram a porta de entrada para sua abordagem em conjunto ao subdesenvolvimento e ao capitalismo dependente. Por sua vez, o seu enfoque na dependência será vital para compreender a simbiose das formas de exploração capitalistas e pré-capitalistas coloniais no Brasil.

No entanto, o objetivo aqui se circunscreve a reconstruir um dos pontos de maior consistência na elaboração teórica de Florestan Fernandes sobre as articulações históricas do escravismo e da emergência do capitalismo dependente no Brasil. Alguns de seus

2. O autor do presente artigo coordena, atualmente, uma pesquisa na biblioteca e arquivo pessoais de Florestan Fernandes, localizados na Unidade Multidisciplinar de Memória e Arquivo Histórico da Universidade Federal de São Carlos (UMMA/UFSCar).

críticos desconsideraram gritantemente o ensaio *A sociedade escravista no Brasil* e as sugestões metodológicas ali presentes de aproximação sucessiva ao real histórico concreto. O plano de análise de Florestan Fernandes se revela aí, às vezes, num nível bastante geral e abstrato, muitas vezes uma exigência do método dialético inscrito em sua *sociologia histórica ou diferencial*. É preciso, em primeiro lugar, identificar e refinar as categorias teóricas fundamentais em um quadro de articulação lógico que permita apreender o processo histórico na sua dinâmica interna de transformação e na complexidade da *síntese de suas múltiplas determinações*. O sociólogo paulistano não era um historiador da escravidão, por isso não se deve exigir dele um rigor historiográfico em termos de pesquisa documental das fontes históricas em suas críticas interna e externa, mas questionar sua obra pelo enfoque de sua caracterização geral da formação social brasileira e do modo como o escravismo plasmou o capitalismo dependente. Não obstante, o sociólogo paulistano estava a par do conhecimento historiográfico disponível na época e, inclusive, seria capaz de avançar nesse tipo de investigação mais específica. Porém, a utilização desse conhecimento especializado servia-lhe como um meio instrumental, não como um fim em si mesmo, mas para um ensaio de interpretação sociológica mais amplo de compreensão das particularidades da sociedade capitalista brasileira.

Assim, seus propósitos de reconstrução histórica eram outros e estavam subordinados a uma caracterização sociológica do tipo de capitalismo implantado na sociedade brasileira como um processo de descolonização incompleta e de rearticulação de formas de exploração e dominação pré-capitalistas, coloniais e baseadas na discriminação racial, com as formas primitivamente capitalistas,

vinculadas à mais-valia absoluta, ou com aquelas especificamente capitalistas, fundamentadas na mais-valia relativa. Nesse sentido, é muito provável que Fernandes tivesse consciência de que novas descobertas historiográficas poderiam trazer reformulações nas suas ideias sobre o modo de produção escravista, porém seu interesse estava voltado para o sentido geral do processo histórico do capitalismo dependente em suas raízes colonialistas. Na verdade, o autor legará uma imagem da articulação, em bases sempre renovadas, de formas arcaicas e modernas de exploração e dominação, pré-capitalistas e capitalistas, como uma das particularidades brasileiras e do conjunto da América Latina.

A exposição estará dividida em três partes. Na primeira, serão indicadas em linhas gerais as críticas dirigidas a Florestan Fernandes por historiadores da escravidão, argumentando-se que elas não se sustentam numa tentativa de localizar adequadamente os seus instrumentos conceituais e posições metodológicas. Por isso, cometem vários equívocos ao atribuírem ao nosso autor ideias que este nunca assumiu. Na segunda, será debatida metodologicamente a sua visão específica sobre a forma como o modo de produção escravista sustentou a transição neocolonial para a primeira fase – competitiva – do capitalismo dependente brasileiro. Esse processo fez com que a discriminação racial se articulasse à exploração do chamado *trabalho livre* na nova ordem social competitiva e sua emergente sociedade de classes. Na terceira parte, extensão da anterior, será abordada a originalidade de sua orientação marxista centrada na proposta de articulação entre raça e classe. O processo revolucionário brasileiro deveria fundir lutas de raças e de classes como desafio à hegemonia

burguesa e, com isso, trilhar caminhos de revoluções *dentro e contra a ordem* do capitalismo dependente.

As críticas de historiadores da escravidão a Florestan Fernandes

Os principais tipos de crítica dirigidos a Florestan Fernandes, no que tange à sua visão do escravismo colonial e à situação do negro na sociedade de classes brasileira, podem ser resumidos em três direções. Na primeira, argumenta-se que a “escola paulista de sociologia” teria de maneira unânime afirmado que o escravo não teria consciência de classe e, por isso, foi reduzido o negro a um processo de *coisificação* subjetivo. Nessa crítica também foi incluído, sem fazer parte da escola paulista, o livro *O escravismo colonial* (GORENDER, 1992). Na segunda, o autor de *A integração do negro na sociedade de classes* teria sido acusado de desconsiderar a existência das famílias escravas no Brasil ou ainda de enxergar nelas somente relações anômicas de promiscuidade. Neste campo, também o acusam de desconsiderar o aspecto cultural das relações raciais. Já na terceira direção, critica-se a ideia de que o preconceito de cor e a discriminação racial — conforme as categorias políticas que Florestan Fernandes assume dos movimentos negros situados entre as décadas de 1930 e 1950 atuantes em São Paulo — seriam meras sobrevivências do antigo regime colonial e neocolonial, resquícios da velha ordem que seriam automaticamente eliminados pelo desenvolvimento da sociedade capitalista no Brasil.

Cada uma dessas críticas será brevemente examinada, evidenciando-se os desencontros entre, de um lado, os conceitos e críté-

rios metodológicos assumidos por Florestan Fernandes e, de outro, as perspectivas teóricas dos intérpretes de sua visão dos efeitos da escravidão sobre a situação do negro na sociedade de classes. Nem sempre as posições exatas do sociólogo paulistano foram adequadamente reconstruídas. Ao se assumir um ponto de vista teórico diverso e externo ao de determinado autor, o olhar assim enviesado deveria, primeiro, pautar-se em uma reconstrução dos argumentos que se pretende criticar nos próprios termos e sentidos assumidos pela obra objeto de contestação, de maneira a ser o mais exigente possível. Esse cuidado nem sempre foi tomado em relação a Florestan Fernandes, em especial quando se trata de seus trabalhos sobre as relações raciais entre negros e brancos na sociedade de classes. Um exemplo seria a confusão entre *anomia* e *patologia social*. Esses dois termos não significam a mesma coisa para Florestan Fernandes, pois nem toda situação anômica constitui necessariamente uma fonte de *problemas* ou *patologias sociais*, e vice-versa. De igual modo, os critérios de distinção entre o *normal* e o *patológico* são postos em questão por Florestan Fernandes ([1956-1959]1976b, p. 106–107)³. Uma falta de entendimento sobre os diversos matizes conceituais do sociólogo paulistano conduz a interpretações essencialistas de suas afirmações: a caracteriza-

3. Nas anotações que lhe serviram como roteiro de exposição para as aulas sobre *sociologia aplicada* entre 1956 e 1959, Florestan Fernandes estabelece as dificuldades de distinguir entre *normal* e *patológico*, não confundindo este último conceito com o de *anomia*, que significaria uma situação transitória de ausência de regras. Em *A sociologia aplicada: seu campo, objeto e principais problemas*, publicado pela primeira vez em 1958, irá tecer críticas a Durkheim sobre as noções de *normal* e *patológico* (FERNANDES, 1976b, p. 103–107), embasando em outros critérios a sua visão de *sociologia aplicada*.

ção do que é sociopático não seria um atributo imanente de um grupo ou categoria social, mas fruto das inconsistências e dilemas da ordem social. Em si mesmos, nenhuma personalidade, atitude, comportamento ou organização social seriam sociopáticos. “Não existem, nas sociedades, unidades ou processos que sejam, por natureza, «normais» ou «patológicos»” (FERNANDES, 1976b, p. 106, grifos do autor). O próprio caráter político da decisão pelos agentes sociais sobre o que seria supostamente patológico levanta problemas para a investigação sociológica.

Nessa trilha, a noção de coisificação absoluta do negro foi atribuída indistintamente à chamada “escola paulista de sociologia” como um todo, envolvendo autores tão diferentes entre si como Roger Bastide, Florestan Fernandes, Emília Viotti da Costa⁴, Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso e, inclusive, Jacob Gorender. Essa corrente historiográfica da escravidão brasileira atua entre as décadas de 1950 e 1970, opondo-se às teses *freyrianas* da sociedade patriarcal brasileira, em que “predominavam a empatia entre as raças e a amenidade na relação senhor-escravo” (QUEIRÓZ, 2007, p. 104). Assim, irá enfatizar o caráter violento da escravidão, situando o Brasil nos quadros periféricos do processo de constituição do capital comercial como um dos polos de acumulação originária para as nações centrais. Para essa corrente historiográfica,

4. Curiosamente, Emília Viotti da Costa – que desenvolveu uma carreira independente como historiadora – também tem sido situada pelos historiadores da escravidão da década de 1980, críticos a Florestan Fernandes, na “escola paulista de sociologia”. É possível haver aproximações entre suas ideias e as da referida escola, como o diálogo em comum com a obra de Caio Prado Jr., mas as suas diferenças de formação não são desprezíveis. A definição dessa escola assume, assim, contornos excessivamente imprecisos.

[...] a escravidão é pedra basilar do processo de acumulação do capital, instituída para sustentar dois grandes ícones do capitalismo comercial: mercado e lucro. A organização e regularidade da produção para exportação em larga escala – de que dependia a lucratividade – impunham a compulsão ao trabalho. Para obtê-la, coerção e repressão seriam as principais formas de controle social do escravo.

Apontam a “violência como vínculo básico da relação escravista”. O cativo, legalmente equiparado a uma mercadoria, poderia – no dizer de Fernando Henrique Cardoso – chegar até a coisificação subjetiva, isto é, a “sua autoconcepção como a negação da própria vontade de libertação; sua auto-representação como não homem”.

A violência também se transmitia ao escravo que, transgredindo as normas, desacatando os senhores, roubando-os, assassinando-os, exprimia de forma brutal, o seu inconformismo ante o cativo.

Como a lei consagrava a exploração de um grupo pelo outro, “as duas camadas raciais permaneciam, a despeito de toda sorte de contatos, intercomunicações e intimidades, dois mundos cultural e socialmente separados, antagônicos e irredutíveis um ao outro”.

Esses pontos de vista são reforçados por Jacob Gorender em *O escravismo colonial*, obra de elaborada pesquisa e reflexão, na qual o autor afasta-se das interpretações que têm como categoria central explicativa a atividade exportadora e propõe o “historicamente novo” modo de produção escravista colonial, para explicar o início da formação social brasileira (QUEIRÓZ, 2007, p. 106).

A primeira passagem entre aspas foi retirada do livro *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional* (CARDOSO, 2003)⁵ e a segunda,

5. Aqui se faz referência à edição mais recente, não a que foi mencionada no trecho da citação.

de *Da colônia à senzala* (COSTA, 1966). Uma observação logo se faz indispensável: apesar de se poder falar numa “escola paulista de sociologia”, é importante frisar que as evidentes afinidades temáticas, teóricas, conceituais e metodológicas dos nomes a ela vinculados não deixam de “comportar diferenças internas entre os participantes” (ARRUDA, 2010, p. 20). Assim, a noção de coisificação/reificação utilizada por Fernando Henrique Cardoso a partir dos marxismos *lukacsiano* e *sartreano*, inexistente em Florestan Fernandes. No prefácio da edição mais recente de *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional*, o próprio Cardoso relata algumas restrições de seu antigo mestre ao uso inadvertido de certas noções filosóficas na pesquisa de caráter histórico-sociológico:

Não por acaso, Florestan Fernandes temia, quando iniciamos o “Seminário de Marx”⁶, que a leitura de Lukács distorcesse as “análises empíricas” que ele tanto prezava. Na ocasião, as observações do mestre surpreenderam-me. Hoje, entendo sua apreensão: o brilhantismo filosófico de Lukács poderia levar-nos a análises mais abstratas e conceituais do que à reconstrução histórico-estrutural dos processos que pretendíamos esclarecer.

Na época, entretanto, tanto Lukács como Sartre foram o oásis que nos permitiu escapar do marxismo vulgar cujo mecanicismo nos assustava (CARDOSO, 2003, p. 11).

A ideia de coisificação/reificação, em relação ao escravo, não foi incorporada por Florestan Fernandes, mas por alguns de seus assistentes. Atribuí-la indistintamente à “escola paulista de sociologia” é, portanto, um erro. O escravo teria sofrido, assim, a violência

6. Sobre o seminário de Marx, ver Soares (1997, p. 61–67).

colonial de forma passiva e não desenvolveu uma consciência de classe da sua situação. A perspectiva estruturalmente marxista de Florestan Fernandes o teria levado a desprezar a dimensão cultural na investigação das relações raciais brasileiras, com graves prejuízos para a sua compreensão do papel das famílias escravas e das estratégias cotidianas do escravo em resistir subjetivamente às duras condições do regime escravista, produzindo brechas de convívio cotidiano acomodaticio com os senhores latifundiários, em uma espécie de relação quase contratual na qual poderiam negociar a própria condição escrava. Como se fosse possível falar de relação contratual num modo escravista de produção!

Essa visão caricatural das teses de Florestan Fernandes se manifesta dos modos mais diversos e inusitados. Referindo-se às críticas do sociólogo paulistano ao *mito da democracia racial*, irá afirmar Lilia Moritz Schwarcz:

[...] a ‘desconstrução’ de Fernandes, de certa maneira circunscreveu o mito e o tema da raça a uma questão de classes e abandonou a cultura. Em meio a um contexto marcado pela radicalização política, o tema racial aparecia como uma questão menor; condicionada à estrutura econômica. Era via a modernização e a democratização que a questão racial, entre outras, se solucionaria no Brasil e não a partir do enfrentamento de suas especificidades (SCHWARCZ, 2007, p. 22).

Logo no parágrafo seguinte, a autora menciona uma “série de estudos” entre os anos 1980 e 1990 que teriam corrigido o desvio classista de Fernandes. Ao pensar o preconceito apenas como herança da escravidão e não perceber a sua “reposição”, as desigualdades capitalistas não seriam vistas como estruturalmente

racializadas na sociedade brasileira. Ou seja, para Florestan Fernandes o *preconceito de cor* estaria “apenas atrelado a questões econômicas e sociais” e as novas perspectivas passaram a assumir a tese de que as “desigualdades apresentam um componente racial inequívoco e relevante, que não pode ser resumido a partir de uma perspectiva socioeconômica” (SCHWARCZ, 2007, p. 22). Em nota de rodapé, são listados os nomes de Carlos Hasenbalg, Nelson do Valle e Silva, Telles, Lovel, Castro e Guimarães como os propositores dessa, até então, inédita abordagem racializada. Esses autores atribuem a Florestan Fernandes a ideia de que o desenvolvimento automático do capitalismo eliminaria o preconceito de cor e a discriminação racial.

As três direções, acima apontadas, das críticas aos trabalhos de Florestan Fernandes sobre a questão racial se interpenetram no fim das contas, pois cada uma termina por remeter às demais. Assim, por exemplo, no que se refere às teses que articulam as críticas da coisificação do escravo e a visão reducionista de Florestan Fernandes sobre a família escrava, que o teria levado a caracterizar “uma certa personalidade patológica do escravo”, Schwarcz irá, mais uma vez, sintetizar as expressões de um certo senso comum acadêmico. Dado que a passagem reconstrói todo o conjunto de ideias *a priori* das teses de Florestan Fernandes, cumpre reproduzir a citação na íntegra:

[...] uma nova historiografia expandiu a ideia de “coisificação do escravo” e mostrou como os cativos não eram só passivos, mas agiam, reagiam e encontravam respostas criativas à sua situação; eram “sujeitos” e não só “objetos” de sua condição. Por isso o modelo construído por Fernandes [...], que localizava uma certa personalidade patológica do escravo, também passou por uma

revisão; nomeadamente o suposto de que os escravos careciam de vida cultural e familiar.

[...] no Brasil, um conjunto de pesquisas alertou para a importância da “resistência escrava”, opondo-se à tese da alienação. Trabalhos sobre história social dos escravos, acerca da família, da vida cultural e mesmo comunitária, tomaram vulto nos anos 1980, mostrando como era possível ir além da ideia da “sobrevivência”. Estamos distanciados do tempo em que uma certa bibliografia de viés culturalista pretendeu ver na escravidão brasileira um ambiente mais benigno, quase dócil e contraposto ao modelo norte-americano. Se é preciso destacar o lado mercantil e violento do sistema, como bem demonstrou Fernandes, não é por isso que se apaga a atuação cotidiana dos escravos, que se utilizavam das frestas do sistema e negociavam sua condição (SCHWARCZ, 2007, p. 23).

A autora identifica, em outra nota de rodapé, os principais nomes dessa corrente historiográfica de estudos sobre a escravidão muito atuante na década de 1980, que se inicia com o trabalho de Kátia Mattoso *Ser escravo no Brasil*, de 1982, cujo denominador comum seria a crítica às noções quase intercambiáveis de coisificação, reificação, alienação e patologização subjetivas do escravo e, no caso de Florestan Fernandes, *anomia*. Seriam eles: “Flávio Gomes, João Reis, Mary Karash, Sidney Chalhoub, Manolo Florentino, Hebe Mattos e Eduardo Silva” (SCHWARCZ, 2007, p. 23). Um importante estudo, ainda não realizado, seria cotejar cada referência crítica a Fernandes com os trechos mencionados de sua obra, para questionar se tais menções estão descontextualizadas ou se elas foram capazes de apreender os sentidos conceituais específicos pretendidos pelo sociólogo paulistano. Não seria possível apontar cada passagem crítica a Florestan Fernandes desse

conjunto tão variado de autores. Segue em destaque somente uma das mais representativas:

Para Florestan Fernandes, as condições da escravidão, sobretudo o empenho dos senhores em tolher “todas as formas de união e solidariedade dos escravos”, não apenas marcaram o comportamento sexual do cativo, mas também minaram suas formas de vida em família; o resultado, segundo Fernandes, foi que o negro emergiu do cativeiro num estado de “anomia” ou de “patologia social”, sem os recursos psicológicos e os laços de solidariedade entre parentes tão necessários para enfrentar a concorrência do imigrante e alcançar a mobilidade social (SLENES, 1988, p. 191).

No presente momento, pode-se apenas adiantar a hipótese de que esses críticos de Florestan Fernandes⁷ não acertaram muitos dos seus alvos, reconstruindo unilateralmente os argumentos do sociólogo paulistano, de modo a descontextualizá-los e sem fortes preocupações em fazer justiça aos sentidos exatos que Fernandes lhes procurou atribuir. Uma explicação sociológica para tais equívocos

7. Para uma visão oposta às críticas que atribuem a Florestan Fernandes, a suposta tese de que o desenvolvimento capitalista eliminaria o preconceito de cor e a discriminação racial — isto é, o racismo —, ver Costa (2010, p. 253), Silva; e Brasil Jr. (2021, p. 13–15) e Soares; e Costa, (2021, p. 317–349). Para um debate polêmico com a corrente historiográfica dos anos 1980 sobre população e família escravas, ver Gorender (1992). Este último autor foi um participante direto desse capítulo da historiografia brasileira e, mesmo que não concordemos inteiramente com a forma como veio a reconstruir os argumentos de seus adversários intelectuais, suas posições devem ser levadas em conta não como uma mera reação às críticas que lhe foram dirigidas, mas como um documento fundamental das disputas políticas e acadêmicas da época em torno do assunto em questão. Por fim, para um balanço desse debate a partir do enfoque aqui contestado em termos de suas críticas a Florestan Fernandes sobre a situação escrava, ver Schwartz (2001).

cos interpretativos seriam as disputas no interior do campo acadêmico, mas desenvolver essa perspectiva seria fugir aos propósitos do presente artigo. Sem desmerecer os avanços que tais trabalhos trouxeram, sob diversos aspectos, para o conhecimento histórico e sociológico das relações raciais e a escravidão no Brasil, pode-se indicar, em traços gerais, caminhos de respostas para cada uma das críticas dirigidas a Fernandes. Para fins de exposição didática, os parágrafos serão numerados:

1. A crítica de que Florestan Fernandes teria reificado o escravo já foi em parte refutada com a sinalização de que a *coisificação* lhe era uma categoria estranha. No entanto, cumpre distinguir entre *coisificação subjetiva* e *coisificação social*, nos termos propostos por Gorender (1992, p. 23). Na perspectiva humanista do marxismo contida nos *Manuscritos econômicos e filosóficos* (MARX, 2004), as condições de superação da autoalienação estão presentes nas contradições imanentes das próprias relações alienantes. Sugerir uma situação subjetiva de alienação absoluta seria o mesmo que ossificar a história. No caso das investigações histórico-sociológicas de Florestan Fernandes, a história em processo — *in flux* — nunca fecha suas alternativas e, por isso, a construção política da consciência assume um papel decisivo em seus trabalhos, em especial sobre os negros. Não é à toa que na pesquisa da Unesco e, depois, em *A integração*, há estudos de caso pioneiros sobre o movimento negro (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 224–240; FERNANDES,

2021, p. 377–482). É desconhecimento do conjunto da obra de Florestan Fernandes afirmar que, de acordo com sua perspectiva teórica, o escravo estaria desprovido de consciência. A perspectiva do oprimido emerge como um recurso analítico fundamental. Antes dos trabalhos da nova historiografia da escravidão brasileira despontarem nos anos 1980, Florestan Fernandes irá criticar a história colonial e imperial contada pela perspectiva das elites brancas das classes dominantes:

A nossa história tem sido contada de uma perspectiva branca e senhorial; por isso, ela deixa o escravo, como agente humano e econômico, na penumbra, e quando não se lembra pura e simplesmente de condenar a escravidão, descreve os processos econômicos de uma perspectiva tão abstrata, que prescinde de um dos elos da “ação econômica” e da “produção agrícola”, que até a penúltima década do século XIX foi o trabalho escravo (FERNANDES, 2010a, p. 53);

2. Não se pode caracterizar a obra de Florestan Fernandes sobre a questão racial até *A integração do negro na sociedade de classes* como puramente marxista, dado que ele fez um uso combinado do estrutural-funcionalismo com a perspectiva histórica, sequer reduzindo tudo a *classe*, pois também faziam parte de seus horizontes conceituais as noções de estratificação por *castas* e *estamentos*. A esse respeito, ver a nota explicativa de *A integração do negro* sobre a combinação da *análise sincrônica* com a *análise diacrônica* (FERNANDES, 2021, p. 52). Dentre outras coisas, a crítica de que o escravo não teria consciência de classe seria aqui também impro-

cedente, pois cada forma específica de estratificação possui uma correlata consciência social. As rebeliões escravas pré-abolicionistas não podem ser interpretadas nos termos das lutas de classe modernas do século XX. Talvez o erro esteja em atribuir as categorias específicas do modo de produção capitalista ao modo escravista colonial, anacronismo histórico que o sociólogo paulistano procurou evitar;

3. Quanto à crítica de que Florestan Fernandes tenha subestimado a dimensão cultural das relações raciais, isso depende do que se entende por cultura. Para quem iniciou sua carreira sociológica e antropológica investigando o folclore paulistano, a cultura popular urbana, daí percebendo as permanências do tradicional no moderno, não como meras sobrevivências do passado, mas ressignificadas nas realidades presentes, soa no mínimo estranho dizer que esse aspecto lhe esteja ausente. No roteiro da exposição de sua palestra proferida em 1984, tratando do projeto da Unesco sobre as relações raciais em São Paulo, junto com Roger Bastide, Fernandes irá responder aos que lhe reprovam por terem ignorado a *dimensão cultural*. Dentre outras coisas, dirá: “O mundo mental do negro [...] surge como uma totalidade apreendida preliminarmente, que lança uma nova luz sobre as relações raciais cooperativas, competitivas e de conflito na sociedade brasileira”; ou ainda, “[...] os que hoje nos fazem a crítica de que ignoramos a ‘dimensão cultural’ não levam em conta a amplitude, as implicações e o signifi-

cado dessa abordagem” (FERNANDES, 2017, p. 130); por fim irá sugerir a centralidade da cultura nesses trabalhos sobre o negro:

A “dimensão cultural” não aparece como um *dado externo*, uma “coisa palpável” e empiricamente contingente. Porém, como um “modo de ser”: o negro como *pessoa*, sujeito de si mesmo e de uma história que foi negada, mas que, não obstante, transcorreu como ação dos oprimidos (daí a importância da passagem da condição de vítima passiva para a de agente do movimento negro, da frustração subjetiva para a rebelião e a ‘Segunda Abolição’) (FERNANDES, 2017, p. 130–131).

A ideia de passividade, em Florestan Fernandes, atua como uma forma silenciosa de protesto contra os valores da sociedade dominante ou de negação e recusa totais de uma ordem social baseada na iniquidade e desumanização. O próprio Florestan traduz isso em termos de *acomodação*. O protesto negro tinha gradações, mas podendo ser localizados dois polos extremos: de um lado, “o ativismo dos que contestavam abertamente; de outro, o ressentimento engolido com ódio ou com humildade, mas que se traduzia sob a forma de acomodação” (FERNANDES, 2017, p. 55–56). Esse segundo polo ele designou de “capitulação racial passiva”. Pode-se argumentar que essa passagem foi escrita em 1988 e, por isso, Fernandes estaria assimilando as críticas que lhes foram feitas. Na verdade, a noção de capitulação passiva já teria sido usada em suas pesquisas sobre as reações tribais à conquista (FERNANDES, 2009, p. 37–38). Essa

noção será ressignificada, portanto, no estudo sobre os negros. As correntes historiográficas dos anos 1980, que falam de *acomodação* como uma forma de resistência subjetiva dos escravos, desconhecem o uso dessa noção pelo sociólogo paulistano;

4. Quanto à crítica de uma suposta dimensão patológica da condição escrava e da família negra, há uma confusão conceitual. A situação sociopática se vincula à caracterização de Florestan Fernandes do “meio social interno”, uma noção *durkheimiana*, nunca sendo dirigida a indivíduos ou grupos específicos, exceto quando certa vez irá desvelar negativamente, no início da década de 1960, a *resistência sociopática à mudança* por parte das elites das classes dominantes (FERNANDES, 1976a, p. 211). Nos seus ensaios sobre a sociologia aplicada em meados dos anos 1950, a própria noção de *patologia social* era tida como ultrapassada e, quando faz uso de tal conceito no caso dos setores subalternos e oprimidos, as referências são, ao conjunto das condições sociais que alimentam reversivelmente situações *anômicas* e *patológicas* — como dito antes, esses conceitos não podem ser confundidos. Na verdade, a crítica política de Florestan Fernandes às condições degradantes a que os africanos escravizados em terras brasileiras e os povos originários foram submetidos pelos invasores brancos colonizadores não deve ser confundida com uma essencialização patológica desses grupos, com os quais ele se solidarizou politicamente. Fernandes e a “escola paulista de sociologia” situam a

explicação em fatores sociais da escravidão (GORENDER, 1992, p. 45) e não em causas atávicas relacionadas a raças ou traços culturais. A conceituação sociológica de *raça* lhe serve como um dos caminhos de análise para a compreensão da estrutura de classes e dos dilemas democráticos na sociedade brasileira;

5. Por fim, a crítica que atribui a Florestan Fernandes a ideia de que a consolidação da ordem social competitiva e o desenvolvimento capitalista eliminariam o preconceito de cor e a discriminação racial não se sustenta. Pelo contrário, a discriminação racial é uma causa estrutural da manutenção das condições de exploração e desigualdades do subdesenvolvimento e capitalismo dependente. Em termos precisos, Fernandes dirá: “[...] o tipo de capitalismo dependente e subdesenvolvido imperante não pode prescindir da concentração racial da renda e do poder” e, conseqüentemente, das suas “formas pré ou subcapitalistas de exploração e de expropriação econômicas e de dominação política que ela envolve” (FERNANDES, 2007, p. 305). A própria noção de *dilema racial brasileiro* se pauta pela confluência entre formas de dominação pré-capitalistas e especificamente capitalistas.

Serão abordadas, agora, as posições metodológicas e teóricas de Florestan Fernandes no estudo da sociedade escravista, com o objetivo de reforçar a compreensão da interação dialética entre as categorias de *raça* e *classe* no capitalismo dependente brasileiro.

O modo de produção escravista colonial: considerações metodológicas

O movimento de análise na *sociologia histórica* de Florestan Fernandes procura apreender o mundo social na dinâmica dos seus níveis macro e micro, num esforço constante de aproximação ao real concreto. Assim, a análise do modo de produção escravista colonial como fulcro da *acumulação primitiva de capital* no Brasil, conducente à transição neocolonial e à fase posterior do capitalismo competitivo dependente, apanha sucessiva e simultaneamente as ordens econômica, social, política e cultural. Os que confundem a interpretação de Florestan Fernandes sobre a escravidão e as relações raciais com uma visão marxista economicista da classe como fator explicativo exclusivo desconhecem suas orientações teóricas e metodológicas nas ciências sociais. Esse movimento está presente no ensaio *A sociedade escravista no Brasil*, de 1976, que pode ser considerado uma continuidade da síntese incompleta das duas primeiras partes de *A revolução burguesa no Brasil* (FERNANDES, 1975). A sua interpretação do capitalismo dependente – como uma combinação histórica particular do modo de produção capitalista associado e periférico, caracterizado por formas de exploração subcapitalistas (mais-valia absoluta) e propriamente capitalistas (mais-valia relativa), com formas pré-capitalistas de exploração, de tipo colonial e invisivelmente escravistas, condição fundamental para a articulação das estratificações de classe, estamentos e castas – explica como a exploração e dominação raciais se tornaram, junto com as classes, um fator estrutural de manutenção da superexploração extrema do trabalho e da necessidade de um

poder político autocrático para a reprodução de desigualdades seculares. O processo de acumulação originária de capital no Brasil vinculou o racismo ao capitalismo brasileiro de maneira irremediável e, por isso, uma das condições necessárias para sua eliminação definitiva seria a superação do próprio padrão de desenvolvimento capitalista dependente.

Essa conexão de sentido entre o modo de produção escravista colonial e a emergência do capitalismo competitivo dependente foi estabelecida pelo próprio Florestan Fernandes. No prefácio da segunda edição de *A revolução burguesa*, Fernandes assim se refere ao seu ensaio sobre o escravismo colonial brasileiro: “[...] vou mais longe na tentativa de explicar sociologicamente as relações da escravidão com o capitalismo *a partir de dentro*” (FERNANDES, 2000, p. 1503, grifos do autor). Fernandes, sobre o escravismo no plano político, observa que: “um modo de produção que não era capitalista serviu de fulcro para a transição neocolonial e de suporte inicial da fase subsequente, de transição para o capitalismo competitivo” (FERNANDES, 2000, p. 1503). Tudo isso “pressupunha uma análise das funções da escravidão como fator específico da acumulação originária de capital no Brasil, com toda a sua rede de efeitos diretos e indiretos ou imediatos e de longo prazo” (FERNANDES, 2000, p. 1503).

Ora, assim como na *economia política marxista*, a categoria trabalho emerge como a fonte subjetiva do valor, das riquezas, Florestan Fernandes desvenda como o agente do trabalho escravo é a fonte do excedente econômico que irá sustentar a acumulação de capital originário capaz de converter o *senhor colonial* em *senhor* e, depois, em *burguês*. A categoria *raça* em sua acepção sociológica se erige, assim, no elemento central de exploração e

dominação do modo de produção escravista em termos históricos diferenciais e específicos.

Como um reforço à sua tese de um *processo incompleto de descolonização*, a passagem ao capitalismo não eliminou, para Florestan Fernandes, o trabalho escravo, baseado na dominação política e cultural da raça branca, como determinação histórica espoliativa de exploração econômica, estratificação social e dominação política autocrática atuantes no Brasil moderno:

[...] ao desaparecer, o trabalho escravo deixou atrás de si várias formas de trabalho semilivre e de trabalho escravo disfarçado que continuam a existir até hoje, mesmo em economias de plantação tidas como “especificamente modernas” (FERNANDES, 2010a, p. 95).

Esse seria o quadro geral não apenas do Brasil, como *caso extremo* de desenvolvimento capitalista dependente na América Latina, mas do conjunto das formações sociais de origem colonial em transição neocolonial ou capitalista. A articulação entre formas modernas e arcaicas de exploração da mão de obra em uma mesma sociedade nacional se processa por meio do desenvolvimento desigual e combinado, tanto internamente, a partir de especializações econômicas regionais com polos articulados de ultraconcentração de riquezas e de pobreza extrema, como externamente, entre países dependentes e imperialistas.

O capital financeiro em sua forma fictícia e parasitária aprofundou hoje essa transformação histórica, tornando mais complexas as teias invisíveis internas e externas da exploração e das múltiplas desigualdades no interior de uma nação, entre países, regiões e continentes. A burguesia internacional vinculada ao grande capital, em sua fração hegemônica rentista e financeira, ampliou suas

fronteiras, apesar de certos Estados nacionais imperialistas, como a superpotência militar e econômica dos EUA, atuarem como as principais plataformas de lançamento dos voos de ave de rapina dos conglomerados multinacionais. Países como o Brasil, emergentes dessa combinação interna de racismo e capitalismo, por terem reproduzido historicamente em novas e recompostas bases as situações de dependência, correm atualmente o risco de regressões neocoloniais atreladas à exacerbação do capitalismo dependente. Na fase final de sua vida, o sociólogo paulistano antecipou essa possibilidade de *involução*:

E os países da periferia vão ter o seu papel redefinido. Eles não vão ser só dependentes: eles vão ter nexos neocoloniais; vai haver uma interação dialética entre dependência e nexos neocoloniais que vão sufocar a capacidade produtiva original dos países... (FERNANDES, [1994]2010b, p. 311).

Os riscos de fascistização das estruturas de poder político são muito prováveis, assumindo dimensões de massa, por exemplo, no Brasil, com o *bolsonarismo*. Esse fascismo neocolonial deita raízes profundas no modo como o racismo se recompôs na moderna sociedade de classes sob as condições de capitalismo dependente. Florestan Fernandes incorpora as categorias dos movimentos negros da época, atuantes entre as décadas de 1920 e 1950, e por isso irá utilizar as noções de “preconceito de cor” e “discriminação racial”. Tais conceitos podem ser hoje traduzidos conjuntamente como *racismo*, porém o uso dessas duas categorias possui relações com a escolha metodológica do autor de partir da reelaboração crítica da consciência social, histórica e política da comunidade negra paulistana e seus movimentos de protesto, conforme a nota

de rodapé 265 de *A integração* (FERNANDES, 2021, p. 861–863). No exame da constituição do capitalismo dependente, o processo de descolonização da sociedade brasileira se caracteriza pela sua incompletude e ritmos lentos, recompondo-se critérios de estratificação por estamentos e castas em plena vigência da ordem social competitiva. O uso simultâneo dos conceitos de castas, estamentos e classes lhe permite apreender o que há de específico no capitalismo brasileiro (FERNANDES, 2010a, p. 63). Assim, a dimensão racial não seria eliminada, mas convertida num dos aspectos essenciais para a compreensão da origem, desenvolvimento e consolidação do capitalismo dependente.

O ponto de partida da análise da sociedade escravista seria uma reconstituição total e abrangente das suas categorias socioeconômicas fundamentais, em suas relações estruturais, históricas e funcionais reversíveis em uma teia particular de causas e efeitos recíprocos em conexão com as situações internas e externas. Esse primeiro esforço aproximativo em direção ao real concreto se vale de categorias mais ou menos abstratas, como trabalho escravo, senhor de escravo, mercado colonial, colônia, metrópole, capital comercial, etc., vistas em suas articulações lógicas específicas em conformidade com as eras históricas sucessivas — e não raro simultâneas — da “colônia”, da “transição neocolonial” e da “emergência e expansão de um capitalismo dependente” (FERNANDES, 2010b, p. 42). A reconstrução dessa totalidade dialética, portanto contraditória e antagônica, possui o propósito de situar a lógica particular e histórico-diferencial do modo de produção escravista colonial, segundo suas formas de expropriação e apropriação do excedente econômico. O objetivo seria explicar como a dinâmica interna do modo de produção escravista colonial, entendendo-se o

interno sempre em conexão com o polo externo, foi capaz de criar novas situações que alimentaram sua crise definitiva e possibilitou a transição a uma sociedade capitalista dependente.

Essa análise se situa predominantemente, mas não de modo exclusivo, no plano do que Fernandes denominava de *sociologia diferencial ou histórica* (FERNANDES, 1976b, p. 27), modo pelo qual procurou incorporar as contribuições de Karl Marx nas ciências sociais. Sem que se possa acusá-lo de ecleticismo, também faz uso do estrutural-funcionalismo no que diz respeito ao exame dos descompassos entre posições e papéis sociais, bem como de procedimentos tipológicos *weberianos*. Isso porque a diferenciação analítica do objeto de investigação lhe exige lançar uma luz prismática sobre o real concreto a partir de uma síntese teórica e metodológica muito própria. Embora a presença seminal de Marx no ensaio sobre a sociedade escravista brasileira seja constante, Florestan Fernandes não se preocupou em situar suas reflexões no terreno estrito do materialismo histórico. Por isso, também fará uso, em seu ensaio de procedimentos típicos, das sociologias sistemática e comparada.

De maneira bastante heterodoxa, irá apontar, por exemplo, que Marx e Engels utilizaram os conceitos de castas e estamentos quando consideraram necessário “introduzir um máximo de saturação histórica no manejo de categorias gerais” (FERNANDES, 2010a, p. 63). Assim, a reconstrução anterior das determinações conceituais, que fundamentam sua caracterização sociológica do modo de produção escravista colonial, passa por uma completa *rotação de perspectivas* e a análise mais centrada na ordem socio-econômica agora se redefine a partir do exame histórico da ordem social, jurídica e política da sociedade escravocrata, retratada como

estamental, mas contendo uma subordem de castas em suas fases colonial e imperial. A distinção entre as ordens econômica e social seria apenas metodológica e não substantiva, um procedimento útil para destacar as categorias explicativas fundamentais dos aspectos mais contingentes, embora esses últimos lhe sejam relevantes para a abordagem histórica. Esse movimento de análise se percebe bem na passagem entre as duas partes do ensaio, *A produção escravista e sua evolução* e *A ordem social da sociedade escravocrata e senho-rial*, ambas indissociáveis.

Em uma importante passagem da crítica metodológica às perspectivas anteriores, que reduzem o estudo da ordem escravista ao microcosmo da sociedade patriarcal brasileira, ao espaço social do “engenho” ou da “fazenda”, podemos perceber como o movimento de análise proposto por Florestan Fernandes abarca uma totalidade múltipla e complexa, não se limitando unilateralmente ao *econômico* e excluindo o *político* ou o *cultural*:

[...] é forçoso reconhecer que os conhecimentos obtidos são unilaterais (pensamos principalmente nas contribuições mais significativas de Oliveira Viana, Gilberto Freyre, Nestor Duarte e Fernando de Azevedo) e essa unilateralidade nasce da redução do macrocosmo social inerente à ordem estamental e de castas ao microcosmo social inerente à plantação ou ao engenho e à fazenda. Para uma análise sociológica que se volta para as totalidades, a economia de plantação faz parte de um contexto histórico estrutural inclusivo e determinante; o problema central não consiste em explicar uma ou outro, mas ambos (FERNANDES, 2010a, p. 71).

Isso quer dizer, em outras palavras, que Florestan Fernandes não desprezava o estudo das complexas combinações das formas de dominação patriarcais, patrimonialistas, escravistas e mesmo

burocrático-modernas, bem como os seus aspectos culturais localizados no microcosmo de um “mítico *paraíso patriarcal*” (FERNANDES, 2010a, p. 73, grifo do autor). A compreensão do *político* e do *cultural* estava inserida no movimento dialético contraditório e antagônico dos agentes sociais envolvidos nesse drama histórico, com suas diversas posições na estrutura mais geral do modo de produção escravista em suas múltiplas polarizações internas e articulações com o mercado externo. Isso lhe permitiu focalizar a cultura não de um ponto de vista *culturalista* de apologia da ordem patriarcal, mas de uma perspectiva crítica inteiramente diversa. Não possuem razão os críticos que o acusam de terem negligenciado o *elemento cultural*.

O propósito aqui foi restringir a exposição aos aspectos metodológicos da reflexão sociológica de Florestan Fernandes sobre o modo de produção escravista e sua correspondente ordem estamental, como uma teia de múltiplas determinações recíprocas. Não há aí qualquer reducionismo economicista, muito menos o uso de conceitos sociológicos gerais desvinculados dos contextos históricos de produção social. Essa *sociologia concreta* permitiu a Florestan Fernandes examinar, historicamente o modo particular como o capitalismo dependente brasileiro recompôs, em novas bases, a herança da escravidão e tornou possível a combinação de formas pré-capitalistas e capitalistas de exploração e dominação política. Não há incompatibilidade entre *racismo* e *capitalismo*, assim, o capitalismo dependente, nos países de origem colonial, subdesenvolvidos e periféricos, se aproveita de mecanismos racistas de superexploração do trabalho e da extração de mais-valia. Formas históricas especificamente capitalistas, com suporte na mais-valia relativa, são assim combinadas com formas subcapi-

talistas, identificadas pela mais-valia absoluta, mas também se associam a formas semisservis e escravas de exploração, submissão social e dominação política. Essa caracterização sociológica contrasta com uma concepção unilinear de história, baseada numa sequência evolutiva ascendente, podendo desagradar àqueles que se valem de distinções conceituais puras para aplicá-las à realidade. Florestan Fernandes foi capaz de perceber as possibilidades de regressão neocolonial porque não considerava o modo de produção capitalista de maneira idealista, mas em seus contextos históricos específicos. Nesse sentido, conseguiu igualmente perceber as interações dialéticas entre *raça* e *classe* nas origens históricas e estruturas contemporâneas do capitalismo dependente brasileiro.

À guisa de conclusão: *raça* e *classe* como “síntese de múltiplas determinações”

A última fase das reflexões de Florestan Fernandes sobre o *dilema racial brasileiro* deixou uma contribuição das mais fundamentais para a militância antirracista e a luta socialista pela superação revolucionária do capitalismo dependente. Em sua atuação política no Partido dos Trabalhadores (PT), Florestan Fernandes foi uma das vozes mais ativas na esquerda marxista brasileira, que se preocupou em defender uma análise histórica concreta do capitalismo dependente a partir da interação dialética entre as categorias de *raça* e *classe*. Em *Significado do protesto negro*, livro originalmente publicado em 1989, Fernandes irá estabelecer em bases sólidas os caminhos para uma análise marxista e dialética do capitalismo, procurando alimentar o potencial revolucionário e

explosivo da combinação entre as lutas de raça e classe. A tentativa de superação do *dilema racial brasileiro* — isto é, da forma como o capitalismo dependente incorpora o racismo como uma de suas determinações essenciais — assume uma inequívoca dimensão proletária e socialista:

Esse dilema liga entre si luta de classes e luta de raças (uma não esgota a outra e, tampouco, uma não se esgota na outra). [...] [Assim,] existem duas polaridades, que não se contrapõem mas se interpenetram como elementos explosivos — a classe e raça. Se a classe tem de ser forçosamente o componente hegemônico, nem por isso a raça atua como um dinamismo coletivo secundário. A lógica política que resulta de tal solo histórico é complexa. A fórmula “proletários de todo o mundo, uni-vos” não exclui ninguém, nem em termos de nacionalidades nem em termos de etnias ou de raças. Contudo, uma é a dinâmica de uma estratégia fundada estritamente na situação de interesses exclusivamente de classes; outra é a dinâmica na qual o horizonte mais largo estabelece uma síntese que comporte todos os interesses, valores e aspirações que componham o concreto como uma “unidade do diverso”. Classe e raça se fortalecem reciprocamente e combinam forças centrífugas à ordem existente, que só podem se recompor em uma unidade mais complexa, uma *sociedade nova*, por exemplo. Aí está o busílis da questão no plano político revolucionário. Se além da classe existem elementos diferenciais revolucionários, que são essenciais para a negação e a transformação da ordem vigente, há distintas radicalidades que precisam ser compreendidas (e utilizadas na prática revolucionária) como uma unidade, uma síntese no diverso (FERNANDES, 2017, p. 84–85).

Essa passagem não deixa dúvidas de que, para Florestan Fernandes, a possibilidade de superar o capitalismo dependente só será alcançada em face de uma estratégia revolucionária socialista capaz de unificar, contra o despotismo de classe da *autocra-*

cia burguesa, o conjunto das classes trabalhadoras e das massas racialmente oprimidas. A extração de mais-valia — a relação fundamental de exploração capitalista — se vale simultaneamente das divisões social, racial e sexual do trabalho. O racismo não seria uma mera forma de opressão, mas também atuaria como um dos elementos estruturais e fundantes da exploração capitalista. A dialética marxista deve, nesse sentido, estar preparada para realizar a “síntese de múltiplas determinações” e perceber a reprodução histórica da confluência entre formas de exploração e dominação capitalistas, racistas, sexistas e colonialistas. Essa seria uma das consequências políticas e intelectuais que se pode retirar, hoje, das análises de Florestan Fernandes sobre as relações entre *dilema racial brasileiro* e *capitalismo dependente*.

Referências

ARRUDA, M. A. do N. Uma sociologia do desterro intelectual. In: FERNANDES, F. *Circuito fechado*: quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo: Globo, 2010.

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. *Branco e negro em São Paulo*: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. 4. ed. São Paulo: Global, 2008.

CARDOSO, F. H. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional*: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COSTA, D. V. de A. Florestan Fernandes, a radicalização da sociologia e o dilema racial brasileiro: o protesto negro na sociedade de classes. In: PIRES, A. L. C. S.; OLIVEIRA, R. de (orgs.). *Olhares sobre o mundo negro*: trabalho, cultura e política. Curitiba: Progressiva, 2010.

COSTA, E. V. da. *Da senzala à colônia*. São Paulo: DIFEL, 1966.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. 6. ed. São Paulo: Contracorrente, 2021.

FERNANDES, F. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FERNANDES, F. *Florestan Fernandes: leituras & legados*. São Paulo: Global, 2010b.

FERNANDES, F. *A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

FERNANDES, F. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”*. São Paulo: Globo, 2010a.

FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, F. A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. In: SANTIAGO, S. (org.). *Intérpretes do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

FERNANDES, F. *A sociologia numa era de revolução social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976a.

FERNANDES, F. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. 3. ed. São Paulo: 1976b.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GORENDER, J. *O escravismo colonial*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1992.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

QUEIRÓZ, S. R. R. de. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, M. C. (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SCHWARCZ, L. M. Raça sempre deu o que falar. In: FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

SCHWARTZ, S. B. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Bauru: Edusp, 2001.

SILVA, M. A. M. da; BRASIL JUNIOR, A. da S. Racismo e limites à democracia em *A integração do negro na sociedade de classes*. In:

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. 6. ed. São Paulo: Contracorrente, 2021.

SLENES, R. W. Lares negros, olhares brancos: histórias da família escrava no século XIX. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n. 8, v. 16, p. 189–203, mar./ago. 1988.

SOARES, E. V.; COSTA, D. V. de A. (orgs.). *Florestan Fernandes: trajetória, memórias e dilemas do Brasil*. Chapecó: Marxismo21, 2021.

SOARES, E. V. *Florestan Fernandes: o militante solitário*. São Paulo: Cortez, 1997.



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura



Estudos

Texto de autoras convidadas. Recebido em: 30 mar. 2023. Aprovado em: 17 abr. 2023.

NASCIMENTO, Emanuele Cristina Santos do; SOUZA, Ana Paula Abrahamian. O ser negro nas representações midiáticas: um debate de construções de identidades. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 40, n. 1, p. 87-108, jan./jun. 2023.

<https://doi.org/10.51359/2675-7354.2023.258232>

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

Atribuição 4.0 Internacional.

O ser negro nas representações midiáticas: um debate de construções de identidades

Being black in media representations: a debate on identity constructions

Emanuele Cristina Santos do Nascimento

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Mestre em Educação, Culturas e Identidades

E-mail: emanuele.cristina1@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2234-9970>

 <http://lattes.cnpq.br/1847388247135540>

Ana Paula Abrahamian de Souza

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutora em Educação

E-mail: apabrahamian@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4321-3458>

 <http://lattes.cnpq.br/5944309643014109>

Resumo

Este trabalho examina, a partir do conceito de representação e da análise do discurso, como as identidades raciais dos sujeitos são construídas por processos culturais de construção de significados. Compreendemos, neste estudo, a representação como uma construção cultural que interfere diretamente nas identidades individuais e coletivas, dizendo-nos quem somos no mundo. Nesse sentido, destacamos como as mídias atuam na vida dos sujeitos ao “ensinar” modos de ser que tomam como base valores racistas. É nesse sentido que identificamos a atuação das mídias na exaltação, por exemplo, de estereótipos raciais que representam o “outro” com características negativas.

Palavras-chave: Racismo. Representações. Mídia.

Abstract

This paper examines, based on the concept of representation and on discourse analysis, how the racial identities of individuals are constructed by cultural processes of meaning construction. In this study, we define representation as a cultural construction that directly interferes in individual and collective identities, telling us who we are in the world. In this sense, we highlight how the media acts in the lives of individuals by “teaching” ways of being which are based on racist values. It is in this sense that we identify media’s role in exalting, for example, racial stereotypes that represent the “other” with negative characteristics.

Keywords: Racism. Representations. Media.

Das representações às identidades

O conceito de representação surge, neste estudo, como um elemento-chave para ressaltar que buscamos, por meio da análise do discurso de peças midiáticas, identificar como essas representações produzem identidades negras. Assim, utilizamos a noção de representação, destacando que ela está estreitamente ligada aos processos de construção de identidades. Cabe destacar que desenvolvemos este estudo a partir das contribuições da abordagem discursiva, ou seja, a partir de uma abordagem que não está preocupada apenas com as maneiras pelas quais a linguagem e a representação produzem sentido, mas com o que é produzido por discursos que se relacionam com o poder, atuando, inclusive, na construção de identidades e subjetividades.

A representação, para Stuart Hall, seria traduzida como aquilo que liga as coisas, os conceitos e os signos, estando ela no centro da produção do sentido na linguagem. Assim, a representação é entendida como “[...] a produção do sentido pela linguagem” (HALL, 2016,

p. 53). Hall (2016) também nos ajuda a compreender, a partir das contribuições de Michel Foucault, que o discurso é uma representação construída culturalmente pela realidade, na qual ele constrói tanto os sujeitos como as identidades. Desse modo, somos construídos pelo discurso. Sobre esse processo de construção de identidades, cabe salientar que, se o discurso orienta a forma que os sujeitos devem ou não agir, essas identidades se constituem, então, na contraposição a outro discurso.

Dito isso, conclui-se que os sujeitos são produzidos no discurso e encontram-se dentro dele a partir do momento que estão subordinados às regras e aos acordos sociais, assim como “[...] às suas disposições de poder/conhecimento” (HALL, 2016, p. 99). O que pode acontecer é esse sujeito tornar-se portador desse conhecimento produzido pelo discurso, determinando a posição que será ocupada por ele, mas, mesmo assim, o sujeito sempre estará dentro do discurso.

Assim, dois pontos são centrais para compreender a constituição do sujeito: 1) o discurso produz o sujeito; 2) esse discurso produz, também, um lugar para esse sujeito, ou seja, “todos os discursos, assim, constroem posições de sujeito [...]” (HALL, 2016, p. 100). Segundo Hall (2016), as contribuições de Foucault para a teoria da representação são importantes, pois elas sinalizam que os discursos lançam as posições de sujeito em que eles produzem efeitos.

Nessa discussão, uma categoria que ganha destaque é a de *identidade*. Aqui, gostaríamos de chamar atenção para o fato de que ela não deve ser compreendida como algo natural ao sujeito, “[...] mas como um conceito estratégico e posicional” (VEIGA-NETO, 2007, p. 61). Assim, nas palavras de Stuart Hall, usamos o termo *identidade* para nos referir ao

[...] ponto de sutura entre, de um lado, os discursos e práticas que tentam nos “interpelar”, dirigir-se a nós ou nos aclamar como sujeitos sociais de discursos particulares, e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, processos que nos constroem como sujeitos que podem ser nomeados. Assim, identidades são pontos temporários de ligação a posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 1996, p. 5-6).

As identidades envolvem a subjetividade, abarcando a noção do “quem sou?”, “o que me define?”. Porém, essa subjetividade, como já sinalizado, é construída a partir dos significados que a cultura dá às experiências que temos de nós e às nossas identidades. Ou seja: a discussão sobre identidades abrange a compreensão de que “a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?” (WOODWARD, 2000, p. 17).

No debate sobre identidades, Hall (2005) defende que, se a cultura interfere de maneira direta em todos os setores da vida dos sujeitos, estes têm uma diversidade de possibilidades quando se fala em identidades. Assim, ele trabalha com a noção de identidades culturais/nacionais, que, vale lembrar, “[...] não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2005, p. 48). Para Hall, é nas culturas nacionais que estão os símbolos e as representações, e elas “[...] ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades” (HALL, 2005, p. 51).

Kathryn Woodward, outra autora representante dos Estudos Culturais, ao trabalhar a temática da identidade, também a abor-

dou em paralelo com a representação. Desse modo, sendo ela um processo cultural, a autora destaca que

pode-se levantar questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros. Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído (WOODWARD, 2000, p. 18).

Além de ressaltar que a identidade só tem sentido por meio da linguagem e dos símbolos, Woodward afirma que ela é marcada pela diferença, porém, que não podemos esquecer que “a diferença é sustentada pela exclusão” (WOODWARD, 2000, p. 9). Dessa forma, essa abordagem sobre a identidade requer que consideremos, como central à sua constituição, as desigualdades e as exclusões vivenciadas pelos sujeitos, ou seja, as situações de conflito, discriminações e opressões que estruturam a construção identitária.

Representação e diferença: o debate racial

Na discussão sobre representação, Stuart Hall (2016) nos traz grandes contribuições sobre a estereotipagem, que se trata, para ele, de um conjunto de práticas de representação, que fixam no “outro”, a partir de sua raça e etnicidade, uma série de características negativas. Assim, o estudioso questiona se as representações sobre as diferenças e as alteridades mudaram em algum sentido ou se permanecem repletas de estereótipos. Para responder essa questão, Hall realiza uma análise extensa de várias figuras, apresentando uma série de conceitos e elementos centrais sobre esse debate, dos

quais, entre eles, destacam-se, além dos próprios conceitos de estereótipo e representação, as noções de racialização, de diferença, de fetichismo, dentre outras.

Sem dúvidas, Stuart Hall nos trouxe grandes contribuições para compreendermos o sentido da representação e para articularmos seu conceito com a discussão racial, trazendo elementos centrais para o debate, como é o caso da estereotipagem. Ao destacar que a representação é uma prática de produção de significados, o autor aponta que a mesma imagem pode carregar vários significados diferentes. A questão central a ser respondida é: qual desses muitos significados essa imagem quer privilegiar? Nesse sentido, Hall afirma que o significado da imagem não está necessariamente nela, mas na sua união com o texto, ou seja, é necessária a aliança entre o discurso escrito e o pictórico “[...] para produzir e ‘fixar’ o significado” (HALL, 2016, p. 144).

Ao trazer o tema da diferença, Stuart Hall aponta que as imagens produzidas têm a intenção de passar alguma mensagem a respeito do mito sobre a raça, sobre a alteridade, sobre o “outro”. Assim, ao se articularem, as imagens trazem seus significados a partir de uma variedade de outras figuras, em textos e mídias. Cabe destacar que

[...] em um sentido mais amplo sobre como a “diferença” e a “alteridade” são representadas em uma determinada cultura, num momento qualquer, podemos ver práticas e figuras representacionais semelhantes sendo repetidas, com variações, de um texto ou local de representação para outro (HALL, 2016, p. 150).

O que Hall defende é que existe uma acumulação de significados nos diferentes textos, o que ele chama de intertextualidade, e que toda representação da diferença compõe o que podemos chamar

de “regime de representação”. Assim, a partir dessa perspectiva, a imagem funcionaria pela marcação dessa diferença, em que o “outro”, o “diferente”, é o negro.

Hall explica que, dentre as principais abordagens sobre a diferença, destacam-se a da linguística, a do campo social, cultural e psíquico. Desse modo, ressaltamos que, sobre a análise linguística, Hall traz que a diferença representa uma categoria central para o estabelecimento de uma relação entre os opostos, ou seja, branco/negro, feminino/masculino, brasileiro/estrangeiro. Entretanto, Hall (2016) defende que, embora essa posição binária tenha seu valor, ela é uma forma reducionista de ver o mundo, visto que, além dela, existem outras categorias.

Nessa mesma abordagem, chama-nos a atenção o que o filósofo Jacques Derrida defende, ou seja, o conceito de que, nas relações binárias, haveria sempre relações de poder estabelecidas, sobre as quais sempre deveríamos escrever: “[...] **branco/preto, homens/mulheres, masculino/feminino, classe alta/classe baixa, britânicos/estrangeiros** para capturar essa dimensão de poder do discurso” (HALL, 2016, p. 155, grifos do autor). A partir dessa perspectiva, o “outro” é elemento-chave para o significado.

Hall (2016) apresenta o debate racial no interior da representação, chamando atenção ao fato do racismo ser um bem comercial, por meio do qual as imagens sobre a diferença racial permearam a cultura popular britânica. Nessa apresentação, Hall alerta que a publicidade alavancou esse processo de tornar as imagens da diferença o “espetáculo do outro”.

Como exemplo, trazemos uma análise realizada pelo autor, que é bastante representativa. Ela diz respeito aos anúncios da marca de sabão *Pears* (datada do século XIX), em que Hall aponta que o

sabão representa um símbolo da “limpeza racial”, pois “por sua capacidade de limpar e purificar, o sabão adquiriu, no mundo de fantasia da publicidade imperial, a qualidade de um objeto de fetiche” (HALL, 2016, p. 166). Dessa forma, ele seria capaz de “retirar as impurezas da raça negra”.

Sendo assim, esses anúncios têm o poder de fixar no “outro”, mediante o discurso da diferença, características negativas, por meio das quais, por exemplo, esses sujeitos são retratados como sujos, carentes de um “eu” branco para lhes ensinar noções de higiene, como sinaliza o texto escrito do anúncio do sabão *Pears*, que, em síntese, diz que o fardo do homem branco é ter que ensinar noções de higiene para as outras raças. Observemos, então, as imagens trazidas por Stuart Hall na obra *Cultura e representação*:



Figura 1. Anúncios do sabão *Pears*.

Fonte: Hall, 2016, p. 165.

Ao realizarmos a leitura dessa e de outras análises feitas por Hall (2016), podemos observar a maneira pela qual os estereótipos raciais se constituem como práticas representacionais. Embora a proposta desta seção do estudo seja apresentar quais foram as contribuições teóricas para a realização deste trabalho, trouxemos, já aqui, um breve exemplo de como o discurso midiático permanece racializado¹.

Assim, analisemos a figura 2 e vejamos se ela pode ser considerada uma releitura do discurso passado, dos anúncios de sabão do século XIX, sobre a higienização racial, passando a mensagem de que, em síntese, após o uso do sabonete, a mulher negra torna-se branca.

Consideremos, então, que estes anúncios foram produzidos no ano de 2017, pela marca Dove.



Figura 2. Anúncio da Dove (2017).

Fonte: Jornal do Comércio, 2017.

1. Neste estudo, o conceito de racialização é utilizado para fazer referência à forma como as diferentes raças são socialmente identificadas.

Retornemos, então, a Stuart Hall (2016), o qual pontua que o discurso racializado se estrutura a partir de oposições binárias. Dessa forma, percebe-se o imaginário de que os negros estavam fixados na natureza, como algo primitivo, enquanto que os brancos estavam localizados na cultura, sendo ela algo repleto de civilidade. Hall traz a noção, inclusive, de que, segundo essa visão, a felicidade de um negro precisava ser tutelada por um branco, pois era nessa figura branca que a racionalidade estava presente.

Assim, o corpo negro está racializado, sendo possível observar os significados disso nas representações da diferença de alteridade: “A representação da ‘diferença’ através do corpo tornou-se o campo discursivo através do qual muito deste ‘conhecimento racializado’ foi produzido e divulgado” (HALL, 2016, p. 169).

Aqui cabe a pergunta: quais significados são atribuídos à diferença racial? Hall traz que as representações populares da diferença racial, durante a escravidão, tinham foco em dois aspectos, sendo eles: uma grande “preguiça” dos negros e o primitivismo, ou seja, ausência de “cultura”. Observamos que, quando fixamos essas características sobre um grupo, estamos em um exercício de naturalização da diferença.

A naturalização da diferença foi uma estratégia bastante utilizada pelas representações racializadas e a sua operacionalização é bem simples: ela afirma que, se as diferenças entre negros e brancos fossem culturais, era possível haver uma alteração dessa realidade, mas, como estamos lidando com algo que é “natural”, não é possível alteração. Ou seja: a partir da naturalização da diferença, há a fixação da diferença.

É nesse processo que há uma redução dos negros à “sua essência” – ou ao que acreditavam que seria essa “essência”. Os negros

são representados a partir da preguiça, da malandragem e da fidelidade, como figuras de entretenimento e de certa infantilidade (HALL, 2016). Afirma Stuart Hall: “Para o escravo de joelhos não havia mais nada, *senão* sua servidão; nada de pai Tomás, *exceto* sua tolerância cristã; nada para Mammy, *exceto* sua fidelidade à casa dos brancos e aquilo que Fanon chamou de ‘sho nuff good cooking’, a comida deliciosa que ela preparava” (HALL, 2016, p. 173).

Esses estereótipos são fortes nas representações da masculinidade negra no Brasil, que segundo Rolf Ribeiro de Souza,

[...] criaram personagens muito populares no Brasil, como o *Neguinho*, que é um homem submisso, sem vontade própria, totalmente devoto aos desejos, inclusive, e mais importante, aos desejos sexuais, um tipo de escravo, dependente mental e psicologicamente das decisões dos brancos (Carvalho, 1996:5). Além da fala infantilizada e da predileção pela bebida alcoólica, sua relação com a mulher branca é totalmente assexuada, em geral, servindo também de moleque de recado. Na Literatura, Monteiro Lobato criou o Tio Barnabé, mas, na TV, essas representações ganharam popularidade através de seus programas humorísticos, que imortalizaram alguns comediantes por encarnarem tais personagens. Uma outra representação é a do *Negão*, oposto do *Neguinho*. Na sua preocupação com a virilidade, ele seria fisicamente forte e dotado de uma excepcional capacidade sexual. Ele é uma ameaça ao homem branco por seu apetite sexual insaciável e pela sua diabólica sensualidade, irresistível para a mulher branca. Esse mito do homem negro hipersexualizado é veiculado exaustivamente pela TV. [...] Temos ainda o fiel escudeiro de homens e mulheres brancos, um híbrido dessas duas representações, pois ele tem os atributos físicos do *Negão*, mas é submisso e assexuado como tio Barnabé. Embora pouco visível, essa representação é quase onipresente, pois ela está sempre atrás de homens e mulheres brancos, protegendo-os até mesmo de outros negros, sendo aquele que faz o trabalho sujo, estando disposto,

inclusive, a sacrificar sua própria vida pelos seus chefes e senhores (SOUZA, 2009, p. 104-106, grifos do autor).

A partir do que Hall (2016) e Souza (2009) trazem, observa-se que a estereotipagem trabalha na redução do sujeito a características que o aproxima da “natureza”, da qual, inclusive, os aspectos físicos são utilizados para reduzi-los a esses estereótipos. Hall afirma existir um “regime racializado da representação” (HALL, 2016, p. 175), apontando que, mesmo quando os negros não eram representados pela marcação da diferença, eram representados como dependentes dos brancos, como se eles fossem seus benfeitores. O que ocorre é um processo de substituição de estereótipos: se antes o negro era representado como selvagem, agora ele passa a ser o “ser de bondade eterna”.

Hall (2016) nos apresenta, então, ao estudo de Donald Bogle (1973), que identifica cinco principais estereótipos que permeiam as representações sobre negros e negras, sendo eles: o do “Pai Tomás”, que representa os “bons negros”, fiéis, submissos, que nunca se rebelam contra brancos; o do “Malandro”, que é o animador de comédia tipo pastelão: mentiroso, preguiçoso, ladrão, dentre outras características negativas; o da “Mulata trágica”, que representa a mulher como sendo o resultado de uma mistura racial, cujas principais características estão atreladas ao seu corpo, à sua beleza, à sedução e ao poder sexual, entretanto, mesmo essa mulher sendo bastante atraente, o fato de estar “suja pelo sangue negro” “a condena a um final trágico” (HALL, 2016, p. 177); o das “Mães pretas”, que seriam o oposto da “mulata trágica”, sendo a representação de mulheres de extrema serventia à alguma família branca, apresentando-se como gorda e doméstica. No Brasil temos

um exemplo clássico de “mãe preta”, que vem da obra de Monteiro Lobato, a “Tia Nastácia”. Por fim, está o “Mal-encarado”, que representa homens “fisicamente grandes, fortes, imprestáveis, violentos, renegados, ‘agressivos e cheios de fúria negra’, ‘supersexualizados e selvagens, violentos e frenéticos, pois desejam a carne branca’” (BOGLE, 1973, p. 10 *apud* HALL, 2016, p. 178).

Gostaríamos de adicionar a essa lista mais três estereótipos, destacados por Lázaro Ramos (2017) em seu livro *Na minha pele*, que seriam: o “Escravo”; o “Negro ‘perfeito’”, termo inventado por Joel Zito de Araújo para designar o negro que se afasta de sua origem e se torna, assim, mais aceitável aos olhos dos brancos; e, por último, temos uma representação bastante comum nas telenovelas brasileiras, a do “Negro ‘escada’”, que “[...] só está lá para mostrar como o personagem branco é bom, ou mau, ou mais importante que ele” (RAMOS, 2017, p. 84).

Ao adentrar na análise acerca da operacionalização da estereotipagem, Hall (2016) nos explica que é a partir da abordagem sobre esse conjunto de práticas representacionais que é possível analisar como funciona o regime de representação. Ele aponta que, além de observar a sua capacidade de fixar as pessoas em características negativas, a estereotipagem deve ser analisada a partir de quatro aspectos: “(a) a construção da ‘alteridade’ e exclusão; (b) estereótipo e poder; (c) o papel da fantasia; (d) o fetichismo” (HALL, 2016, p. 190).

Ele defende que a estereotipagem produz significados, e assim, se essa prática representacional recai sobre os negros, ela é central para se pensar no debate sobre diferença racial e construção de identidades. Em síntese, o processo de estereotipagem acontece da seguinte maneira: ela reduz, essencializa, naturaliza e finaliza com a fixação da diferença (HALL, 2016). Além disso, ela divide os

sujeitos em dois polos: o que é “normal” e o que deve ser excluído, rejeitado. “A estereotipagem, em outras palavras, é parte da manutenção da ordem social e simbólica” (HALL, 2016, p. 192). Assim, ela serve para fixar quem é a regra e quem destoa do padrão desejável.

Porém, vale destacar que, como ocorre em nossa sociedade, a estereotipagem só ganha força se houver desigualdades de poder, ou seja, se tivermos um polo dominante e um “outro” a ser classificado, um “outro” que ocupa a condição de exclusão. Podemos, então, por meio dela, observar um diálogo entre a representação, a diferença e o poder, pelo qual o poder, que vem da representação estereotipada, pode ser caracterizado como um ato de violência (HALL, 2016).

Ainda na discussão sobre representação e estereotipagem, Hall recorre a Michel Foucault e afirma que a sua tese sobre poder/reconhecimento contribui nos seguintes aspectos: “o *discurso* produz, através de diferentes práticas de *representação* (bolsas de estudos, exposições, literatura, pintura etc.), uma forma de *conhecimento racializado do Outro* (orientalismo), profundamente envolvida nas operações de *poder* (imperialismo)” (HALL, 2016, p. 195, grifos do autor). A partir dessas representações, os negros ficam presos em uma “*estrutura binária* do estereótipo” (HALL, 2016, p. 200), que se resume, por exemplo, a representações infantilizadas e hipersexualizadas.

Por fim, mas não menos importante, Hall articula a questão dos estereótipos com o fetichismo. Sobre o exercício do fetiche, cabe pontuar que essa prática transforma o sujeito em objeto, ou seja, reifica-o, além de haver um desmembramento do seu corpo, pois o fetiche está sobre as partes do corpo do sujeito. O fetichismo nos põe no campo do proibido, da fantasia e da curiosidade. Assim, o fetiche habita naquilo que não pode ser mostrado.

O falo, por exemplo, não pode ser exibido graficamente, já que representa um tabu, ocorrendo, então, o que Hall (2016) chama de deslocamento, processo pelo qual se transfere o desejo pelo falo para outra parte do corpo ou algum objeto que o substitua. Assim, o fetichismo trabalha com a rejeição, ou seja: ao mesmo tempo que um desejo é satisfeito, ele é negado. Disse Stuart Hall (2016, p. 207): “No entanto, é também a forma pela qual aquilo que é considerado tabu consegue encontrar uma forma deslocada de representação”. Como retrato dessa questão, analisemos a figura 3:



Figura 3. Ensaio Fotográfico “Fashion Porn” (2009).

Fonte: Glamurama, c2023.

O ensaio fotográfico, ao retratar uma mulher branca tendo seu corpo “invadido” por corpos negros, leva-nos para um campo proibido, residindo aí o fetiche. Em síntese, poderíamos afirmar que o

fetichismo é uma estratégia poderosa que, ao mesmo tempo que representa, atua na negação dessa representação, pois se encontra no campo do proibido. Assim ocorre com o homem negro, que é representado, a partir de um olhar fetichizado, como seu pênis e reduzido a ele, ou melhor, ao tamanho dele e ao prazer que pode proporcionar, ao mesmo tempo que este também representa um risco à integridade de mulheres brancas, à ordem e à civilidade.

Para exemplificar a representatividade do pênis sobre o homem negro, uma figura representativa é o ator pornô “Kid Bengala”. Embora não estejamos falando de um ator de telenovelas, esse sujeito, que é um dos atores pornô mais conhecidos na cena nacional, reflete bem o imaginário de reificação do corpo do homem negro.

Em reportagem produzida pelo programa *A Liga*, da rede de TV Bandeirantes, sobre a indústria pornográfica, o ator, em entrevista à Mariana Weickert (mulher branca e loira), insistiu em se autoafirmar a partir de sua força sexual, destacando o tamanho e largura de seu pênis. Ela, por sinal, mostrou-se surpresa, assustada e curiosa em poder conhecer essa “máquina de fazer sexo”.



Figura 4. Mariana Weickert impressionada com o tamanho do pênis de Kid Bengala.
Fonte: O Fuxico, 2013.

A pedido de “Kid Bengala”, Mariana acompanhou as filmagens de uma cena de sexo protagonizada pelo ator e pela atriz pornô Patrícia Kimberly (mulher branca e loira). Vale destacar que, antes da cena começar, o ator precisou de cerca de uma hora para ir à farmácia comprar e ingerir estimulantes sexuais, fato esse que contradiz o discurso do ator, que insistiu em afirmar que sua virilidade era “natural”, não necessitando de estimulantes.

O que nos chama a atenção nessa reportagem é que, durante a gravação da cena de sexo, o ator intimidou, em vários momentos, a repórter, mostrando-se nas palavras dela, “um homem provocativo e agressivo”, tanto com ela quanto com o resto da equipe. Essa cena, além de ressaltar o tamanho do pênis desse homem, colocou-o, por outro lado, na figura do “negro estuprador”, já que ele, por toda a gravação, deixou transparecer seu desejo em manter relações sexuais com a apresentadora.

O falo representa poder, sendo isso o que o homem negro não possui. Ele é apenas operador de sedução, fascinador de homens e mulheres (BIRMAN, 2001). No caso dos homens negros, eles possuem apenas um pênis, que, durante o período em que eles são ativos, sexualmente falando, é o representante principal de sua masculinidade.

A escritora bell hooks, em seu texto *Penis Passion*, vai além e aponta que ver o pênis como instrumento de força é danoso para homens e mulheres. Ela destaca como esse órgão está atrelado a questões de poder e subordinação. Para hooks, é necessário que haja uma ressignificação sobre a forma de se ver o pênis, com o objetivo de libertar tanto homens quanto mulheres. Nesse sentido, ela defende: “Mudar como nós falamos sobre o pênis é uma pode-

rosa intervenção que pode desafiar o pensamento patriarcal” (HOOKS, 1999, n. p).

O negro, segundo Fanon (2008), é percebido como um símbolo fálico: seu pênis, que é representativo de sua virilidade, também simboliza sua animalidade. O processo de negação da humanidade do homem racializado aponta, inclusive, para a aniquilação de suas capacidades intelectuais. O autor explica:

Qualquer aquisição intelectual exige uma perda do potencial sexual. O branco civilizado conserva a nostalgia irracional de épocas extraordinárias de permissividade sexual, cenas orgásticas, estupros não sancionados, incestos não reprimidos. Essas fantasias, em certo sentido, respondem ao conceito de instinto vital de Freud. Projetando suas intenções no preto, o branco se comporta “como se” o preto as tivesse realmente. [...] O preto é fixado no genital, ou pelo menos aí foi fixado. Dois domínios: o intelectual e o sexual. O pensador de Rodin em ereção, eis uma imagem que chocaria. Não se pode, decentemente, “bancar o durão” toda hora. O preto representa o perigo biológico (FANON, 2008, p. 143).

Se o preto é apenas o biológico, afirma Fanon (2008, p. 143), ele “é um animal. Vive nu”. O autor expõe que se estabelece um ideário ocidental no qual o negro está associado ao biológico, ou seja, à natureza. Ele não possuiria racionalidade, e sim seu corpo, especificamente seu órgão genital: “[...] não mais se percebe o preto, mas um membro: o negro foi eclipsado. Virado membro. Ele é pênis” (FANON, 2008, p. 146). Tal afirmativa aponta para o risco da construção de masculinidades negras reduzidas ao pênis e ao desempenho desse órgão, pois este, falhando sua existência, deixa de fazer sentido.

Conclusão

As análises dos materiais apresentados durante o estudo nos mostram que, na mídia hegemônica, o negro é o “outro”, ele *tem* que ser representado como o outro. Assim, se o negro é o “outro”, então existe uma referência branca que é seguida. Segundo isso, está na essência da pessoa negra, por exemplo, ser malandra, hipersexualizada, suja e preguiçosa. As representações nos apresentam que temos um processo visível de naturalização da diferença, que não poderia ser quebrado, pois estaria no campo do natural e não do cultural, não podendo ser alterado. Assim, negros e negras são reduzidos, a partir dessas representações, às características que os aproximam do dito âmbito “natural”.

Assim, afirmamos que a mídia não está meramente disposta para nos entreter. Ela participa ativamente dos nossos processos educacionais, ou seja, nos constituímos como homens, mulheres, mães e filhos também pelo que aprendemos com o que vemos nas produções midiáticas.

Com base nessas afirmativas, por fim, cabe apontar que corroboramos com Angela Davis (2016) quando ela pontua que a representação é fundamental para a população negra, que se encontra em posição de desvantagem nos espaços de poder, porém, como Davis também alerta, não é suficiente ocupar esses espaços sem romper com as lógicas opressoras.

É nesse sentido que o espaço midiático se torna um espaço de poder negado à população negra de diversas maneiras, inclusive a partir de suas representações, como citamos acima. É a partir da interdição desse espaço que surgem as chamadas *mídias de resistência*, nas quais, pautadas numa discursividade antirracista, os sujeitos constroem novas representações.

Referências

BIRMAN, Joel. *Gramáticas do erotismo: a feminilidade e as suas formas de subjetivação em psicanálise*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DAVIS, Angela. *Mulheres, Raça e Classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GLAMURAMA. Novo ensaio com Gisele mostra a modelo em poses semi-eróticas. *Glamurama*, [S.l.], 2023. Disponível em: <https://glamurama.uol.com.br/notas/pele-21333/>. Acesso em: 8 maio 2023.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/ Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. Who needs identity? In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul (ed.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 1996.

HOOKS, bell. Penis Passion. *Lion's Roar*, Escondido, EUA, 1999. Disponível em: <http://www.lionsroar.com/penis-passion>. Acesso em: 1 nov. 2017.

JORNAL DO COMÉRCIO. Dove pede desculpas por propaganda acusada de racismo. *Jornal do Comércio*, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2017/10/economia/589920-dove-pede-desculpas-por-propaganda-acusada-de-racismo.html. Acesso em: 8 maio 2023.

OFUXICO. Sem esquecer da moda, Mariana Weickert despe-se de vaidades em A Liga. *OFuxico*, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.ofuxico.com.br/noticias/sem-esquecer-da-moda-mariana-weickert-despe-se-de-vaidades-em-a-liga/>. Acesso em: 8 maio 2023.

RAMOS, Lázaro. *Na minha pele*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

SOUZA, Rolf Ribeiro de. As representações do homem negro e suas consequências. *Revista Fórum Identidades*, São Cristóvão, ano 3, v. 6, p. 97-115, jul./dez. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tadeu Tomaz da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura



Estudos

Texto de autores convidados. Recebido em: 1 abr. 2023. Aprovado em: 12 abr. 2023.

REIS, Maria da Conceição dos; LIMA, Cledson Severino de; OLIVEIRA, Rafaela Alcântara Barros de. Livros didáticos de História e a Educação das Relações Étnico-Raciais. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 40, n. 1, p. 109-126, jan./jun. 2023.

<https://doi.org/10.51359/2675-7354.2023.258234>

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

Atribuição 4.0 Internacional.

Livros didáticos de História e a Educação das Relações Étnico-Raciais

History textbooks and the Education of Ethnic-Racial Relations

Maria da Conceição dos Reis

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutora em Educação

E-mail: maria.conceicao@ufpe.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5447-5069>

 <http://lattes.cnpq.br/7351422483583281>

Cledson Severino de Lima

Universidade Maurício de Nassau (UNINASSAU)

Mestre em Educação

E-mail: cledsonfugao@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6144-1577>

 <http://lattes.cnpq.br/9287092292546502>

Rafaela Alcântara Barros de Oliveira

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Licenciada em Língua Portuguesa

E-mail: alcantara.rafaela14@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6824-400X>

 <http://lattes.cnpq.br/1961037425939829>

Resumo

Este artigo tem o objetivo de avaliar como livros didáticos de História selecionados pelo Ministério da Educação do Brasil e escolhidos pelos professores de História da Rede Pública do Estado de Pernambuco para serem utilizados no Ensino Fundamental II durante o triênio 2020, 2021

e 2022 estão trabalhando a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer). Para lidar com os conteúdos da Erer, demos ênfase à Educação Afrocentrada, com abordagem teórica da Afrocentricidade, conforme definida por Molefi Kete Asante (2014). A metodologia empregada foi a de pesquisa bibliográfica. A base de dados foi formada pelos livros: *História, Escola e Democracia*, de Flávio dos Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff (2019), da Editora Moderna; *História*, de Ana Lúcia Lana Nemi, Anderson Roberti dos Reis e Débora Yumi Motooka (2019), da Editora SM; *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos (2019), da Editora FTD; e *Estudar História das origens do homem à era digital*, de Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto (2019), da Editora Moderna. Como resultado, identificamos que, nessa amostra de pesquisa, há o predomínio da perspectiva eurocentrista, paradigma que inviabiliza a Educação das Relações Étnico-Raciais. Esperamos que este artigo fomente novos textos e contribua para o trabalho dos professores de História, no sentido deles terem mais autonomia ao trabalharem a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Livro didático de História. Teoria da Afrocentricidade.

Abstract

This article aims to evaluate how History textbooks which were selected by Brazil's Ministry of Education and chosen by History teachers of the Public School System of the State of Pernambuco to be used in Middle School during the triennium 2020, 2021 and 2022 are working on the Education of Ethnic-Racial Relations (Erer). To deal with Erer's contents, we emphasized Afrocentric Education, with the theoretical approach of Afrocentricity, as defined by Molefi Kete Asante (2014). The methodology applied was bibliographic research. The database was composed by the books: *História, Escola e Democracia*, by Flávio dos Campos, Regina Claro and Miriam Dolhnikoff (2019), from Ed. Moderna; *História*, by Ana Lúcia Lana Nemi, Anderson Roberti dos Reis and Débora Yumi Motooka (2019), from Ed. SM; *História, Sociedade & Cidadania*, by Alfredo Boulos (2019), from Ed. FTD; and *Estudar História das origens do homem à era digital*, by Patrícia Ramos Braick and Anna Barreto (2019), from Ed. Moderna. Facing the results of this research, we identified that, in the History textbooks

for the triennium 2020, 2021 and 2022, there was a predominance of the eurocentrist perspective, a paradigm that makes the Education of Ethnic-Racial Relations unfeasible. We hope that this article will encourage new texts and contribute to the work of History teachers, in the sense of helping them develop more autonomy when working on the Education of Ethnic-Racial Relations.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations. History textbook. Theory of Afrocentricity.

Introdução

No campo legislativo educacional, a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) avançou de forma satisfatória, com a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, impulsionando mudanças. Nessa perspectiva, diversos materiais didáticos foram publicados e diversas formações continuadas ocorreram, da educação básica até a superior. Assim, podemos dizer que professores, estudantes e gestores das escolas públicas e privadas têm material para trabalhar e estudar sobre a Erer.

Entretanto, esse avanço não se reflete no equilíbrio das desigualdades étnico-raciais no Brasil. Isso porque o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018) ainda mostra que os baixos salários e o baixo nível de escolaridade são predominantes entre o povo negro. Além disso, os meios de comunicação televisivos, impressos e virtuais revelam o crescimento vertiginoso de ataques racistas e de intolerância religiosa, que acontecem, também, para além do espaço cibernético. Desse modo, vídeos e fotos, publicados por esses meios, evidenciam que a sociedade precisa acelerar o fomento de ações afirmativas e antirracistas.

Nesse sentido, este artigo propõe-se a investigar como os livros didáticos de História do triênio 2020, 2021 e 2022, voltados para

turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, selecionados pelo Ministério da Educação e escolhidos, posteriormente, pelos professores de História da rede pública estadual de Pernambuco, estão abordando a Educação das Relações Étnico-Raciais. A análise aqui realizada foi desenvolvida a partir de uma perspectiva afrocêntrica, com a abordagem teórica da Afrocentricidade, que fundamenta este artigo.

A Afrocentricidade defende a proposta de analisar os fenômenos da população negra enquanto sujeito central da sua própria trajetória, sendo um conceito definido a partir do trabalho do teórico e professor Asante (2014) e das pesquisas de Benedicto (2016), Reis; Lima; e Nascimento (2019) e Lima (2020). Dessa forma, a Educação das Relações Étnico-Raciais, à luz da Afrocentricidade, “é uma perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93).

No ano de 2023, em janeiro, a Lei nº 10.639, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Brasil, completou 20 anos. Ainda assim, é com pesar que, diante de tantos avanços, grande parte dos professores e professoras que trabalham essa temática executam tais atividades de forma isolada, visto que uma política pública deve ir e vir de forma que contemple o máximo de pessoas, e não um grupo pequeno. Diante disso, considerando a importância dada ao livro didático para o processo de ensino e aprendizagem, buscamos a resposta para a questão central deste artigo.

Nossos objetivos específicos são: I – Apresentar os livros de História que foram aprovados e encaminhados às escolas pelo MEC; e II – Descrever se a Educação para as Relações Étnico-Raciais está

presente nos conteúdos relacionados ao povo negro. A pesquisa aqui desenvolvida adotou a metodologia bibliográfica, realizada por meio da análise de livros didáticos. As fontes utilizadas foram os livros didáticos de História do Ensino Fundamental II. A partir desses desdobramentos, pretendemos entender em que medida as obras contribuem para a Erer.

A seguir, descreveremos a fundamentação teórica utilizada neste trabalho, na seção intitulada *Educação afrocentrada: Afrocentricidade como opção para educação do povo negro*. Em seguida, na seção posterior, discutiremos *O livro didático como ferramenta de ensino para a Educação das Relações Étnico-Raciais*.

Educação afrocentrada: Afrocentricidade como opção para educação do povo negro

A teoria da Afrocentricidade foi sistematizada pelo Professor Molefi Kete Asante, em meados de 1979 e 1980. Na década de 1960, antes de fundar a teoria da Afrocentricidade, o estudioso fez parte de um grupo de estudos denominado de *Estudos Negros*, nos Estados Unidos da América, formado por universitários, pesquisadores e professores que, indignados pela maneira como viam e ouviam a história e a cultura do povo negro serem tratadas de forma estereotipada, resolveram requisitar o apoio de intelectuais, cientistas, ativistas e artistas negros que contribuíssem para a produção de conhecimento sobre o verdadeiro papel histórico e cultural da população negra.

Essa década inspirou Asante a escrever livros que, posteriormente, foram conceituados como Teoria da Afrocentricidade.

A primeira publicação do autor foi *Afrocentricidade: teoria de mudança social* (1980); depois, *Ideia Afrocêntrica* (1987); e então *Kemet, Afrocentricidade e Conhecimento* (1990). A categorização da Afrocentricidade, teoria adotada para a construção deste texto e já definida anteriormente, foi a mesma que utilizamos para nosso tratamento de dados, ao realizarmos a análise dos livros didáticos de História: *Localização e Agência*.

A categoria *Localização* trata qualquer fenômeno da população negra a partir dos espaços ocupados por ela, sejam à marginalidade ou à centralidade de suas próprias experiências, perpassando seus usos e costumes. É a localização do sujeito africano que está no centro dos melhores interesses, perspectivas e referências africanas e afro-brasileiras, positivando a negação de pertencimento racial e social da pessoa. Assim, *Localização* é um conceito que enfatiza que “todas as relações são baseadas em centros e margens e nas distâncias de cada lugar do centro ou da margem” (ASANTE, 2003, p. 2).

A categoria *Agência* faz referência à construção da consciência a partir de uma perspectiva de centralidade da história vitoriosa do povo negro, atuando como sujeito de sua própria narrativa de vida. Ao conhecer sua cultura e história, o sujeito afrocentrado percebe a importância de não permitir que continuem inviabilizando e marginalizando o seu povo. Logo, *Agência* é “escrever, registrar e pensar a partir de uma topologia africana” (ASANTE, 2009, p. 93).

A partir dessas perspectivas acerca da Afrocentricidade é que nos debruçaremos sobre os livros didáticos, em busca de conteúdos para além da exaltação folclórica dos povos negros e indígenas desse país. Os estudos da Afrocentricidade, em busca de uma Educação Afrocentrada, poderão apontar caminhos para

uma sociedade menos desigual, a partir dos estudos de História em sala de aula.

Podemos encontrar orientações para o ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004) e no *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2009), decorrentes das já citadas leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Dito isso, essas diretrizes são características da Educação das Relações Étnico-Raciais, em vigor no Brasil desde meados dos anos de 2004 e de 2009. A Educação das Relações Étnico-Raciais prima em valorizar a história dos povos negros, buscando a centralidade psicológica, social e histórica das pessoas, sem, entretanto, substituir os conhecimentos ocidentais e eurocentristas, predominantes nos livros didáticos.

O livro didático como ferramenta de ensino para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Os livros examinados, seguindo a sequência das séries de ensino (6º–9º ano), foram: *Estudar História das origens do homem à era digital*, de Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto (2019), da Editora Moderna; *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos (2019), da Editora FTD; *História*, de Ana Lúcia Lana Nemi, Anderson Roberti dos Reis e Débora Yumi Motooka (2019), da Editora SM e *História*,

Escola e Democracia, de Flávio dos Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff (2019), da Editora Moderna.

O livro do 6º ano é dividido em quatro unidades: I – *A construção da história e a origem da humanidade*; II – *Primeiras civilizações*; III – *Antiguidade clássica*; e IV – *África e Europa medieval*.

O livro do 7º ano divide as quatro unidades em: I – *O surgimento da humanidade*; II – *A conexão entre mundos*; III – *A construção do império português na América*; e IV – *Mudanças na economia do mundo ocidental*.

O livro do 8º ano traz, nas suas quatro unidades: I – *O mundo ocidental em transformação*; II – *Revoluções e independências*; III – *Brasil: da crise do sistema colonial ao segundo reinado*; e IV – *Transformações no século XIX*.

O livro do 9º ano formou suas quatro unidades em: I – *Brasil e mundo na aurora do século XX*; II – *Totalitarismo, Autoritarismo e Guerra*; III – *A Guerra Fria e seus desdobramentos*; e IV – *A construção do mundo contemporâneo*.

Ao apresentar os resultados desta pesquisa, reiteramos que o livro didático não é a única ferramenta pedagógica de ensino e aprendizagem para os níveis, etapas e modalidades da educação escolar. Entretanto, entendemos que ele exerce uma forte influência na formação das pessoas e, portanto, por meio dele é possível impulsionar um ensino para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

No livro do 6º ano, a unidade I, nos seus dois primeiros capítulos, chamados de: 1 – *Tempo, memória e história* e 2 – *A origem da humanidade*, tem-se que o tempo de cada civilização é único. Entretanto, a obra escolhida não contempla a noção de tempo para o continente africano, adotando para ele, na verdade, a pers-

pectiva ocidental e a lógica do relógio. O capítulo *África, o berço da humanidade* é escrito em apenas duas páginas. Nele, observamos a ausência das diferentes culturas presentes no mundo e vemos que, quando contempladas, os conteúdos aparecem de forma ínfima, sem contextualização e sem uma visão que permita que estudantes e professores(as) façam uma crítica social, política e histórica acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais.

A unidade II traz os capítulos três, quatro e cinco. Os títulos são: 3 – *Os primeiros habitantes da América*; 4 – *As civilizações fluviais na África e na Ásia e sociedade, economia*; e 5 – *Cultura dos povos nativos americanos*. Os capítulos três e cinco não foram analisados pelo fato de se delimitarem exclusivamente ao continente americano. Analisamos, então, o capítulo quatro, que conta com um total de dezoito páginas, dedicando, no entanto, apenas uma para falar de somente um país africano, o Egito. O título está no plural, mas predominam os estudos clássicos dos povos da Mesopotâmia. Podemos afirmar que há, aqui, uma inviabilização da diversidade dos povos africanos, porque continua-se reproduzindo a ideia de que a África seria apenas um país, inviabilizando a percepção do conjunto de 54 países desse, na verdade, continente, repleto de culturas e línguas inumeráveis.

A unidade III é formada pelos capítulos 6 – *Origens da Antiguidade Clássica*; 7 – *Transformações no mundo grego antigo*; 8 – *Roma republicana*; e 9 – *Roma imperial*. Não vemos, entretanto, a abordagem da colaboração entre a história da África e a origem da Antiguidade Clássica do mundo ocidental. Observamos a reprodução da Antiguidade como uma exclusividade dos povos da Grécia e de Roma. Pesquisas como a de Benedicto (2016) revelam ao mundo as significativas contribuições científicas das primeiras

civilizações africanas, que foram um dos berços da humanidade. A pesquisa do referido autor continua a revelar que há inúmeras evidências de que os filósofos da Grécia clássica estudaram na região do atual Egito, norte do continente africano. Portanto, omitir esses conhecimentos permite a perpetuação da falsa ideia de que a África e seus descendentes não produziram conhecimentos científicos para a humanidade.

Na IV e última unidade, encontramos os capítulos 10 – *A expansão do Islã e os reinos africanos*; 11 – *A Europa feudal*; e 12 – *Transformações na Europa medieval*. Com vinte páginas, o capítulo dez destina cinco para tratar da África, mas de forma superficial, já que o título do capítulo anuncia que tratará dos “reinos africanos”, mas traz apenas dados estatísticos, sendo as últimas três páginas dedicadas à expansão do islã sobre a África. Afinal: como valorizar a África e seus reinos se, na seção dedicada a ela, não se fala sobre ela? O livro, então, segue para o período medieval europeu, como se a história africana estivesse congelada no tempo e no espaço.

No livro do 7º ano, a I unidade é composta por três capítulos: 1 – *Os Estados europeus e o absolutismo monárquico*; 2 – *Humanismo, renascimento e reformas religiosas*; e 3 – *Expansão marítima europeia*. No livro, ao tratar da modernidade, é nítida a hegemonia europeia, como se os outros continentes não tivessem produção nesse momento histórico.

A unidade II traz os capítulos quatro, cinco e seis: 4 – *Expansão portuguesa na África*; 5 – *Colonização espanhola e inglesa na América*; e 6 – *Colonização portuguesa da América*. Ora, ao destacar, no livro, o tema *A conexão entre mundos*, percebe-se, na verdade, que tal conexão refere-se à invasão ocidental na América e na África. É evidente o descumprimento de uma das propostas da Educação Afrocent-

trada, que é a de contar a história daqueles que não contaram a sua própria. Dessa forma, dificilmente estudantes e professores(as) serão estimulados a perceber a história dos povos que habitavam a África e a América antes do processo de colonização.

A unidade III é formada pelos capítulos sete, oito e nove: 7 – *Nordeste açucareiro*; 8 – *Sociedade escravista e a cultura afro-brasileira*; e 9 – *Expansão das fronteiras da América portuguesa*. Nessa unidade, o livro, sem afirmar, cria a imagem de que o Império Português construiu seu poderio com tranquilidade e sem entraves sociais, políticos e intelectuais. Sabemos, entretanto, da efervescência dos processos e movimentos abolicionistas que ocorreram no Brasil durante o período de escravização, partindo dos negros forros até os intelectuais pertencentes à nobreza da época.

Temos, na unidade IV, os capítulos dez e onze: 10 – *Mineração na América portuguesa*; e 11 – *Mercantilismo: uma economia em transição*. Aqui, percebemos que os autores, de fato, não mergulharam nos estudos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, vista a omissão de fatos importantes para a construção de percepções integradas a ela. O sucesso da exploração dos minerais no Brasil foi alcançado graças aos povos indígenas e africanos: os povos indígenas contribuíram para a localização geográfica, os africanos, especialistas em metais, para mão de obra especializada. Para a teoria da Afrocentricidade, negar essa história é negar a história de vitória dos outros povos que compuseram o Brasil, é apagar a história do povo negro e dos povos indígenas.

No livro do 8^a ano, a unidade I é composta pelos capítulos um e dois: 1 – *Das revoluções inglesas à Revolução Industrial*; e 2 – *Novas ideias: o Iluminismo e os fundamentos do liberalismo econômico*. De acordo com essas exposições, acreditamos que deve ser permitido

conhecer não apenas a hegemônica, mas também as outras formas de fundamento da economia. O firmamento nas ideias da Revolução Industrial e do liberalismo conduz estudantes e professores(as) a acreditarem que só existe uma única forma de olhar a história, reproduzindo, então, a história do vencedor.

A unidade II é formada pelos capítulos três, quatro e cinco: 3 – *A Independência dos Estados Unidos*; 4 – *França: revolução e Época Napoleônica*; e 5 – *Independência da América espanhola*. Esses capítulos trazem textos que falam de emancipação, mas desprezam as contribuições, nesses processos, dos povos originários e dos imigrantes africanos.

Por último, o livro do 9º ano traz, na unidade I, os capítulos: 1 – *A primeira república do Brasil*; 2 – *Cotidiano e cultura na Primeira República*; 3 – *A Primeira Guerra Mundial*; e 4 – *A Revolução Russa*. Assim, chama-nos a atenção o fato de que o período republicano brasileiro não aponta ícones intelectuais da Literatura, da Política e das Artes, como Lima Barreto. O livro transmite, então, uma história uniformizada e padronizada.

A composição dos capítulos da unidade II é a seguinte: 5 – *A crise do capitalismo*; 6 – *A Segunda Guerra Mundial*; e 7 – *O primeiro governo Vargas e o Estado Novo (1930-1945)*. Acerca dessa última unidade, chama a atenção não haver menção à relação de Vargas com os povos de matriz africana, ora amistosa, ora impositiva – para não dizer racista.

A unidade III traz os capítulos: 8 – *Guerra Fria*; 9 – *A descolonização da África e da Ásia*; 10 – *O Brasil entre duas ditaduras*; e 11 – *Experiências ditatoriais na América Latina e ditadura civil-militar no Brasil*. O processo de descolonização da África causa problemas em alguns países até os dias atuais. A visão que o texto passa, porém,

é a de que esse processo aconteceu de forma pacífica e a de que os problemas desse continente acabaram. Olhar sem positivar uma comunidade do tamanho e diversidade da África traz transtornos que não favorecem a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A unidade IV traz, por fim, os capítulos: 12 – *Movimentos sociais e culturais da década de 1960*; 13 – *A redemocratização na América do Sul*; 14 – *Fim da Guerra Fria e mundo globalizado*; e 15 – *O Brasil depois da constituinte de 1988*. O capítulo que mais chama nossa atenção é o que se chama *Movimentos sociais e culturais da década de 1960*. Observamos que há, no próprio título, uma delimitação temporal, que permitiria aos autores mostrar a diversidade racial dos movimentos reivindicatórios e culturais, o que não foi feito. Podemos citar, a exemplo disso, o ativismo e a arte do Teatro Experimental do Negro (TEN), de Abdias do Nascimento.

Diante de tudo que foi discutido, é importante ressaltar que a análise dos livros não invalida as informações e os conhecimentos contidos nas obras. Esta seção do artigo busca apontar caminhos para um livro de história afrocentrado, que contemple a Educação das Relações Étnico-Raciais. Não estamos falando de um livro que englobe exclusivamente os povos negros e indígenas, já que as observações feitas acerca da invisibilização dos povos negros não têm a intenção de anular o conhecimento dos autores, mas sim de possibilitar reflexões por meio de outras óticas.

Referências africanas, afro-brasileiras e indígenas são trabalhadas em quantidade insignificante nos livros e, quando aparecem, apresentam ainda uma imagem, que, em certa medida, é estereotipada. A perspectiva da Afrocentricidade nos diz que o povo negro ainda é marginalizado quando outros contam sua história e que é um imperativo buscar a centralidade desses povos: eles

precisam falar deles mesmos. Segundo Asante (2014), a Teoria da Afrocentricidade não vem para substituir as teorias hegemônicas, pelo contrário, elas estão à nossa disposição como um ponto de partida, não de chegada.

Concordamos com Nogueira (2016, p. 13) quando ele afirma que “uma educação que esteja assentada em paradigmas afrocêntricos pretende contribuir para a maioria da população brasileira”, e assim, colaborar para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que irá eclodir das escolas para o mundo. Desse modo, enquanto houver, no ensino de História, o predomínio da ciência da história única, daqui a dez anos ainda estaremos escrevendo artigos cobrando uma educação que represente os povos negros e indígenas deste país.

Reis; Lima; e Nascimento (2019) nos fazem refletir que o professor, assim como o livro didático, carrega epistemologias. Algumas epistemologias, a exemplo do eurocentrismo, predominante na educação brasileira, anulam culturas e conhecimentos de alguns povos e impõem teorias de origem europeia como um único ponto de vista válido. Tal fato acaba invalidando teorias contra-hegemônicas, como a teoria da Afrocentricidade, fundante deste texto.

Considerações finais

A análise dos livros didáticos de História aprovados pelo MEC e encaminhados às escolas públicas do país, para a escolha por parte dos professores de História das escolas, permitiu-nos perceber que, mesmo diante das legislações decorrentes das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, encontramos o predomínio de perspectivas teóricas que não contemplam os povos negros e indígenas do Brasil. Apre-

ciar tal material de apoio aos professores(as), numa perspectiva contra-hegemônica e afrocentrada, concedeu-nos um olhar mais cuidadoso para as relações étnico-raciais e, principalmente, para a escolha dos futuros livros didáticos.

Documentos como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004) e o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2009) orientam trabalhos, fortalecendo as contribuições sociais, políticas e de conhecimentos dos povos africanos e afro-brasileiros, mas os livros aqui analisados ainda não perceberam a importância dessas legislações nacionais. Desejamos, assim, que este artigo sirva como um catalisador das ações afirmativas presentes na legislação educacional brasileira, pouco aplicadas nas escolas.

Referências

BOULOS, Alfredo. *História, Sociedade & Cidadania*. Recife: Editora FTD, 2019.

ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricidade: A teoria de mudança social*. Tradução: Ana Ferreira e Ama Mizani. Philadelphia, EUA: Afrocentricity International, 2014.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricidade: A Teoria de Mudança Social*. Chicago, EUA: African American Imagens, 2003.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. *Afrocentricidade, Educação e Poder: uma crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29032017-161243/publico/RICARDO_MATHEUS_BENEDICTO_rev.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar História das origens do homem à era digital*. Recife: Editora Moderna, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

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: Ministério da Educação, 2004.

CAMPOS, Flávio dos; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. *História, Escola e Democracia*. Recife: Editora Moderna, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. *Agência IBGE Notícias*, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 29 jun. 2023.

LIMA, Cledson Severino de. *Teoria da Afrocentricidade e Educação: um olhar afrocêntrico para a educação do povo negro*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39245/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Cledson%20Severino%20de%20Lima.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

NEMI, Ana Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberti dos; MOTOOKA, Débora Yumi. *História*. Recife: Editora SM, 2019.

REIS, Maria da Conceição dos; LIMA, Cledson Severino de; NASCIMENTO, Emerson Raimundo do. Reflexões sobre o paradigma afrocêntrico na

pós-graduação brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 31, p. 119-135, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28260/26855>. Acesso em: 15 maio 2023.



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura

60
anos

Entrevista

Texto de autora convidada. Recebido em: 14 nov. 2022. Aprovado em: 15 jun. 2023.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Saberes transcendentais - Xambá e o Portão do Gelo, do quilombo aos entrelaçamentos epistêmicos da cultura negra em Olinda, Pernambuco: uma entrevista com Ivo de Xambá. Entrevistado: Pai Ivo de Xambá (Adeildo Paraíso da Silva). *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 40, n. 1, p. 127-141, jan./jun. 2023.

<https://doi.org/10.51359/2675-7354.2023.258907>

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

Atribuição 4.0 Internacional.

Saberes transcendentais - Xambá e o Portão do Gelo, do quilombo aos entrelaçamentos epistêmicos da cultura negra em Olinda, Pernambuco: uma entrevista com Ivo de Xambá

Transcendental knowledges - Xambá and Portão do Gelo, from the Quilombo to the epistemic intertwining of black culture in Olinda, Pernambuco: an interview with Ivo de Xambá

Auxiliadora Maria Martins da Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutora em Educação

E-mail: auxiliadora.martins@ufpe.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3325-0340>

 <http://lattes.cnpq.br/0014492491967048>

Resumo

Adeildo Paraíso da Silva, Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é babalorixá e líder quilombola. Neste volume, ele concede entrevista a Auxiliadora Maria Martins da Silva, Doutora em Ciências da Educação pela UFPE e professora titular do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Ivo de Xambá, como é conhecido, fala de como sua vida está pautada pelos ensinamentos africanos, fundamentos que permearam sua história profissional e vivência comunitária. Não somente, revela-nos também que o terreiro, enquanto uma imponência descolonizadora, é capaz de fazer compreender que existe outro patrimônio guardado pela cultura negra na sua cidade, Olinda, o berço do frevo: um patrimônio que não está afastado dos transcendentais sítios

epistemológicos africanos historicamente instituídos e que se caracteriza no imaginário da população negra olindense por se opor, de forma ordenada através do quilombo Portão do Gelo, à colonialidade do poder, ao privilégio branco e também ao racismo recreativo. Os questionamentos levantados pela professora Auxiliadora Martins têm um objetivo que envolve a análise do processo de entrelaçamento epistêmico desse quilombo, e a sua prática de uma educação decolonial, com o São Benedito, bairro onde está localizado, assim como a maneira em que é formulada a luta antirracista a partir da perspectiva da africanidade destacando a memória desse espaço, as quais legitimam a presença do corpo negro na sociedade, em todas as suas mais profundas inquietações.

Palavras-chave: Saberes transcendentais. Ivo de Xambá. Portão do Gelo.

Abstract

Adeildo Paraíso da Silva, an Honorary Doctor from the Federal University of Pernambuco (UFPE), is a babalorixá and quilombola leader. In this volume, he gives an interview to Auxiliadora Maria Martins da Silva, PhD in Educational Sciences from UFPE and Full Professor of the Department of Teaching Methods and Techniques. Ivo de Xambá, as he is known, says that his life is guided by African teachings, fundamental principles that permeated his professional history and communitarian experience. Not only that, he also reveals to us that the terreiro, as a decolonizing power, is capable of making us understand that there is another heritage guarded by the black culture in his city, Olinda, the cradle of frevo: a heritage which is not far from the transcendental historically instituted African epistemological sites and that is characterized in the imaginary of Olinda's black population by its opposition, organized through the Portão do Gelo, to the colonality of power, to white privilege, and also to recreational racism. All the questions raised by Professor Auxiliadora Martins, in this direction, have an objective that circulates in the analysis of how the epistemic intertwining of this quilombo and its practice of a decolonial education takes place with São Benedito, the neighborhood where it is located, as well as how the anti-racist struggle is formulated from the perspective of Africanity and autobiography and how its memory, in this path, legitimizes the presence of the black body in society and all its deepest restlessness.

Keywords: Transcendental knowledges. Ivo de Xambá. Portão do Gelo.



Ascom UFPE. Cerimônia de outorga do título de Doutor *Honoris Causa* ao babalorixá pai Ivo de Xambá, Salão Nobre da Faculdade de Direito do Recife, 23 jul. 2021 - Foto: Anderson Lima.

APRESENTAÇÃO

É com imenso prazer que, em uma entrevista, converso com o Ivo de Xambá, Doutor *Honoris Causa* pela UFPE, liderança quilombola e babalorixá do terreiro de Santa Bárbara. Ele enumera os principais acontecimentos e os achados epistemológicos quilombolas, considerados por ele próprio e reconhecidos pela comunidade negra de Olinda. Nesse parâmetro, destaco-o como uma criança do Portão do Gelo, um quilombo onde passou toda a sua infância e nele se criou. Toda a sua trajetória, nesse contexto, foi guiada pelos conceitos culturais da religião de matriz africana.

Pelo que percebo, gostaria de ressaltar que o império português reconheceu Olinda como uma de suas principais vilas e, sem dúvida, o seu principal traçado urbano do século XVI. Uma cidade pernambucana que, conforme a Unesco, é patrimônio histórico e cultural da humanidade. Assim, vejo que, para além da preservação arquitetônica, há também outras riquezas que se estenderam afora da área tombada olindense, sobretudo na questão de resistência ao período colonial, ao pensamento escravista criminoso europeu e a todos os seus apêndices, como, por exemplo, a branquitude.

Nessa direção, podemos perceber que a percepção de patrimônio imprime outro sentido ao sacerdote e que, para ele, o verdadeiro valor localiza-se mais próximo do terreiro do que dos centros históricos tombados de Olinda. O real patrimônio está sob o Kitembo¹ e representa todo o simbolismo e significado para aqueles que o

1. Kitembo: bandeira branca que, geralmente, está presente na frente de todos os terreiros e simboliza o orixá Iroko ou Tempo, divindade da atmosfera e do vento.

vivenciam. Para decifrar o mundo, Ivo de Xambá vale-se das narrativas de sua ancestralidade, que salvaguarda sua etnia.

Portanto, essa entrevista traz também um olhar de que o terreiro imprime sentido à discussão a seguir: precisamos nos atentar à existência do racismo e à interferência da força primordial para combatê-lo, o que vai além do seu reconhecimento e necessariamente em direção ao seu combate, aqui convencionado a entrelaçamentos epistêmicos de várias áreas do conhecimento, como é presente no quilombo do Portão do Gelo, sob a orientação de Ivo de Xambá. Ele é apenas uma voz que vem ecoar as situações de opressão que precisam ser delatadas, e desejamos, por meio de narrativas como a dele, uma maior presença de autores acadêmicos africanistas e afrodescendentes, visto que esta é — por enquanto — insuficiente nesse âmbito.

A luta desenvolvida no Portão do Gelo exige não somente melhores condições para a população negra como também a liberdade de credo religioso, seu reconhecimento e respeito. Ao mesmo tempo, é preciso que o conhecimento acadêmico dialogue com o saber transcendental que, por muitos anos, foi negligenciado, silenciado e perseguido. As narrativas do entrevistado delegam uma responsabilidade, para cada um de nós, de recuperação da cultura negra e um lembrete de que não podemos nos acomodar diante do preconceito, nem compactuar com a sua violenta opressão. A sua leitura de mundo é, sobretudo, uma denúncia tão tenaz que extrai de nossas veias um novo movimento basilar que tese alguma é capaz de descrever. Apenas vivencia-se. Diariamente.

Quem é Ivo de Xambá?

Ivo de Xambá é uma criança criada aqui no Portão do Gelo, hoje quilombo do Portão do Gelo, o primeiro do Nordeste, local onde passei toda minha infância e onde moro atualmente. Me criei na casa Xambá, recebendo os conhecimentos da religiosidade e de minha mãe, Severina Paraíso da Silva, percebendo, a partir disso, que o que os negros trouxeram para o Brasil não foi religião, mas sim uma espiritualidade sociocultural.

Então, posso notar, dentro dessa espiritualidade sociocultural, que eu aprendi a cultura da igualdade, aquela de compartilhar com os demais as festividades culturais, como o coco, o samba, a ciranda, maculelê e outras mais. Esse é Ivo de Xambá. Um menino que, como profissional, foi estivador no Sindicato dos Estivadores de Pernambuco, no qual passei 18 anos como o presidente daquela categoria. Aposentei-me e voltei novamente para a casa Xambá, fazendo esse trabalho cultural dentro da religiosidade.

Quais os principais acontecimentos da sua vida, desde o nascimento até essa fase idosa?

Os acontecimentos são: a questão da minha escolaridade, a minha vivência aqui de infância no Terreiro de Santa Bárbara e o reconhecimento da comunidade Xambá enquanto quilombo. Fiz meu primário no Colégio Pedro Celso. Fiz o ginásio no Colégio Estadual de Beberibe. Servi o exército no CPOR. Em 1993, uma tristeza grande: eu passei a comandar a casa de Xambá em função do falecimento de minha mãe, o que realmente, muito me deixou triste, assim como a morte de minha neta, anos depois.

Entretanto, as demais alegrias surgiram, como quando nos reconhecemos quilombo (nós somos o segundo quilombo do país) e também quando conseguimos as condições aqui de ser patrimônio vivo, de eu ser Doutor *Honoris Causa* pela UFPE, e, ultimamente, o Tribunal de Justiça de Pernambuco me concedeu o título de comendador. O que posso dizer é que a minha vida está voltada dentro de uma casa, de uma cultura totalmente africanizada, entendeu? E que me deu grandes experiências boas. São essas vivências que procuro passar, no dia a dia, para os filhos e netos.

Foi dentro dessa cultura que eu fui forjado, nesse meio africano que foi minha vida, foi o meu acontecimento e é o meu dia a dia. Quer exemplo? O que nós não nos perguntamos, quando olhamos essas igrejas belíssimas, que abrimos a boca para dizer que é uma obra sacra? Não! Aquilo é uma obra, na verdade, que foi feita por arquitetos negros e nós não nos damos conta de que essas pessoas escravizadas simplesmente trouxeram a mão de obra bruta e especializada. Foram os negros que conheciam e deixaram no Brasil a química, a engenharia, a matemática!

Qual o significado de ser negro, quilombola e babalorixá?

Ter uma ascendência que começou a humanidade universal — porque a cultura mundial vem da cultura africana — é o significado de ser negro. A felicidade em ser quilombola é a felicidade da manutenção dos costumes africanos até o dia de hoje. Babalorixá, para mim, é simplesmente ser um veículo dos orixás para passar os ensinamentos sagrados da religião de matriz africana para as pessoas que congregam a Nação Xambá, encarregado de passar a sapiência milenar para o povo mais jovem.

Quais as principais conquistas obtidas pelo Quilombo do Portão do Gelo desde a sua certificação?

Ser patrimônio vivo e quilombo urbano. Além disso, conseguimos calçamento para toda a comunidade ao entorno da casa Xambá e um terminal de ônibus mais perto das residências, pelo qual as pessoas não gastam sequer 15 minutos para chegar ao seu local de trabalho. Outra, a que mais me orgulho no auge dos meus sessenta e nove anos e que, inclusive, foi o período mais perigoso que passei, não só eu, mas posso dizer que foi o mundo todo, foi a conquista de vacinas durante o período da pandemia. Conseguimos quatro mil doses de vacina, vacinando o pessoal dentro e fora da comunidade. Tenho plena certeza, ao conseguir vacinar as pessoas antecipadamente, antecipamos também a sobrevivência dessas vidas, a exemplo da minha esposa, que é uma mulher frágil e que teve Covid-19. Se ela não tivesse tomado a primeira dose de forma antecipada, pela questão dos quilombolas estarem entre os grupos prioritários, talvez ela não tivesse resistido.

E qual o papel do terreiro no quilombo? Como se dá essa relação?

O papel se dá pela sua tradicionalidade e por todas as condições culturais que o fizeram ter capacidade de ser intitulado quilombo urbano. O papel do terreiro é manter a sua visão equitativa sobre tudo e sobre os comportamentos, para produção da igualdade social. Sua roda, essa dança, a que vocês nunca reparam, mas convido a repararem, possui toda uma vivacidade, uma visão tão totalmente associativa que você, ao entrar naquela roda para

dançar, ninguém dali pergunta se é católico, se você é protestante, qual é sua orientação sexual. Você entra nessa roda e dança tranquilamente, toda e qualquer pessoa. O papel do terreiro, por assim dizer, é causar esse dinamismo social de igualdade.

Como se dá a educação das crianças, dos jovens e dos adultos que têm essa dupla identidade de ser quilombola e de ser candomblecista?

Embora outras religiões procurassem nos “diabolizar” e colocar que a visão cultural ou pedagógica das crianças no candomblé é perigosa e nociva, passamos para os mais jovens não só a cultura africana, mas também o respeito. Quando eu era criança, existia uma placa dentro do terreiro avisando que era proibido menores de idade no salão e, nesse sentido, havia-se fiscalização nas giras, por parte da polícia, para verificar que ali não havia nenhuma criança. O que essas pessoas não sabiam é que as nossas crianças aprendem a religião e, principalmente, a respeitar não apenas seus pares mas uma sociedade como um todo e aprendem também a ser uma pessoa compartilhada, pois é isso que a cultura africana faz com pessoas, as constrói como seres humanos partilhados de amor, fé e empatia.

Se fizéssemos uma busca na internet pelo nome “Xambá”, apareceria uma infinidade de TCCs, dissertações e teses. Então, além de estar educando as pessoas da comunidade, o quilombo e o terreiro têm educado também a própria universidade na medida em que esses professores e estudantes têm vindo aqui e feito essas pesquisas?

Antes, por não ter um doutorado, eu dizia que eu era a raposa que, ao não poder provar da uva no parreiral, dizia que as uvas estavam verdes. Não, eu não posso mais dizer isso porque agora sou um Doutor *Honoris Causa* e, por esse motivo, concluo que a universidade é coletora de conhecimento e que os conhecimentos estão nas comunidades. O remédio que um farmacêutico elaborou foi baseado nas conversas que ele teve com Pai Joaquim ou Mãe Joaquina, que maceravam folhas para se curar, por exemplo, de uma dor de cabeça. A Europa não nos deu nada, só se apropriou e tirou, nos dando uma cultura totalmente aversa. É por isso que eu digo que o racismo é acadêmico.

CONCLUSÃO

Em sua perspectiva na Sociologia e Antropologia, os conceitos de africanidade e autobiografia ganham notoriedade na compreensão desta entrevista com Ivo de Xambá. Em sua exploração, a socióloga Josso (2002) reconhece que as histórias de vida precisam estar centradas na formação do indivíduo em virtude de que se configuram, nesse rumo, como um fenômeno capaz de se efetuar na reflexão das nossas narrativas sociais, gerando, com isso, uma compreensão da identidade a partir das subjetividades por ela exprimidas.

Ou seja, quando um babalorixá, sindicalista, negro, líder comunitário e Doutor *Honoris Causa* debruça-se, conjuntamente com a sua comunidade, sobre as chagas da sociedade em que vive, por meio de sua autobiografia, ele está também desenvolvendo as potencialidades necessárias para superá-las. Africanizar, por sua vez, conforme Munanga (2006), está na interação dialógica que faz

perceber-se na formação de si para o outro e, sobretudo, do outro sobre ele mesmo, em complementaridade.

Sua identidade, nesse contexto, carrega um marcador social que está recuperado pela cosmovisão africana de sua religião, mas também é referente à cor da sua pele, à sua cultura e à contribuição histórico-social do Movimento Negro na sua vida, moldando, portanto, sua africanidade. Desse modo, temos em Olinda um berço cultural do movimento negro, que contextualiza o processo que Walsh (2009) trata como o repensar o agora sobre as rachaduras e, a partir das luzes, pensar reflexivamente na própria trajetória a fim de abandonar o pessimismo que foi inoculado na população negra por meio do racismo.

Percebemos, dessa forma, que a temática epistemológica da diáspora sempre esteve presente na vida de Ivo de Xambá, que, em 2021, teve outorgado o título de Doutor *Honoris Causa* pela UFPE, justamente em reconhecimento à dedicação que ele tem em preservar o acervo cultural do quilombo e por ter debelado diversas estratégias políticas para instalar, no entorno do quilombo, escola pública, posto de saúde, terminal de ônibus e pavimentação.

Os tambores de Santa Bárbara, nessa perspectiva, também ecoam uma história de resistência, constituída a partir da função social do terreiro, que estima amor com responsabilidade, de maneira singular e apropriada na sua afrodescendência. Em seus relatos, diante da questão de ser a voz da matriz africana, Ivo de Xambá resgata o que a comunidade negra entende por patrimônio. O que significava o terreiro para eles? O que era importante haver em São Benedito? Quais outros lugares eles valorizavam?

Afirmando, ao longo de nossa entrevista, os postulados da solidariedade negra no esforço de desalienação para a liberdade, em

consonância à dialética de Fanon (2008), o Ivo de Xambá informou a todos sobre o desafio que enfrenta o terreiro e como, desse modo, os seus participantes amparam-se uns nos outros, mantendo configurada, a partir disso, a permanência do seu quilombo. Assim, utilizando da perspectiva decolonial e evocando com predominância os filósofos afrodescendentes, notamos que o Portão do Gelo se estabelece, para Ivo de Xambá e todos outros quilombolas, como um lugar possível para o rompimento das marcas coloniais, cruzando, de maneira epistêmica, os mais diversos saberes e, dessa maneira, utilizando-os para a superação do racismo, criando, assim, um paradigma antirracista.

Ressaltamos que, ao perceber a notoriedade que ele tem na luta contra o racismo, o líder de Xambá, diante disso, centraliza oposição contra o regime de opressão que ofertou o escravismo criminoso àqueles que puseram cada pedra e tijolo, e trouxeram o esforço intelectual, pondo, assim, o Brasil de pé. Construir identidade negra, segundo Ivo de Xambá, é o papel do terreiro e ele o faz, dessa maneira, pela sua espiritualidade sociocultural. Há no quilombo a vivacidade de uma visão associativa de paz, tendo em vista que, ao entrar naquela roda de candomblé — o xirê dos orixás —, não haverá voz para questionar quem ali é católico, protestante, qual é a sua orientação sexual ou, em última instância, se realmente sabe bater paó². Você apenas entra na roda e dança ao som dos tambores, tranquilamente, sendo toda e qualquer pessoa, porque o terreiro é equitativo e oferece o seu dinamismo social de igualdade para todos.

2. Paó: reverência sagrada aos orixás, feita colocando a cabeça (ori) no chão para saudar o sagrado, a natureza e todas as forças ancestrais do terreiro.

O Portão do Gelo, portanto, forma grupos culturais, e observamos isso no depoimento de Ivo de Xambá ao relacionar a luta negra com a cultura. Dali partiu, para o mundo, o grupo Bongá, o Comigo Ninguém Pode, a Charanga do Bié, o Coco do Miudinho, o Coco de Célia e as Raízes de Mãe Biu. Uma diversidade que integra o carnaval em Olinda, mas também as suas festas juninas, usando instrumentos de corda e percussão para harmonizar a melodia da resistência negra numa sonoridade que vem do corpo e da instrumentalidade africana, que rega a árvore da diversidade para transcender em nós os seus saberes. Nessa convergência, a única casa Xambá do estado está viva e preserva os ritos e suas tradições, preocupando-se em transmiti-los aos descendentes e perpetuando, nesse sentido, a cultura negra.

Dessa forma, a sineta de metal (adjá) utilizada para balancear os dois mundos, físico e espiritual, e convocar à Terra a natureza e a sua divindade (o orixá) estremece também o preconceito, a discriminação, a injúria racial e tantas outras enfermidades sociais que carregamos. Enxerguemos, a partir dessa entrevista, que hoje há a ocupação de um espaço, agora reservado também para os negros. Que assim seja!

Espero, com isso, ter conseguido evidenciar uma pequena amostra da autobiografia de Ivo de Xambá, entre suas experiências pessoais e sociais, notando todos os seus vínculos com a Educação Antirracista. Que os seus saberes transcendentais sejam capazes, cada vez mais, de afroperspectivizar o conhecimento. O conhecimento não deve ser seletivo: precisa se entrelaçar aos saberes científicos afrodescendentes. A partir desse movimento, será mais fácil a integralidade da vida em todas as suas esferas.

Recife, outubro de 2022.

Referências

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Prefácio: António Nóvoa. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/ Universidade de Lisboa, 2002.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)del in-surgir, re-existir y re-vivir. *Red de Interculturalidad*, [S.l.], 2009. Disponível em: <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura



Relatos

Texto recebido em: 30 set. 2022. Aprovado em: 12 abr. 2023.

BRAVIN, Adriana; LAIA, Evandro José Medeiros. Uso ativista de *smartphones* em territórios afetados por operações de mineração. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 40, n. 1, p. 142-169, jan./jun. 2023.

<https://doi.org/10.51359/2675-7354.2023.256005>

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

Uso ativista de *smartphones* em territórios afetados por operações de mineração

Activist usage of smartphones in territories affected by mining operations

Adriana Bravin

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Doutora em Comunicação

E-mail: adriana.bravin@ufop.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2454-3486>

 <http://lattes.cnpq.br/5579280671001593>

Evandro José Medeiros Laia

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Doutor em Comunicação e Cultura

E-mail: evandro.medeiros@ufop.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8463-3176>

 <http://lattes.cnpq.br/5801243635002643>

Resumo

Este artigo é um relato do projeto de extensão *Territórios atingidos e produção de vídeo como prova*, da Universidade Federal de Ouro Preto, e propõe, inicialmente, um olhar sobre o uso ativista de *smartphones* para a produção de vídeos a serem utilizados como prova de violação de direitos humanos, assim como para a produção de narrativas autônomas, fora do agendamento midiático. Em seguida, contextualiza a situação dos territórios de Mariana e de Ouro Preto, cidades localizadas em Minas Gerais, onde os moradores vivem as consequências dos desastres socioambientais causados pela mineração. Assim, a partir da articulação entre pesquisa e extensão universitária, este relato aponta os ganhos e

os desafios experimentados nas duas edições do projeto, entre 2020 e 2022, direcionando a atenção, também, para a próxima etapa do trabalho: a criação de um protocolo para estabelecer a produção de vídeos como prova legal em territórios atingidos pela mineração.

Palavras-chave: Desastres socioambientais. Mineração. Cidadania. Smartphones. Vídeo como prova.

Abstract

This paper is an experience report of the extension project *Affected territories and the production of video as evidence*, from the Federal University of Ouro Preto, and proposes, initially, a look at the activist usage of smartphones for video production to be used as evidence of human rights violations as well as for the production of autonomous narratives outside the media agenda. Afterwards, it contextualizes the situation of the territories of Mariana and Ouro Preto, cities located in Minas Gerais, where residents live the consequences of previous socio-environmental disasters caused by mining. Thus, based on the articulation between research and university extension, this report points out the gains and the challenges experienced in the two editions of the project, between 2020 and 2022, also directing our attention to the next stage of the work: the creation of a protocol for establishing video production as legal evidence in territories affected by mining.

Keywords: Socio-environmental disasters. Mining. Citizenship. Smartphones. Video as evidence.

O vídeo como prova, as narrativas autônomas e o projeto

Com a digitalização dos processos de comunicação e com a disseminação dos aparelhos conectados em rede, a possibilidade de produzir narrativas que “furam o bloqueio da mídia” (CASTELLS, 2013, p. 94) tornou-se uma realidade. Foi nesse processo que

a Primavera Árabe (e seus desdobramentos até junho de 2013) impulsionaram, no Brasil, o uso ativista do telefone celular para a produção de vídeos como prova de violação de direitos humanos (MEDEIROS, 2022), criando, assim, uma espécie de antessala para a produção das narrativas autônomas que observamos nos dias de hoje. Sendo assim, o termo “narrativas autônomas” é entendido, aqui, como um guarda-chuva que abarca uma infinidade de relatos, unidos pela ideia de que foram produzidos para visibilizar situações e temas que não passam, ou não passavam, até então, pelo agendamento midiático. Esses temas, com alguma frequência, abordam a defesa de direitos ou a afirmação de alteridades, visto que tal estratégia de comunicação foi apropriada pelos mais diferentes grupos sociais e políticos.

Sendo assim, este relato de experiência aborda esses aspectos por meio das atividades realizadas pelo projeto de extensão universitária *Territórios Atingidos e Produção de Vídeo como Prova*, de 2020 a 2022, junto às populações atingidas pela mineração e aos movimentos sociais. O projeto, desenvolvido por professores e estudantes vinculados ao curso de Jornalismo da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), sediado em Mariana (MG) e financiado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc/UFOP), teve como finalidade apoiar as populações e as comunidades atingidas por desastres socioambientais causados pela mineração, a fim de contribuir com o desenvolvimento das habilidades para o uso de telefones celulares na produção de provas audiovisuais e de narrativas autônomas sobre situações de desrespeito aos direitos humanos e de injustiça social vivenciadas nos territórios. Desse modo, a proposta articula os saberes produzidos na universidade com os saberes de cidadãos e cidadãs que vivem nos territórios atingidos pela mineração. A partir dessa perspectiva, vislumbra-se produzir

discursos audiovisuais que permitam expressar as conjunções e as disjunções da vida em ambientes rurais e urbanos transformados após os desastres causados pela atividade mineradora.

O nome *vídeo como prova* tornou-se comum para definir as narrativas autônomas que funcionam não apenas como provas jurídicas, mas também como evidências ou mobilizações sociais, visto que movimentam as redes, levantando a opinião pública a partir da exposição das violações dos direitos. Tais questões podem ser exemplificadas a partir dos registros efetuados nos territórios impactados pelas atividades extrativistas minerárias ou atingidos por desastres com barragens de rejeitos de mineração de ferro, como o ocorrido com a barragem de Fundão, do consórcio das empresas Vale/BHP Billiton/Samarco, em Mariana, no ano de 2015, e com a barragem da empresa Vale, no Córrego do Feijão, em Brumadinho, no ano de 2019, ambas cidades localizadas em Minas Gerais.

Além do uso de telefones celulares, o *vídeo como prova* é também fruto da disseminação de câmeras, não apenas as acopladas a *gadgets* e operadas por humanos, mas também as controladas por sistemas de segurança e por inteligências artificiais. Sendo assim, essas narrativas, quando entram no ecossistema midiático, concretizam a potencialidade de se narrar, de modo autônomo, situações, histórias, crimes e, especialmente, violações de direitos. No entanto, é necessário que o vídeo, para ser considerado como prova em um processo na Justiça, tenha características muito específicas que, muitas vezes, apresentam-se no hiato entre a irrefutabilidade necessária, de acordo com os advogados, e a segurança para realizar-se a produção dos registros, por parte de quem os produz.

Não obstante, de acordo com o relatório *Vídeo como prova jurídica para defesa dos Direitos Humanos no Brasil*, “o horizonte do

vídeo como prova jurídica é promissor e tende a ser uma ferramenta essencial para a garantia dos direitos humanos no Brasil, via sistema de justiça” (ARTIGO 19; WITNESS, 2019, p. 37). Dessa forma, o documento aponta ainda que, quando ocorre algum tipo de responsabilização em casos de violações de direitos, no Brasil, há, em geral, algum registro audiovisual. Entretanto, apesar do uso desse instrumento ser relativamente novo no país, é importantíssimo que esse caminho seja trilhado por defensores, advogados, comunicadores, vídeo ativistas e cidadãos que possam vir a testemunhar e filmar alguma violação de direitos humanos.

Desse modo, essa abordagem nos levou à compreensão do uso das tecnologias móveis de comunicação como ferramenta para o exercício da comunicação cidadã e para a construção de narrativas autônomas sobre as inúmeras situações de violação de direitos nos territórios atingidos pela mineração, especialmente em Minas Gerais, onde atuamos enquanto projeto de extensão. Identificamos, também, o uso do telefone celular como meio de proteção dos ativistas durante registros de manifestações, especialmente as ocorridas depois de junho de 2013, aplicando-se esse conceito, igualmente, aos inúmeros protestos empreendidos pelas comunidades atingidas pela mineração.

Assim, para o desenvolvimento do projeto, elaboramos uma metodologia própria, a partir da compreensão dialógica da prática extensionista e das atividades remotas, que incluíram um seminário e duas oficinas, realizados de maneira síncrona. Tivemos, então, no seminário e nas oficinas, rodas de conversa com o público participante, nas quais foram abordados temas como: comunicação e mobilidade, linguagem audiovisual e uso de telefones celulares, comunicação e cidadania, liberdade de expressão, segurança do/

da ativista, limitações e implicações do direito de filmar, conflitos socioambientais e outros. Realizamos ainda, nas oficinas, treinamentos específicos aplicados ao uso de telefones celulares, tais como: a importância dos metadados para a certificação da veracidade das informações armazenadas e as formas seguras de armazenamento e compartilhamento das informações. Assim, no desenvolvimento das atividades, as constantes trocas de experiências e vivências entre os participantes estavam sempre presentes. É válido destacar que todos os conteúdos foram compartilhados, posteriormente, com os participantes, que incluíam professores, bolsistas, convidados dos seminários e pessoas dos mais diversos territórios do país, principalmente de Minas Gerais, que foram atingidas pelos desastres.

Fomos fortemente inspirados, no campo da pesquisa em extensão e da inovação no ensino, pela experiência da organização não governamental Witness, que desenvolveu protocolos próprios para filmagens com celulares, no âmbito da produção de vídeo como prova, em situações de violência policial e de violação dos direitos humanos. Desse modo, a partir dessa referência, buscamos o diálogo horizontal com o público participante do projeto de extensão para iniciarmos, com base nas experiências de quem de fato vivencia as injustiças e os desrespeitos praticados pelas corporações mineradoras, a elaboração de um protocolo de filmagem para o uso do vídeo como prova e evidência de tais situações.

Nesse sentido, o projeto dialoga com a compreensão do uso ativista de *smartphones*, proposta estabelecida pelas diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel e preconizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2013), como ferramenta pedagógica. Sendo assim, a

publicação mostra os benefícios dos dispositivos móveis na educação e sugere a adoção de políticas públicas que estimulem esse uso. Diante disso, reforça-se a aprendizagem individualizada em contextos não acadêmicos e destaca-se o exercício da cidadania, principalmente no que diz respeito aos direitos das mulheres, ao combate aos preconceitos e também à garantia dos direitos humanos.

Vidas atingidas, territórios atingidos

Sete anos após o maior desastre socioambiental do país, ocorrido a partir do rompimento das barragens de rejeitos de mineração em Mariana, no ano de 2015, e três anos após o desastre da empresa Vale, que causou 259 mortes e deixou 11 pessoas desaparecidas, em Brumadinho, no ano de 2019, os sobreviventes e os seus familiares continuam lutando pelo reconhecimento dos direitos de indenização e de reconstrução de seus territórios e de suas vidas. No entanto, um pequeno alento veio para a população com a aprovação, no final de 2020, pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais, do Projeto de Lei nº 1200/2015, que trata da Política Estadual de Atingidos por Barragens e outros Empreendimentos (PEAB). O projeto de lei assegurou, então, assistência técnica à população afetada pelos impactos provenientes da construção, da instalação, da ampliação e da operação de barragens e de outros empreendimentos industriais, além de reconhecer os direitos e as formas de reparação, os mecanismos de financiamento e o órgão gestor. É válido destacar, ainda, que a conquista do direito à assessoria técnica, por meio dos processos de reparação, para as comunidades ao longo dos rios Doce e Paraopeba atingidas pelos desastres

de 2015 e 2019, foi um importante avanço em meio aos anos de luta e de conflitos envolvendo a mineração nos territórios afetados pelos desastres socioambientais.

Recentemente, a comunidade do distrito de Antônio Pereira, em Ouro Preto (MG), uma das envolvidas na ação do projeto de extensão *Territórios Atingidos*, conquistou o direito à assessoria técnica em razão dos danos e das ofensas contra os direitos humanos, da remoção compulsória e do anúncio de risco de rompimento da Barragem de Doutor, pertencente à empresa Vale. Nesse sentido, é possível perceber a importância do reconhecimento do sofrimento causado às vítimas dos desastres socioambientais, bem como de seus direitos, da amplitude da violação dos direitos humanos e da importância de ser ouvido e de ser visto. Além disso, compreendemos que o testemunho da vivência com a mineração e as respectivas consequências dos desastres socioambientais na vida daqueles e daquelas que tiveram suas realidades, para sempre, modificadas, correspondem a um vasto campo de atuação da universidade, especificamente o campo da extensão e da produção de narrativas autônomas, pelas pessoas atingidas, com o uso de aparelhos celulares. Tal questão se torna evidente ao considerarmos necessário o testemunho dessas pessoas ao longo do processo de reparação e de reconhecimento de seus direitos, possibilitando, assim, que os testemunhos venham à tona.

No contexto dos traumas resultantes do desastre da barragem de Fundão, as populações atingidas no município de Mariana (MG), como os agricultores familiares e as populações que viviam e que ainda vivem nos distritos atingidos (Bento Rodrigues, Bicas, Ponte do Gama, Paracatu de Baixo, Paracatu de Cima, Borba, Pedras, Barreto e Gesteira), enfrentam, além da luta pela reconstrução

de seus territórios e pela justa reparação das perdas e dos danos causados pelos desastres, enormes desafios decorrentes do deslocamento de seus locais de origem.

Assim sendo, as dificuldades presentes na retomada da vida são representações da extensão espaço-temporal dos desastres, visto que continuam desafiando os atingidos e as atingidas, as advogadas e os advogados populares, os movimentos sociais, o sistema judicial e os poderes públicos, com imprevisíveis consequências futuras em dados ramos – a exemplo da gravidade dos riscos à saúde para os que foram expostos à toxicidade dos ambientes atingidos pela lama, de acordo com o estudo produzido pela Ambios Engenharia e Processos (AMBIOS, 2019). Outro aspecto a ser destacado é a infinidade de reuniões de negociação sobre os processos de reparação, que arrasta-se desde 2015, causando desgastes emocionais ainda maiores nas vítimas.

Após o rompimento da barragem da empresa Vale, em Brumadinho, 2019, várias barragens de rejeitos de mineração, em Minas Gerais, foram classificadas como estando em situação de risco. Com isso, diante da insegurança e do risco calculado (nunca antes divulgado) de um possível rompimento, instalou-se, entre a população que vive próxima dessas estruturas, o terror generalizado. O alerta sonoro (sirene), que anuncia o risco, já foi ouvido em outras cidades da região, como Barão de Cocais, Itatiaiuçu, Nova Lima e, por fim, Ouro Preto, onde está o distrito de Antônio Pereira, mencionado anteriormente e no qual os trabalhadores da empresa mineradora vivem. Em plena pandemia, este distrito sofreu com a “evacuação” forçada de parte da população que poderia ser atingida por um possível rompimento da Barragem de Doutor, acontecimento que teve seu risco aumentado após ela entrar na lista das barragens

que serão “descomissionadas” pela empresa Vale, ou seja, que sofrerão, como forma de reduzir futuros riscos da mineração, um complexo processo de “desmonte” dessas megaestruturas. Sendo assim, para as vítimas dos desastres, essa ação caracterizou-se como “terrorismo de barragem” (SOUZA, 2019, p. 22).

É de amplo conhecimento o poder das corporações mineradoras nos territórios aqui descritos e a invisibilidade das situações de injustiça, potencializadas e desencadeadas pelos desastres socioambientais do consórcio Vale/BHP Billiton/Samarco e pelo “terrorismo de barragem”. Desse modo, entende-se que tais situações são resultado das relações assimétricas no acesso e na distribuição do poder, diante da disputa território-espacial que configura o conflito, a exemplo de decisões tomadas desde a gestão do território, que resultaram, assim, na construção de barragens de rejeitos de mineração em locais que ameaçam populações e bacias hidrográficas. Destarte, a vida, nas localidades atingidas e ameaçadas, não será mais a mesma, por isso, é preciso considerar que, nos próximos anos, na luta em defesa dos direitos humanos, civis, culturais e territoriais dessas populações, importam tanto a documentação e a produção de provas a respeito das injustiças quanto à reparação empreendida na esfera política-jurídica, além das formas de expressão dos sentimentos de indignação, a fim de que elas não sejam invisibilizadas pelo poder corporativo.

Diante das informações, é importante destacar que foi um grupo de mulheres, do distrito de Antônio Pereira, que participou, com maior afinco, da primeira edição do projeto *Territórios Atingidos*. Elas, juntamente com as mulheres atingidas de Paracatu e de Mariana, integraram a primeira turma da oficina, trazendo-nos, de maneira profunda e dolorosa, as diferentes perspectivas dos teste-

munhos e dos sentimentos de injustiça que permeiam, diariamente, a vida nesses territórios.

Nesse sentido, iniciamos, na primeira oficina do projeto, realizada em 2020, um diálogo com as participantes, tratando da utilização das câmeras dos celulares com a finalidade de expor os fatos e as situações de violação relatadas por elas, tais como: as ameaças da atividade mineradora ao patrimônio histórico arqueológico do distrito de Antônio Pereira; as remoções compulsórias promovidas, em plena pandemia, pela empresa Vale, naquela e em outras localidades de Minas Gerais que sofrem com o “terrorismo de barragem”; as dores e os dissabores de quem perdeu tudo com o rompimento da barragem de Fundão e que não viu, ainda, sua casa e sua comunidade serem reconstruídas, como os ex-moradores de Paracatu de Baixo e Bento Rodrigues, em Mariana. Esses são apenas alguns dos exemplos de narrativas audiovisuais autônomas resultantes da primeira oficina de produção de vídeo com o uso de celulares.

À vista disso, é fundamental ressaltar que estar em uma situação de conflito, como a que envolve a população dos territórios atingidos pela mineração, é estar, na maioria das vezes, dependente das decisões tomadas por outros – empresas, Justiça, poder público. Sendo assim, as pessoas que se encontram em situações vulnerabilizadas poucas vezes são ouvidas e atendidas em suas reivindicações. Por isso, estar nesses territórios é estar em contato, de maneira permanente, com o que causa tal vulnerabilidade. Logo, é conhecer profundamente aquilo que, vivido no cotidiano, dói em seus corpos e mobiliza suas emoções, “fazendo sangrar por dentro”, como nos relatou, durante a oficina do projeto, uma mulher do distrito de Antônio Pereira, atingida pelo desastre socioambiental.

Nesse sentido, as câmeras cumprem um importante papel na elaboração de provas que revelam fatos e expõem situações de violação. Entretanto, os seguintes questionamentos surgem: como gravar um arquivo que seja uma evidência crucial dos desrespeitos e das injustiças sofridos nos territórios atingidos pela mineração? Como narrar sua história através de um vídeo? O que é preciso para produzir uma narrativa audiovisual convincente, especialmente ao trazer o conflito para a tela? Quais imagens são fundamentais? Como um vídeo pode se tornar a prova de um caso específico e ajudar, por exemplo, a melhorar a força legal de uma evidência? Como se preparar e se proteger para produzir vídeos como prova?

Tais questões foram alguns dos pontos trazidos e orientados nas duas oficinas do projeto *Territórios Atingidos*, realizadas em 2020 e em 2022, respectivamente. As oficinas, então, tiveram o objetivo de promover um espaço de cidadania que potencializasse o direito à comunicação dos sujeitos atingidos pelos problemas advindos da mineração e encontrados em situações de conflitos e de injustiça, utilizando o audiovisual como linguagem e o *smart-phone* como ferramenta.

Assim, a iniciativa do projeto de extensão relaciona-se, diretamente, com o desenvolvimento dos mecanismos de cidadania comunicativa a partir do reconhecimento que o indivíduo adquire de sua capacidade de ser sujeito de direito e de demandas no terreno da comunicação pública e do exercício desse direito (WOTTRICH, 2013). A cidadania é compreendida, aqui, como a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou, no caso de uma democracia efetiva, por todos os indivíduos, de se apropriar dos bens socialmente criados, de atualizar todas as potencialidades de realizações humanas, abertas pela vida social, em cada contexto

historicamente determinado (COUTINHO, 1999). Como nos lembra Coutinho (2000), a cidadania “é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando assim um processo histórico de longa duração” (COUTINHO, 2000, p. 50-51).

Ademais, a possibilidade de desenvolver potencialidades para o uso das tecnologias comunicativas, como o uso dos *smartphones* na produção de vídeos como provas, elaboradas pelos sujeitos envolvidos nas situações de conflito socioambiental que envolvem a mineração, leva-nos à perspectiva de uma cidadania comunicativa, que vai além da relação entre direitos e deveres, incluindo, assim, a capacidade do cidadão de pertencer, de participar e de se posicionar. De fato, a cidadania efetiva só se dá quando existe um espaço de expressão, no qual os indivíduos podem se posicionar no ambiente público da comunicação e quando há uma prática de reivindicação pelo exercício ou pela ampliação desses direitos.

Articulação entre pesquisa e extensão

A universidade, em diferentes tempos, já teve o papel de formar consciências humanas, mas, desde a segunda metade do século XX, ela parece estar “caminhando para um modelo que tem a ver com a cidadania, os direitos do homem e a grande necessidade de realizar justiça e equidade” (SLEUTJES, 1999, p. 100). Sendo assim, podemos entender que o ensino universitário pressupõe não só a construção do conhecimento em sala de aula, mas também a pesquisa e a objetivação dessa pesquisa, aplicada por meio da extensão. Desse tripé, a extensão é a área mais diversificada e hete-

rogênea da universidade e, talvez por isso, a mais potente no que diz respeito à construção coletiva do conhecimento, de modo relacional. Diante disso, Maria Helena Sleutjes (1999, p. 109) acredita na necessidade de retomar a extensão como lugar de exercício da cidadania, visto que

disseminaria os conhecimentos gerados pela universidade, repassando-os à sociedade. Evidentemente, os conhecimentos ou técnicas a serem disseminados precisam representar uma diferença significativa na vida das pessoas ou de parte da sociedade para que haja interesse genuíno em sua transferência.

Sleutjes (1999, p. 100) destaca, ainda, que a pesquisa é fruto do amadurecimento do ensino, sendo um aprofundamento do conhecimento, rumo à busca de soluções por meio da investigação. Desse modo, segundo a autora, “pesquisar significa, efetivamente, participar de um universo qualitativo e constantemente transformado e quantitativamente enriquecido pelos novos conhecimentos que se vão somando ao longo desse processo” (SLEUTJES, 1999, p. 106). Portanto, a pesquisa é a atividade que dá sustentação ao ensino universitário. É preciso lembrar, ainda, que associar o ensino à pesquisa e vice-versa é papel essencial da universidade, e que esse conhecimento precisa ser estendido à comunidade, completando, então, o tripé ensino–pesquisa–extensão, definido como indissociável na Constituição Brasileira de 1988.

Propomos, nesse projeto, uma abordagem de extensão que acolha essas duas necessidades: conferir o caráter de cidadania, compartilhando conhecimentos e tecnologias de relevância social; e aplicar o conhecimento desenvolvido na pesquisa e no ensino. O modelo inspirador para este trabalho, colhido em pesquisa, é a

organização internacional sem fins lucrativos denominada Witness, que tem o objetivo de capacitar lideranças sociais para a produção de relatos audiovisuais via telefone celular que possam ser usados, posteriormente, como provas para o jornalismo e também para os tribunais. Para isso, são compartilhados princípios da linguagem audiovisual, além de orientações sobre o manejo de *softwares* e do próprio aparelho. No entanto, é preciso reforçar que essa não é uma prática de capacitação profissional em audiovisual e, muito menos, de ensino do jornalismo. Trata-se de uma aplicação específica de conhecimentos técnicos que formam um conjunto de saberes que, se compartilhados, podem potencializar vozes emergentes no processo de construção da cidadania, um dos principais papéis da extensão universitária (SLEUTJES, 1999).

A Witness foi criada com o apoio de fundações privadas dos Estados Unidos, em parceria com a organização Human Rights First, em 1992, atuando, desde então, em mais de 20 países. Desse modo, partindo da premissa de que a maior parte da população mundial tem uma câmera no bolso, a Witness (2023b, n. p) “é uma organização governamental sem fins lucrativos que capacita e ajuda pessoas a usarem o vídeo na luta por direitos humanos”.

A organização atua na identificação de situações críticas, oferecendo capacitações presenciais e *on-line* para ensinar noções básicas e técnicas de filmagem com segurança. Sendo assim, “os vídeos da Witness já ajudaram a colocar o chefe de uma milícia da República Democrática do Congo atrás das grades, a aprovar uma lei nos Estados Unidos para proteger idosos contra abusos, e a transformar cidadãos comuns em jornalistas respeitados cujas imagens são exibidas na mídia internacional” (WITNESS, 2023a, n. p). Como é dito em seu *website*: “Criamos ferramentas e aplicativos que foram

reconhecidos internacionalmente por propiciar maior segurança às pessoas filmadas” (WITNESS, 2023c, n. p). No Brasil, especificamente no Rio de Janeiro, a organização oferece suporte aos midiativistas ao capacitar as lideranças comunitárias, a fim de contribuir para o registro das situações de violação dos direitos humanos, cumprindo o objetivo de procurar e destacar “vídeos feitos por cidadãos comuns para ajudar a dar visibilidade a temas e histórias não-cobertas pela imprensa” (WITNESS, 2023c, n. p).

Dito isso, é válido considerar o pensamento de Paulo Freire (1988) para que possamos, assim, nos questionarmos sobre o desenvolvimento de uma pedagogia extensionista por parte dos responsáveis por ensinar: aquele que ensina deve apenas estender o seu conhecimento ou então partir do lugar denominado de comunicação, mudando as situações que precisam de mudança? Para Freire, o educador, por possuir saberes diferentes do sujeito que está na posição de aprendiz, não ocupa uma posição de saber absoluto, na qual seria responsável somente por transmitir os conhecimentos a quem nada pode oferecer, mas sim age de forma contrária: em um processo de comunicação, os conhecimentos podem somar-se de modo transformador e dinâmico.

Daí que se torne indispensável à superação da compreensão ingênua do conhecimento humano, na qual muitas vezes nos conservamos. Ingenuidade que se reflete nas situações educativas em que o conhecimento do mundo é tomado como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos. Este é um modo estático, verbalizado, de entender o conhecimento, que desconhece a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento, nas suas fases e nos seus níveis diferentes, não só entre os homens, mas também entre os seres vivos em geral (FREIRE, 1988, p. 28).

A obra *Extensão ou comunicação?*, publicada pela primeira vez em 1969, como fruto da pesquisa de Freire no Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária, no Chile, dialoga com a proposta apresentada aqui neste texto: pensar a prática do audiovisual e a pesquisa a partir do olhar da comunidade que vive ou que vivia em territórios atingidos pela mineração. Freire (1988) reflete sobre a prática de transmissão de saberes, trazendo a experiência da extensão universitária para desenvolver o argumento de que só ensina quem também é capaz de aprender, buscando definir, assim, a expressão “extensão universitária” como: educar e educar-se na prática da liberdade. A extensão, nessa perspectiva, não deseja domesticar indivíduos, mas alcançar bens maiores, até mesmo dos que foram propostos em um projeto. A reflexão oferece, então, ferramentas objetivas, não apenas para os movimentos de luta por territórios, no campo, mas também para outros movimentos sociais, aproximando, mais uma vez, o olhar pedagógico de nossa proposta.

A chegada da pandemia

Com o intuito de realizar o propósito inicial do projeto, acionamos, nas edições de 2020 e de 2021, uma tríplice abordagem metodológica, sendo a sua base teórica a revisão conceitual sobre os conflitos socioambientais e a questão mineral no território do Quadrilátero Ferrífero Aquífero (QFA), onde estamos geograficamente localizados. A nossa base empírica se deu através da nossa experiência acumulada no projeto de extensão anterior, chamado *Circula Vídeo*, realizado na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), no qual foi desenvolvido e elaborado um material didático com a propo-

sição de métodos de utilização de vídeo por *smartphone*, tendo a sua aplicação sido testada junto aos estudantes da rede pública da cidade de Mariana. Além disso, houve a experiência acumulada pela Witness, que desenvolveu cinco protocolos para a filmagem de vídeos como provas em situação de conflito.

O projeto, planejado, inicialmente, para ocorrer presencialmente em Mariana, no ano de 2020, precisou ser reformulado, em função da pandemia da Covid-19, para o modelo remoto, com encontros *on-line*. Assim, exigiu-se o intenso trabalho de levantamento dos contatos de possíveis interessados, alterando o planejamento das etapas dos encontros. Diante dessa realidade, buscamos, em Mariana, o apoio da Comissão de Atingidos pela Barragem de Fundão, e conseguimos mapear, a partir da técnica da bola de neve, uma pequena rede de contatos nos distritos atingidos pelo desastre de 2015.

A pandemia, então, explicitou outra face da desigualdade, relacionada, nesse caso, ao acesso à *internet*, tanto na cidade quanto na zona rural, isso porque muitas das pessoas inscritas na oficina, por meio das respostas enviadas a um formulário via *WhatsApp*, destacaram que sua participação não era possível devido à falta de conexão. Naquele momento, não havia como propor o compartilhamento de espaços para usufruir de uma rede de *internet* disponível, como a sede da Comissão de Atingidos ou mesmo uma escola, pois as atividades presenciais estavam suspensas em função das medidas de isolamento social, para contenção da propagação da Covid-19.

No entanto, um grupo de moradoras do distrito de Antônio Pereira, que havia recém-constituído a Comissão de Atingidos e Atingidas da Barragem de Doutor, junto às mulheres integrantes da

Comissão de Atingidos de Fundão, residentes no distrito de Paracatu e em Mariana, conseguiram se mobilizar e viabilizar, assim, a sua participação, ainda que, em muitos momentos, a conexão da *internet* tenha dificultado a copresença. Por isso, foi preciso adaptar as formas de compartilhamento dos arquivos gravados na oficina, a fim de que pudessem ser acessados mais facilmente. Sendo assim, o uso do *Google Drive*, um dos mecanismos de armazenamento em nuvem, mostrou-se eficiente, no que diz respeito às questões técnicas e de segurança de informação. Entretanto, os participantes apresentaram pouca familiaridade com esse recurso, evidenciando a necessidade do oferecimento de treinamentos e capacitações para que houvesse um melhor aproveitamento das ferramentas disponibilizadas.

Assim, nossa abordagem metodológica teve início com a sensibilização e a preparação do bolsista do projeto, estudante do curso de Jornalismo, por meio de leituras e discussões sobre as seguintes temáticas: conflitos socioambientais; neoextrativismo; injustiça ambiental; direitos humanos, comunicação e cidadania; e *smartphones* e audiovisual. Em seguida, estudamos e selecionamos os protocolos de filmagem construídos pela Witness e reunimos material audiovisual de apoio para as oficinas. Nesse percurso, também mapeamos coletivos em redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) que abordavam a temática dos atingidos, a fim de identificar os discursos que circulavam sobre os conflitos com a mineração, durante o período da pandemia.

Diante disso, nosso contato com o público participante, como fora explicado anteriormente, se deu pelo mapeamento dos contatos telefônicos e pelas mensagens de *WhatsApp*, além dos grupos que mapeamos nas redes sociais. A partir disso, iniciamos a divul-

gação da oficina e das inscrições, que aconteceram por meio de um formulário *on-line*. Sendo assim, durante os seis encontros *on-line* da oficina de 2020, além das discussões dos temas já expostos, levantamos questões de interesse dos participantes para a captação de imagens e para a produção de vídeo como prova, tais como linguagem audiovisual; roteirização e edição; princípios de segurança e de ética (antes, durante e após a filmagem); e possíveis adequações do material produzido. Por fim, conversamos sobre as formas de compartilhamento seguro do material produzido, que incluem, de acordo com os protocolos de segurança do ativista, o compartilhamento por meio de grupos ou coletivos, não sendo este nunca de maneira individual, ou seja, em sua própria rede social, principalmente quando o vídeo tratar de denúncias e temas mais sensíveis.

Dessa maneira, pudemos perceber que os momentos em grupo não eram apenas aulas *on-line*, mas sim verdadeiros canais de troca de conhecimentos entre a comunidade e a universidade, de sensibilização, de testemunho, de desabafo e de muito aprendizado, dos quais todos(as) saíram transformados. Destarte, evidenciava-se, nos participantes, a ânsia pelo ser ouvido, pelo reconhecimento de sua luta, pelo escancaramento dos desrespeitos sofridos e a maneira ideal para narrá-los e pela compreensão do desrespeito vivenciado nos territórios modificados pela mineração, mostrando, assim, que os objetivos estabelecidos previamente pelo projeto foram ampliados. Logo, os encontros, programados para durar 1 hora/aula por semana, chegavam a durar até 4 horas ininterruptas, em função da grande necessidade que nosso público tinha de ser ouvido e de expor os problemas enfrentados no território.

Com isso, é possível afirmar que a principal contribuição do público participante da oficina foi por meio do diálogo. Isso porque

estabeleceu-se, durante todo o processo das rodas de conversa/oficina, um canal aberto para que as participantes pudessem opinar, perguntar e sugerir temas e conteúdos para os encontros subsequentes. Além disso, as atividades propostas foram adaptadas para atender às demandas do público, que solicitou a abordagem dos problemas técnicos mais comuns nas filmagens e uma roda de conversa com um advogado popular sobre questões que envolviam o direito de imagem e o direito de filmar. Dessa forma, contamos com a participação de uma parceira no projeto, o Coletivo Margarida Alves de Assessoria Popular.

A expansão do projeto

O projeto, em 2021, voltou a ser submetido à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFOP, com uma nova configuração. No entanto, os autores deste artigo trabalharam, dessa vez, em parceria com dois projetos de extensão que eram complementares: o projeto *Territórios Atingidos e Produção de Vídeo como Prova* e o projeto *Transmissões: Produção de Narrativa Autônomas para Audiovisual ao Vivo*, ambos com um bolsista de extensão. Sendo assim, tivemos o objetivo de ampliar a abrangência do território e do público, uma vez que ainda estávamos vivenciando as medidas de isolamento social impostas pela pandemia de Covid-19. Por isso, o ambiente digital tornou-se bastante propício, visto que poderíamos alcançar, por meio dos encontros *on-line*, outras regiões do país que viviam sob o impacto das atividades mineradoras e movimentos sociais, voltados para a produção de narrativas autônomas para além do vídeo como prova. Desse modo, alcançamos um público formado de todas as regiões do país.

Com isso, ampliamos também as parcerias e, em 2021, a Comissão de Atingidos e Atingidas da Barragem de Doutor e as organizações não governamentais Artigo 19 e Intervozes Coletivo Brasil de Comunicação estiveram conosco nas ações. É válido destacar que o Observatório Jornalismo(S), do curso de Jornalismo da UFOP, também foi um parceiro muito importante, tendo em vista que trabalhamos na divulgação das ações do projeto em suas redes sociais, Instagram e Youtube.

Nessa etapa, dividimos as ações em duas fases: um seminário de extensão, que ocorreu em 2021, para tratar dos temas que permearam as discussões na oficina realizada em 2020; e duas oficinas, sendo a primeira sobre produção de narrativas autônomas em *lives*, voltada a coletivos e movimentos sociais, e a segunda sobre produção de vídeo como prova, voltada especificamente para o público situado nos territórios atingidos pela mineração. Ambas as oficinas aconteceram através de quatro encontros *on-line*, realizados em maio e em junho de 2022, respectivamente.

O seminário de extensão *Diálogos: ativismos, segurança digital e narrativas autônomas* contou com a participação das entidades parceiras, de convidados da rede Justiça nos Trilhos, do Pará, e com a participação dos movimentos socioambientais de Minas Gerais, sendo o Movimento pela Preservação da Serra do Gandarela e o Movimento pelas Serras e Águas de Minas. É válido destacar, ainda, que as *lives* do seminário, com os convidados e os parceiros do projeto, ocorreram através de quatro encontros *on-line*, com transmissões ao vivo pelo canal do Youtube do Observatório Jornalismo(S). Além disso, a realização do seminário de maneira conjunta contribuiu para o propósito de introduzir temáticas que dialogassem com as oficinas ofertadas, em 2022, pelos dois proje-

tos de extensão. Desse modo, o seminário também foi um preparatório para os futuros participantes das oficinas.

Nessa ação, trouxemos para o debate temas que interessavam ao público de ambos os projetos, sendo eles: *Direito à Comunicação*, *Direito à Comunicação como Direito Humano*, seminário¹ com participação do grupo Intervozes Coletivo Brasil de Comunicação; *Ativismo Digital e redes de redes*, também com participação do Intervozes Coletivo Brasil de Comunicação; *Segurança Digital e Produção de Vídeo como Prova*, com o grupo Artigo 19; e *Coletivos de comunicação e estratégias de luta contra a mineração*, com integrantes da Justiça nos Trilhos (PA) e dos movimentos Gandarela e pelas Serras e Águas de Minas (MG). Ressalta-se, por fim, que os três últimos *links* foram disponibilizados apenas para os inscritos nos eventos.

É importante ressaltar que os participantes, nas avaliações finais do seminário de extensão, destacaram que essa ação contribuiu para uma “melhor compreensão sobre a temática e os desafios de pensar sobre ferramentas comunicacionais para se fazer valer direitos humanos, e em especial, dos atingidos por crimes ambientais”, além de “novas estratégias, narrativas e experiências”. Outras avaliações apontaram para a maneira que a ação ajudou a ter uma “melhor compreensão sobre a temática e os desafios de pensar sobre esse tipo de ativismo”. A maioria dos participantes destacou que a ampliação dos conhecimentos foi um dos principais benefícios trazidos pela ação, uma vez que foram levados, ao público, debates atuais com especialistas em temas que alcançam esses grupos sociais participantes, como os ativistas

1. O vídeo pode ser acessado através do Youtube, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FbMdohDGLrA&feature=youtu.be>.

dos direitos humanos, as vítimas dos desastres acometidos pela mineração, os estudantes da graduação e da pós e os responsáveis pelos movimentos sociais.

Diante das informações apresentadas, constatamos que muitos dos que participaram do seminário ingressaram, também, nas duas oficinas que realizamos, por meio da ferramenta Google Meet, no ano seguinte. Assim, abordamos, mais uma vez, as temáticas presentes na oficina realizada em 2020, mas realizando o debate com um público mais abrangente, que trouxe diferentes experiências no enfrentamento dos desafios referentes à mineração nos mais diferentes territórios. Desse modo, os formulários de avaliação trouxeram retornos significativos, que contribuíram, diretamente, para a ação realizada e para o aperfeiçoamento dessa e das futuras ações previstas no projeto. Pode-se afirmar que uma das escolhas mais proveitosas foi a do uso do Google Meet, ferramenta que possibilitou a interação entre os participantes. Outrossim, a decisão de não gravar o último encontro de uma das oficinas – que tratava da segurança dos ativistas – também mostrou-se bastante adequada, visto que conferiu confiabilidade à iniciativa no tratamento de temas sensíveis e que podem colocar os participantes sob ameaça.

Considerações finais

Por fim, iniciamos a construção de um protocolo piloto para as filmagens das situações de desrespeito e de injustiça envolvendo a mineração, o que nos indicou a necessidade de ampliar as questões para além do uso do vídeo como prova jurídica. Os tópicos em construção versam sobre os temas trabalhados nas duas oficinas realizadas, em 2020 e em 2022, pelo projeto, assim como o seminário de

2021, além de tratar das trocas de saberes entre osicineiros e os participantes das atividades, bem como das experiências de quem vive nos territórios atingidos pela mineração. Desse modo, alguns dos temas escolhidos foram: narrativa audiovisual com celulares; direitos humanos; direito de filmar; segurança pessoal e avaliação de riscos; situações de ameaça ao patrimônio histórico, cultural e ambiental; impactos à saúde física e emocional; formas de acionar a Justiça; vídeo como prova; formas de compartilhar com segurança.

É importante ressaltar que os integrantes da primeira oficina, realizada em 2020, produziram três produtos audiovisuais que foram disponibilizados no canal do projeto no Youtube, por não considerarmos, conjuntamente, que significavam ameaças ou riscos para seus produtores. Tais produtos, mostraram-nos o quanto podemos colaborar para o impulsionamento da construção de narrativas autônomas a respeito das diversas experiências vivenciadas pelas pessoas atingidas pelos desastres socioambientais. Outro resultado do projeto foi o seminário de extensão, realizado em 2021, que terá seu conteúdo publicado futuramente em um *e-book*. Além disso, sugestões foram encaminhadas, via formulário de avaliação final, auxiliando-nos na avaliação global dos projetos e no aperfeiçoamento das ações extensionistas, encarando a possibilidade de uma próxima edição do projeto.

A partir de uma das avaliações recebidas, pudemos ter a certeza de que os propósitos do presente projeto foram alcançados. Em resposta à pergunta “Quais benefícios o seminário trouxe para você?”, uma pessoa participante disse “Cada vez amplio meus horizontes, sempre vejo depois as aulas e são esclarecedoras e sempre tenho perguntas, mas aprendi muito inclusive (*sic*) com perguntas de outras pessoas”. Ao responder sobre “Quais eram

suas expectativas?”, ela ainda disse: “Caminhar com a certeza de não vai em ciladas (*sic*), e ter propriedade para usar argumentos e mostrar que não somos leigos”. De fato, dialogar com as pessoas e contribuir de alguma maneira para a melhoria de sua qualidade de vida, enquanto aprendemos com suas experiências, é o propósito do fazer extensionista.

Referências

AMBIOS ENGENHARIA E PROCESSOS LTDA. *Relatório final: estudo de avaliação de risco à saúde humana em localidades atingidas pelo rompimento da Barragem do Fundão – MG*. São Paulo: Ambios, 2019.

ARTIGO 19; WITNESS. *Vídeo como prova jurídica para defesa dos direitos humanos no Brasil*. [S.l.]: Witness, 2019. Disponível em: https://portugues.witness.org/portfolio_page/video-como-prova-juridica-para-a-defesa-dos-direitos-humanos-no-brasil. Acesso em: 17 maio 2023.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania e modernidade. *Perspectivas: Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 22, p. 41-59, 1999.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1988.

MEDEIROS, Evandro. *O jornalismo em equívoco: sobre o telefone celular e a invenção diferenciante*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/editora/wp-content/uploads/sites/113/2022/08/O-JORNALISMO-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). *Diretrizes para aprendizagem móvel*. São Paulo: Unesco, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SLEUTJES, Maria Helena Silva. Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, p. 99-101, 1999.

SOUZA, Daniela. O terrorismo das barragens. *Revista Manuelzão: saúde, ambiente e cidadania na Bacia do Rio das Velhas*, Belo Horizonte, ano 22, n. 84, p. 22, mar. 2019. Disponível em: <https://manuelzao.ufmg.br/biblioteca/revista-manuelzao-84/>. Acesso em: 17 maio 2023.

WITNESS. *Witness*, 2023a. Nossa história. Disponível em: <https://portugues.witness.org/quem-somos/nuestra-historia/>. Acesso em: 22 maio 2023.

WITNESS. *Witness*, 2023b. Página inicial. Disponível em: <https://portugues.witness.org>. Acesso em: 22 maio 2023.

WITNESS. *Witness*, 2023c. Quem somos. Disponível em: <https://portugues.witness.org/quem-somos/>. Acesso em: 22 maio 2023.

WOTTRICH, Laura Hastenpflug. Cidadania comunicativa: apontamentos escassos de um campo de batalhas. *In: IX CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE MÍDIA CIDADÃ*, 9., 2013, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura



Relatos de Experiência

Texto de autoras convidadas. Recebido em: 30 mar. 2023. Aprovado em: 17 abr. 2023.

CLEMENTE, Flávia da Silva; CLEMENTE, Márcia da Silva. Racismo e sexismo em Instituições de Ensino Superior: experiências de docentes negras na gestão acadêmica. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 40, n. 1, p. 170-196, jan./jun. 2023.

<https://doi.org/10.51359/2675-7354.2023.258235>

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

Atribuição 4.0 Internacional.

Racismo e sexismo em Instituições de Ensino Superior: experiências de docentes negras na gestão acadêmica

Racism and sexism in Higher Education Institutions: black faculty members' experiences in academic management

Flávia da Silva Clemente

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutora em Serviço Social

E-mail: flavia.clemente@ufpe.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3455-2183>

 <http://lattes.cnpq.br/3845365828533014>

Márcia da Silva Clemente

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Doutora em Serviço Social

E-mail: marcia_sclemente@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0009-0006-9396-175X>

 <http://lattes.cnpq.br/3479859651871487>

Resumo

Nossa escrita nasce das inquietações suscitadas pela função de docência no ensino superior público, cujas atribuições são diversificadas e incluem a gestão acadêmica. Destacamos as influências da intersecção entre raça e gênero e suas consequências para as mulheres negras professoras que assumem atividades de gestão institucional. Trata-se de um relato de experiências atravessadas pelo racismo e sexismo, mas também pelas resistências necessárias para evitar que o silenciamento e o apagamento logrem êxito. Identificamos importantes contribuições para a luta contra o mito da democracia racial, ainda vigente nas instituições de ensino, e

também para a continuidade dessas lutas, sobretudo diante do pacto da branquitude, que opera limitando as conquistas para a construção de sociedades antirracistas e antissexistas.

Palavras-chaves: Racismo. Sexismo. Mulheres negras. Gestão acadêmica.

Abstract

Our writing arises from the concerns raised by the teaching function in public higher education, whose attributions are diverse and include, among them, academic management. We highlight the influences of the intersection between race and gender and its consequences for black women professors who accept institutional management activities. This is a report of experiences marked by racism and sexism, but also by the necessary resistance to avoid that silencing and erasure succeed. We identified important contributions to the struggles against the myth of racial democracy, still in force in educational institutions, and also to the continuity of these struggles, especially in the face of the pact of whiteness, that operates by limiting the achievements aimed at the construction of anti-racist and anti-sexist societies.

Keywords: Racism. Sexism. Black women. Academic management.

Introdução

A escritora Conceição Evaristo, em uma conferência proferida no ano de 2009, defendeu que “nossa história não foi escrita para ninar os da casa grande e sim para acordá-los de seus sonhos injustos” (CASTRO, 2017, n. p). Conceição, mulher negra e professora, consegue traduzir em palavras, de forma precisa, o compromisso que as mulheres negras que assumem sua identidade racial têm com o enfrentamento do racismo e do sexismo.

A tensão racial e sexista integra, intrinsecamente, o cotidiano das diferentes mulheres que residem no Brasil, país cuja população feminina é formada, majoritariamente, por mulheres negras,

que têm, historicamente, o desafio de sobreviver às opressões e às explorações impostas pela sociedade. Destaca-se, então, entre os desafios encontrados, a dificuldade em relação ao acesso e à permanência no ensino superior, isso porque, mesmo que elas consigam concluí-lo, ainda terão que lutar para ocupar funções decisórias e de melhor remuneração, resultando, assim, em desigualdades nos espaços sócio-ocupacionais.

A composição racial dos cargos de nível superior no Executivo federal obedece a uma lógica comum na sociedade. Entre esses servidores, estão os homens brancos no topo, seguidos por mulheres brancas, homens negros e, por último, mulheres negras. Os homens brancos representam 36,3% desses vínculos, e as mulheres brancas, 28,8%, totalizando 65,1%. Já os homens negros são 15,6%, e as mulheres negras, 11,7%, totalizando 27,3% dos cargos (GUIMARÃES; BUONO, 2021, p. 1).

As mulheres negras ocupam os últimos lugares nos indicadores sociais, seja na saúde, no mercado de trabalho ou na escolaridade. É válido destacar, ainda, que elas são vítimas, em maior proporção, de violências e de crimes, como o feminicídio. Entretanto, mesmo diante das dificuldades, as mulheres negras resistem: nas instituições de ensino superior, especialmente na docência, destacam-se nos questionamentos das explicações que silenciam e apagam as contribuições do povo negro nas construções das diferentes sociedades. Diante disso, por questionarem o racismo e o sexismo presentes nas instituições, elas se tornam incômodas, tendo dificuldades em realizar suas respectivas atividades. A gestão acadêmica, dentre as funções do ensino superior, sobressai-se nessa questão, pois exige, constantemente, a tomada de decisões, não raramente questionadas quando mulheres negras docentes estão

ocupando a função. Essas atitudes demonstram que as mulheres negras docentes, nas instituições de ensino superior do país, experienciam, diariamente, o racismo e o sexismo, e, mesmo diante dos desafios, resistem.

Sendo assim, este texto apresenta as bases da construção da ciência e o vínculo delas com o racismo e com o sexismo, destacando, sobretudo, o silenciamento dos conhecimentos produzidos fora da Europa, bem como o pacto da branquitude, para a manutenção dos privilégios da elite branca. Abordamos, ainda, algumas questões relacionadas às mulheres negras docentes no ensino superior. Diante disso, pudemos refletir acerca dos desafios, vivenciados por essas mulheres, para sobreviver e para validar os seus estudos e pesquisas diante do racismo institucional e do sexismo, que colocam em suspeição os seus conhecimentos. Além disso, apresentamos alguns relatos de experiência da gestão acadêmica/institucional, escritos por docentes negras, que não passam incólumes ao racismo e ao sexismo. Por fim, fizemos referência à importância da educação como prática de liberdade, embasando, assim, as atividades das docentes negras, que se comprometem com a construção de uma sociedade antirracista, antissexista e sem exploração de classe.

Ciência, racismo e sexismo

É válido destacar, inicialmente, que a narrativa criada, na qual a Europa é o centro do mundo moderno e civilizado, é uma falácia, construída, propositalmente, para escamotear as violências e os crimes perpetrados contra os povos que foram vítimas da empreitada colonialista.

Diferente do Colonialismo que teve datas marcadas para seu fim nos países que foram invadidos pela Europa, a Colonialidade não está circunscrita ao tempo e ao espaço do período das grandes navegações ou das independências, mas acompanha todo processo subsequente caracterizado pelas mudanças do capitalismo, acompanhada pela racialização da humanidade; pela instalação dos Estados-nação; pela ascensão da razão única e universal; e, para completar o ciclo da Colonialidade, pela constituição de subjetividades hierarquizadas (ALMEIDA; SILVA, 2015, p. 48).

Destarte, as subjetividades hierarquizadas podem ser compreendidas a partir dos escritos de Chimamanda Adichie, já que a autora traz uma reflexão acerca dos perigos existentes em uma história única, alertando, então, sobre a importância da valorização dos conhecimentos produzidos por diferentes povos, que tiveram suas histórias tragicamente alteradas e silenciadas em prol do poder. Assim sendo, Adichie informa que as histórias,

como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente (ADICHIE, 2019, p. 11).

Diante disso, é imprescindível que as diferentes histórias, forjadas por todos os povos oprimidos, sejam resgatadas e assumidas,

em sua plenitude, pela ciência crítica, sob o risco de manutenção da narrativa opressora, já que, devido à racialização dos povos de fora da Europa, aqueles foram classificados e inferiorizados:

[...] a racialização também possibilitou que o invasor europeu denominasse e classificasse os modos de vidas, os saberes, as formas de explicar o universo, as relações sociais e a natureza dos povos originários como primitivas, atrasadas, bárbaras, mitos, superstição etc. Como raça inferior não produziam conhecimento e não tinham culturas, dessa forma estavam na infância da humanidade e deviam passar, mesmo que às custas de extermínio, para o estágio civilizatório (ALMEIDA; SILVA, 2015, p. 60).

Assim, diferentes povos da Europa, apropriados desses discursos, exploraram, sobretudo por meio da escravidão, as vidas dos povos originários de Abya Yala¹ e do continente africano. Refletindo sobre essas questões, Moura (2014), em *Dialética do Brasil Negro*, analisa tanto o escravismo pleno e tardio quanto suas consequências para o povo negro. Por isso, pode-se dizer que o período pós-abolição não representou alterações significativas para negros

1. “ABYA YALA, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América [...] Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América. A expressão foi usada pela primeira vez em 1507, mas só se consagra a partir do final do século XVIII e início do século XIX, por meio das elites crioulas, para se afirmarem no processo de independência, em contraponto aos conquistadores europeus. Muito embora os diferentes povos originários que habitam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anahuac, Pindorama – a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento” (PORTO-GONÇALVES, c2022, n. p).

e negras, pois estes não foram indenizados pela contribuição no trabalho de construção do país, pelo contrário: foram marginalizados e criminalizados.

Dessa forma, a pseudociência, materializada no racismo científico, justifica, no Brasil, a permanência dos privilégios da branquitude, transmitindo, então, a ideia, mediante o mito da democracia racial, de um país racialmente harmônico, o que dificulta a mobilidade social de negros e negras e os mantém na base da pirâmide social. Portanto, o pacto é de silenciamento, que Kilomba tão bem destaca na metáfora sobre a máscara:

A máscara, portanto, levanta muitas questões: por que deve a boca do sujeito Negro ser amarrada? Por que ela ou ele tem que ficar calado(a)? O que poderia o sujeito Negro dizer se ela ou ele não tivesse sua boca selada? E o que o sujeito branco teria que ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o(a) colonizado(a) falar, o(a) colonizador(a) terá que ouvir e seria forçado(a) a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades do 'Outro'. Verdades que têm sido negadas, reprimidas e mantidas guardadas, como segredos. [...] Segredos como a escravidão. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo (KILOMBA, 2019, p. 41).

Tais segredos ameaçam, diretamente, os interesses e os privilégios de uma branquitude que usufrui das narrativas construídas, que continuam tendo em vista a manutenção do poder, fomentando, no Brasil, desigualdades sociais, raciais e de gênero, através dos silenciamentos.

O silêncio e o medo marcam profundamente a maneira como o Brasil vem lidando com as desigualdades raciais. De algum modo,

em alguma parte de cada um de nós, está colocada a informação de que a maior parte da história desse país foi construída com base na apropriação indébita concreta e simbólica, e na violação institucionalizada de direitos de um grupo em benefício de outro grupo. E, tanto objetiva quanto subjetivamente, procuramos desconsiderar essa dimensão da história (BENTO, 2002, p. 51).

As narrativas da história têm potencializado o desvelamento dos grupos beneficiados, tendo em vista o maior percentual de negros e negras no ensino superior, assumindo a posição de discentes, de servidores técnicos e de docentes. Percebe-se, então, o combate ao epistemicídio, responsável por destruir os conhecimentos e as culturas que não pertencem à cultura branca e por silenciar as contribuições dos diferentes povos. Sendo assim, notam-se as rupturas e as denúncias do pacto da branquitude para a manutenção dos seus privilégios.

Na tese da pesquisadora Maria Aparecida da Silva Bento (2002), ela informa que, segundo seus próprios estudos anteriores, “[...] quanto mais ascende e ‘invade esse mundo’, mais o negro incomoda” (BENTO, 2002, p. 57). Tal afirmação pode ser confirmada visto que “considerando os diferentes momentos de trajetória profissional do negro estudados por Bento (1992), aqueles em que as práticas discriminatórias ocorreram com mais intensidade e com mais frequência foram os ligados à promoção profissional e à ocupação de cargos de comando” (BENTO, 2002, p. 57). No serviço público federal, os cargos de comando são realizados por meio da gestão institucional, e, ao ocuparem essas funções, as mulheres negras docentes não estão isentas das práticas racistas e sexistas, conforme veremos adiante.

Mulheres negras e docência no ensino superior

As universidades brasileiras não foram instituições forjadas para abrigar estudantes e docentes negros/as e indígenas, sendo assim, a sua luta para a ocupação da Academia é histórica.

Um momento determinante na configuração do espaço acadêmico do Brasil foi o surgimento das primeiras universidades do país, na terceira década do século XX. Após o fim da escravidão legal e a modernização dos meios de produção, os diplomas de cursos superiores adquiriram um novo *status*. Novos contingentes buscavam entrar nas faculdades, com vistas à ascensão social. Assim, instituições como as Faculdades de Direito, Medicina e Farmácia que surgiram de forma isolada após a vinda do governo português, para suprir as necessidades da corte, foram reunidas na forma de universidades (SANTOS; RATTIS, 2015, p. 642).

Entretanto, de acordo com os autores citados, esse também foi o período em que o povo negro ainda lutava para garantir o acesso ao ensino básico. Percebe-se, então, que o acesso ao ensino só foi conquistado após um longo período de lutas do movimento negro, nas mais diferentes organizações, como a Frente Negra Brasileira, o Movimento Negro Unificado etc.

No que tange ao ensino superior, é válido destacar que

Foi também na década de 2000, como resultado de um processo histórico, que as instituições de ensino superior brasileiras começaram a adotar as cotas raciais, inicialmente de forma isolada para atender às pressões locais, até a aprovação da Lei Federal 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas. Outro marco desse

período é a Lei Federal 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história da África e Afro-brasileira nas escolas. A espacialização dos NEABs também se intensificou na década de 2000, de modo que atualmente há núcleos e grupos desse tipo em universidades de todas as regiões brasileiras (SANTOS, RATTS, 2015, p. 644).

Assim, as políticas de ações afirmativas possibilitaram a ampliação do acesso de negros/as nas instituições de ensino. No entanto, as resistências às cotas raciais foram intensas:

[...] os desdobramentos das relações sociais de poder e dominação de determinadas sociedades engendram posições, embates e o ingresso nesses institutos, ou seja, a cultura incide, diretamente, nos arranjos que estabelecem o funcionamento dessas organizações educacionais. Por conseguinte, confere legitimidade sobre o conhecimento que se produz (e de que forma e por quem se produz) de uma nação. Os dispositivos racistas, heterocisnormativos, capacitistas e sexistas permeiam os cruzamentos e normas que orientam nossas vivências nas universidades, visto que estas são atravessadas por temas que sofrem regulações, controle ou tutela desde inúmeras instâncias. Por exemplo, o movimento contra as ações afirmativas raciais no começo dos anos 2000. Diversos debates aconteceram nas esferas públicas, em eventos acadêmicos e programas midiáticos, expondo as caras lavadas da branquitude, ansiosas pela manutenção da supremacia branca e distinção, isto é, o ingresso maciço no ensino superior. Desse modo, ilustraram as tentativas de dominação e regulação das realidades, com argumentos enganosos como a “preocupação com a qualidade do ensino”. Na verdade, seguem impondo barreiras, impedindo a milhões de pessoas não pertencentes ao seu grupo racial o acesso à educação e a reparação histórica de direito (PEREIRA; PEREIRA; POCAHY, 2021, p. 1365-1366).

A intersecção entre raça, classe e gênero revela, na ciência, as disparidades e a invisibilidade em relação às mulheres negras pesquisadoras, conforme informa Santos (2017):

Observando-se a elite de pesquisadores no Brasil, nota-se que as mulheres representavam, em 2014, apenas 24% dos bolsistas de produtividade 1A do CNPq, enquanto que os homens, 76%. Cabe, aqui, uma observação relevante: reconhecemos que estes dados estatísticos oficiais são silenciosos no que se refere à explicitar a participação de mulheres não brancas e não cissexuais. O que isso significa? [...] que as negras e indígenas, bem como as transexuais e travestis, são ainda poucas e invisibilizadas na pesquisa desenvolvida nas universidades. Posto que o racismo e o cissexismo são elementos alicerçantes na construção de conhecimentos que se tornam hegemônicos, podemos retomar nossa exposição dos dados oficiais reconhecendo que não conseguem romper com uma concepção universalizante de “mulher” (SANTOS, 2017, p. 3).

É válido destacar que a concepção de mulher universal é problematizada pelas mulheres negras que, organizadas e embasadas no feminismo negro, denunciam essas faltas e se articulam em busca de alterar o quadro das desigualdades que as atingem.

Nesse âmbito, ocupar a Academia é extremamente importante, já que tal ocupação consiste em uma luta central pela legitimidade dos conhecimentos elaborados por todas as mulheres negras.

As intelectuais negras trabalhando em faculdades e universidades enfrentam um mundo que os de fora poderiam imaginar que acolheria nossa presença, mas que, na maioria das vezes, encara nossa intelectualidade como suspeita. O pessoal pode se sentir à vontade com a presença de acadêmicas negras e, talvez, até as deseje, mas é menos receptivo a negras que se apresentam como intelectuais engajadas, que precisam de apoio, tempo e espaço institucio-

nais para buscar essa dimensão de sua realidade. A professora de Direito negra Patricia Williams, em sua nova coletânea de ensaios, *The Alchemy of Race and Rights* (A alquimia de raça e direitos), escreve com eloquência sobre a maneira como alunas e professora negras exercem o pensamento crítico, um trabalho intelectual que ameaça o *status quo* e torna difícil, para nós, receber apoio e endosso necessários. Chamar isso de racismo e sexismo combinados faz com que sejamos vistas como intrusas por colegas de perspectivas estreitas (HOOKS, 1995, p. 468).

Desse modo, não são poucos os colegas que deslegitimam os conhecimentos de mulheres negras e, por esse motivo, essas mulheres permanecem resistindo, conforme relata Vilma Reis em entrevista:

Somos o grupo que confrontamos com os racistas. Na hora de defender nossos territórios, a vida dos nossos e nossas vidas, não tem vacilo. E a nossa presença cria uma reação secular do estupro colonial ao quarto de empregada. Nós notamos a verdade dos racistas no meio da rua. Por isso, claro, somos o grupo que o racismo quer destruir. É nesse confronto cotidiano que os ataques racistas vêm para cima da gente, porque colocamos o nosso black para cima, o turbante, a conta de orixá no pescoço e vamos para a universidade. Eles tentam nos asfixiar o tempo inteiro e, quando não conseguem mais tirar qualquer chance de nos impedir e boicotar no mundo do trabalho, na ida ao shopping, nós criamos nossos próprios espaços. Nós que pensamos, desafiamos e qualificamos a democracia brasileira e, inclusive, o campo dos direitos humanos (SILVA, 2022, n. p).

A seguir, veremos como ocorre a criação dos espaços de resistência que podem ocorrer quando mulheres negras ocupam as funções de gestão no ensino superior.

Relato de experiência de docentes negras na gestão em instituições de ensino superior

Na medida em que se ampliam as atribuições exigidas para as múltiplas atividades realizadas por docentes nas instituições de ensino superior, os cargos passam por transformações significativas:

Aos professores são exigidas novas competências, novos focos de preocupação e novas atividades, o que instaura uma preocupação com a intensificação do trabalho docente. Há transformações nas dimensões do trabalho docente (ensino, investigação, extensão e gestão acadêmica) e na relação e na articulação entre elas. São identificadas, também, muitas mudanças em relação à gestão da universidade, como formas mais hierarquizadas e menos colegiadas de gestão, muitas vezes aproximadas e relacionadas com instituições mais voltadas para o mercado (SANTOS; PEREIRA; LOPES, 2018, p. 991-992).

Sendo assim, dentre as novas exigências, estão as alterações previstas para a gestão institucional, que é uma das funções a serem desempenhadas por servidores federais públicos que atuam nas universidades públicas no Brasil. Diante disso, de acordo com a Lei nº 12.772/2012, Art. 2º:

São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica (BRASIL, 2012, n. p).

Nisso, as atividades de gestão institucional, a exemplo da chefia e da coordenação dos cursos de graduação, são assumidas, então, por docentes. Assim, o apoio dos/as colegas torna-se importante no desempenho dessas funções, visto que, no geral, são cargos que representam institucionalmente o conjunto de pessoas que integram os cursos. Dessa forma, são atividades que exigem o domínio de uma gama de conhecimentos (leis, resoluções, editais, manejo das tecnologias da informação e comunicação, organograma e fluxograma institucional, órgãos colegiados consultivos e decisórios, habilidade para mediação de conflitos etc). Além disso, com o aumento das responsabilidades, há uma cobrança maior por respostas relacionadas às demandas, atuais e históricas, da instituição.

Os servidores públicos, regidos pelos princípios da administração pública, da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade e da eficiência, precisam, ainda, manterem-se informados e preparados para a gestão acadêmica. Entretanto, essa é uma tarefa que os docentes encontram dificuldade em exercer, haja vista que a gestão “passa a ser uma dimensão que rouba tempo [...] pelo excessivo número de tarefas burocráticas que os professores precisam cumprir” (SANTOS; PEREIRA; LOPES, 2018, p. 994).

Destarte, para enfrentar o elevado nível de tarefas burocráticas requisitadas pela função de gestão, a partilha de responsabilidades é necessária, mediante a gestão democrática, por meio da participação ativa dos colegiados. Assim, concordamos com Andrade (2021) no que diz respeito à importância da democratização dessa atividade:

Democratizar a gestão acadêmica passa por compreender que ter parte nos processos decisórios, assim como comprometer-se com aquilo que coletivamente foi decidido, não se trata de ações depen-

dentes de autorização, nem da benevolência de quem exerce função gestora. Nesse caso, a participação deve ser exercida por parte de cada membro do coletivo integrante da gestão, rompendo assim com um paradigma que concebe o ato de participar como concessão daquele que ocupa a função no organograma de gestão acadêmica (ANDRADE, 2021, p. 218).

Nesse sentido, as instâncias colegiadas são importantes para referendar e para apoiar as decisões adotadas pelas/os gestoras/es, evitando, assim, a centralização das tarefas e da sobrecarga de responsabilidades. No entanto, para um país forjado historicamente na violência e no autoritarismo, os espaços acadêmicos tendem a não refletir a democratização, tornando-se, então, espaços impositivos, conflituosos e adoecedores, que contribuem para a perpetuação dos ideais que desvalorizaram as mulheres negras. Afinal, o racismo e o sexismo também se manifestam, constantemente, nesses ambientes, apresentando-se, para mulheres negras gestoras, como obstáculos que se interpõem de diferentes formas.

Assim, para falarmos desses obstáculos, relataremos duas experiências de gestão acadêmica, vivenciadas, entre os anos de 2019 e 2022, por docentes negras, em duas instituições públicas de ensino superior. Uma das docentes ocupou a função de gestão referente à chefia de departamento, enquanto a outra assumiu a coordenação de um curso de graduação.

Na função de chefia de departamento, sendo essa a primeira experiência relatada neste artigo, os acontecimentos se deram entre 2019 e 2021, associados à falta de candidaturas voluntárias dos demais docentes do departamento para assumirem tal função.

Ao mesmo tempo em que o gestor é reconhecido como figura revestida de poder decisório, a ele é também transposto o ônus da

resposta institucional quando demandado por setores externos e pelos próprios membros do setor de sua incumbência gestonária. O fato é que, uma vez tendo assumido a função gestora, agora não mais se admitem amparadas meramente em suas próprias convicções. Ao contrário. Faz-se necessário fundamentar seus pareceres à luz de referências institucionais e, sobretudo, legais, a cada questão formalmente apresentada (ANDRADE, 2021, p. 212).

O desconhecimento das exigências da função gerava uma inquietação em torno da atividade a ser desempenhada, visto que a docente que aceitou a tarefa havia sido recém-aprovada no estágio probatório. Além disso, as formas como o racismo se apresenta, sobretudo em cargos decisórios assumidos por mulheres negras, não são desconhecidas. No entanto, a sua experiência como mulher negra na gestão, em outros espaços ocupacionais anteriores à universidade, preenchidos majoritariamente pela branquitude, possibilitou que a docente negra elaborasse “estratégias de proteção” ao racismo, que certamente se impõe, mas que dificilmente se revela.

Sendo assim, a docente aceitou a tarefa e, ciente dos desafios, aconselhou-se com outros docentes negros, que, por possuírem uma vasta experiência em situações análogas, alertaram-a para a relevância de assumir o desafio, a fim de que outras mulheres negras compreendessem que é possível que corpos femininos negros ocupem espaços decisórios na sociedade. Além disso, a docente arregimentou a coletividade que forma o departamento a ser gestado, embasada, como visto anteriormente, na gestão democrática. Outrossim, a docente também buscou o apoio e os conhecimentos das decanas, tendo em vista suas experiências com a gestão acadêmica, em diferentes funções.

Diante disso, é válido destacar que, de acordo com a docente negra gestora, o estabelecimento da confiança no trabalho a ser desenvolvido foi uma árdua construção, isso porque os desafios enfrentados foram diários: manifestações de desrespeito às decisões tomadas coletivamente, acusações de autoritarismo, entre outros. Desse modo, a necessidade da chefia em tomar decisões que cabiam ao coletivo e os impasses não resolvidos nas gestões anteriores vieram à tona, prejudicando a atuação da docente. Assim, os sofrimentos físico e mental e o risco de adoecimento foram colocados em jogo, tornando o apoio dos membros que compõem o departamento fundamental para o permanecimento da gestora na função.

A gestora, por considerar a avaliação acerca do processo essencial para que ajustes e mudanças possam ser adotados e por ter consciência do compromisso com a gestão democrática, propôs, no fim do primeiro ano de gestão, uma avaliação coletiva, referente ao trabalho da chefia e da subchefia. Entretanto, a maioria do colegiado não realizou a avaliação, permitindo, então, a continuidade das atividades até o fim da gestão.

O segundo ano da gestão, vale ressaltar, foi marcado pela pandemia do Covid-19, que alterou as condições do trabalho docente, instituindo o trabalho remoto e, com ele, alterações significativas no processo de gestão. Dessa forma, os desafios permaneceram, mas o apoio da maioria das colegas de departamento foi, novamente, fundamental para a continuidade dos trabalhos em meio ao contexto de adoecimento global. Houve muitas dúvidas, inquietações, e os medos e as irritações se concentraram na chefia e na subchefia, fazendo com que os que estavam sendo geridos buscassem, nessa função, respostas ágeis para questionamentos para os

quais ainda não se tinham informações ou decisões institucionais. Portanto, a habilidade do diálogo foi importante para dirimir as inquietações e as dúvidas, bem como para manter a coerência na tomada de decisões e na manutenção dos acordos deliberados coletivamente. Destarte, de acordo com a docente, a gestão exigiu atenção, zelo, aprendizado, confiança e humildade, a fim de que fossem evitados erros e equívocos, típicos do processo de aprendizado da função, para que estes não se tornassem motivos para desqualificar a gestora mulher negra.

A segunda experiência que este artigo pretende relatar ocorreu entre os anos de 2021 e 2022, em uma universidade pública. A gestão pedagógica dos cursos, nessa universidade, acontece por meio de colegiados, formados, nesse caso, por docentes e discentes eleitos em reunião ordinária. Assim, elege-se a coordenação e a vice-coordenação em uma segunda reunião com os membros do colegiado. Por fim, a direção do centro acolhe ou não as decisões colegiadas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Na experiência em questão, a docente negra foi eleita vice-coordenadora, atuando na coordenação por dezesseis meses, juntamente com um docente branco. Nessa primeira etapa da experiência, a gestão ocorreu sem maiores dificuldades, com a divisão das atividades de gestão no cotidiano, pautando assuntos pedagógicos importantes para a melhoria da qualidade do curso, entre outras atividades inerentes à função. No entanto, houve reuniões difíceis, em virtude das consequências da pandemia do Covid-19, mas, mesmo com muitas demandas, os resultados foram gratificantes.

Com o fim dessa primeira etapa, a docente negra assumiu a coordenação do curso e contou com o apoio do coletivo (docentes,

discentes e técnicos). Dessa forma, atuou em diversas atividades, como na reformulação do projeto pedagógico, na curricularização da extensão, na preparação para o Enade, no atendimento diário às demandas do curso, nos encaminhamentos dos processos institucionais de estudantes, na participação em eventos, nas reuniões e em outras ações. Entretanto, diante de situações conflituosas, manifestaram-se posturas desrespeitosas e cobranças exacerbadas de colegas brancos, fossem homens ou mulheres, que não haviam sido identificadas em gestões anteriores.

Diante dessas questões, percebe-se que a falta de diálogo resulta na renúncia da função de gestão pela docente mulher negra, mesmo após um breve período de tempo na função de coordenação. Isso ocorre, sobretudo, para a preservação da saúde mental da gestora. Assim, a intersecção entre racismo, patriarcado e machismo coloca as mulheres e, principalmente, as mulheres negras, em uma condição de vulnerabilidade. Destaca-se, ainda, que a situação se agrava quando negros/as ocupam posições de poder, visto que, em sociedades nas quais prevalecem o racismo e o machismo, não se espera que negros/as estejam aptos para as funções de liderança. Desse modo, por meio de argumentos supostamente racionais, a desqualificação de negros e negras se apresenta de forma implícita.

No entanto, é importante destacar que o contrário também acontece: homens brancos são vistos socialmente como sendo mais preparados para o desempenho das atividades de maior prestígio, tendo a liberdade de perpetuar, nas instituições de ensino, o racismo e o sexismo, responsáveis por estruturar as relações sociais no Brasil. Vejamos alguns exemplos, publicados em jornais, que ocorreram em universidades:

No CAHL, onde a acusação de racismo virou caso de polícia nesta semana, em dezembro de 2017, o professor Roberto Lyrio Duarte Guimarães se retratou publicamente num episódio envolvendo três alunas. Ele admitiu ter utilizado o termo “chibatadas” ao se referir à forma de punição que deveriam ser aplicadas a uma graduanda de Cinema e duas de Serviço Social – duas delas negras e uma, indígena – que teriam falhado na escrita de roteiros de filmes durante a aula. De acordo com um representante do Movimento Negro Unificado (MNU), no Recôncavo, ele pediu afastamento no período, mas o caso foi abafado porque ele tem uma boa relação com a comunidade acadêmica. Já as estudantes, ficaram com receio de represália (LESSA, 2019, n. p).

No caso acima, a situação envolve um docente branco e três estudantes, duas negras e uma indígena. Nesse caso, não houve reação dos pares, nenhuma nota de protesto e nenhuma carta aberta. Pelo contrário, houve um silenciamento do caso, evidenciando que muitas desculpas são proferidas, mas poucas – ou inexistentes – são as reações incisivas adotadas pela instituição.

Outro exemplo, que ficou nacionalmente conhecido, foi publicado no G1, em 2015:

No dia 3 de novembro de 2014, Manoel Luiz Malaguti foi denunciado por alunos por ter dito frases de caráter racista e preconceituoso durante uma aula. O professor teria dito que “detestaria ser atendido por um médico ou advogado negro”, por exemplo. Na época, os alunos protestaram contra a permanência do professor na universidade. Ele chegou a ficar suspenso por 30 dias, mas depois voltou a dar aulas normalmente. “Ele disse que os negros e pobres não tinham acesso à cultura, deixando claro que eles não atingiram o nível cultural dos brancos. Em seguida afirmou: ‘Estudantes cotistas diminuem a qualidade da universidade’”, relatou uma aluna de 19 anos, na época. Em entrevista após o ocorrido, o professor negou

ter dito que “detestaria ser atendido por um negro”, mas reafirmou a escolha por um médico branco, caso tivesse que optar entre esse profissional e um, de mesmo currículo, só que negro. “Em função da possibilidade estatística de esse médico branco ter tido uma formação mais preciosa, mais cultivada, eu escolheria o médico branco. Mas eu disse isso como um exemplo do que a sociedade faz”, falou Malaguti na ocasião. Apesar de confirmar a afirmação, o professor disse não ver qualquer tipo de preconceito em sua fala. Segundo ele, a explicação é “biológica e genética” (G1, 2015, n. p).

O docente branco tem, mais uma vez, preservado e garantido o “privilégio” que a branquitude oferece, especialmente em um país que tem o racismo e o sexismo como constituintes de uma realidade opressora. Sendo assim, a citação acima demonstra que a resposta institucional, quando atitudes racistas e sexistas são proferidas por docentes brancos/as, é praticamente nula. Entretanto, a conduta, para docentes não brancos, é diferente: a branquitude reage, ainda, de forma violenta, ativa e desrespeitosa, sob a máscara de argumentos racionais. Nesse sentido, concordamos com Caetano (2020, p. 11):

[...] a presença em certos espaços notórios pode ser compreendida como terreno austero para pessoas negras, afinal, dependendo do grupo e seus interesses, mesmo que se coloque de modo sensato e coerente, “importa” mais o modo com que sujeitos constituídos na branquitude recepcionam o que lhes é apresentado. E não obstante, aguarda-se o veredicto do grupo, quase sempre conduzido por alguém com maior expressividade e “prestígio”, afinal, o papel de juiz não lhe foi delegado à toa. Cabe a este indivíduo, situar o júri, digo grupo, e a pessoa negra que lhe ousa apresentar algo. A questão em voga não é sobre a pertinência da proposta, mas sobre posicionamento e a autoria... então, novamente, o fantasma da competição, o medo branco aparecem.

Diante do exposto precisamos indagar: até quando o lugar de gestão para mulheres negras será confrontado com a realidade racial e sexista do país e da universidade? Os processos de adoecimento, que geram afastamento para licença de saúde, estão sendo acompanhados com as mediações de gênero e raça? Em pleno 2022, sob a égide do bolsonarismo, relatos como esses têm espaço na sociedade? Afinal, são indagações que reivindicam reparação, dignidade, respeito e justiça para toda a sociedade. É preciso que todos revejam o que se chama, hoje, de formação crítica, senão estaremos reproduzindo o mito da democracia racial em instituições de ensino superior.

Aproximações conclusivas

Por fim, é importante destacar que os relatos de mulheres negras docentes, de diferentes instituições de ensino superior no país, assemelham-se no que se refere ao racismo e ao sexismo, por estes serem fenômenos sociais que estruturam a sociedade brasileira. Sendo assim, mulheres negras professoras universitárias, assumindo sua identidade racial, assumem também o desafio de enfrentar as mazelas decorrentes dessa condição, sendo essa não uma escolha, mas sim uma tarefa histórica.

Uma pessoa negra na universidade que não assume sua identidade, some. Quando chegamos lá, o nosso corpo traz memórias de resistência, não tem como se desvencilhar do corpo. A universidade muitas vezes é minha tribuna de luta. Isso não é fácil, pela academia ser eurocêntrica, branca, você precisa construir o seu espaço. É preciso tecer teias para conseguir isso (SANTIAGO *et al.*, 2022, p. 1).

Assim, essas são mulheres que dedicam sua vida profissional à finalidade de educar para transgredir, parafraseando o título do livro de bell hooks, *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, que, por sua vez, é inspirado pelo professor Paulo Freire nos seus escritos, afirmando que:

Anos antes de conhecer Paulo Freire, eu já tinha aprendido muito com o trabalho dele, aprendido maneiras novas e libertadoras de pensar sobre a realidade social [...] tinha vivido a luta pela dessegregação racial e estava na resistência sem ter uma linguagem política para formular esse processo. Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade de resistência” (HOOKS, 2013, p. 65-66).

A importante referência a Paulo Freire, exemplo de acadêmico crítico da ordem excludente estabelecida, inspira as lutas por existência e resistência, nas quais as mulheres negras acadêmicas, que não se deixam silenciar pelas opressões experienciadas, ocupam lugar central.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Eliene Amorim de; SILVA, Janssen Felipe da. Abya Yala como território epistêmico: pensamento decolonial como perspectiva teórica. *Revista Interterritórios*, Caruaru, v. 1, n. 1, p. 42-64, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/5009/4293>. Acesso em: 31 maio 2023.

ANDRADE, Edson Francisco de. Gestão acadêmica à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: LIRA, Ana Karina Morais de; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. (orgs.) *Formação continuada de*

professores da educação superior na UFPE: reflexões vivenciadas em curso de aperfeiçoamento didático-pedagógico, Recife: Editora UFPE, 2021. *E-book*.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. Lei nº. 12.772 de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. *Presidência da República*, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

CAETANO, Daniela dos Santos. Entre o pacto narcísico da branquitude e eu não sou seu (sua) negro (negra): considerações acerca do silenciamento e da não legitimidade de pessoas negras como sujeitos capazes de opinar. *Portal Geledés*, 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/entre-o-pacto-narcisico-da-branquitude-e-eu-nao-sou-seu-sua-negro-negra-consideracoes-acerca-do-silenciamento-e-da-nao-legitimidade-de-pessoas-negras-como-sujeitos-capazes-de-opinar/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

CASTRO, Davi de. "Não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário", diz Conceição Evaristo sobre escritoras negras. TV Brasil, 2017. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2017/06/>

nao-escrevemos-para-adormecer-os-da-casa-grande-pelo-contrario-diz-conceicao. Acesso em: 26 jul. 2023.

PROFESSOR da Ufes denunciado por racismo não tem processo concluído. *G1*, 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2015/11/apos-1-ano-processo-de-professor-por-racismo-nao-foi-concluido-na-ufes.html>. Acesso em: 25 mar. 2023.

GUIMARÃES, Hellen; BUONO, Renata. Para cada mulher negra nos cargos de nível superior, há três homens brancos. *piauí*, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/para-cada-mulher-negra-nos-cargos-de-nivel-superior-ha-tres-homens-brancos/>. Acesso em 25 mar. 2023.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LESSA, Edvan. ‘Você sofre atos racistas e não tem onde denunciar’, diz estudante sobre discriminação da UFRB. *Correio*, Salvador, 2019. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/voce-sofre-atos-racistas-e-nao-tem-onde-denunciar-diz-estudante-sobre-discriminacao-da-ufrb/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MOURA, Clóvis. *Dialética Radical do Brasil Negro*. 2. ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois; Anita Garibaldi, 2014. 336 p.

PEREIRA, Camila Santos; PEREIRA, Anamaria Ladeira; POCAHY, Fernando. Mulheres negras no ensino superior: ressonâncias e(m) escrituras. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1360-1377, set./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67872>. Acesso em: 25 mar. 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Abya Yala*. Instituto de estudos latino-americanos (Iela), c2022. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/projeto/povos-originaarios/abya-yala/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SANTOS, Carolina da Costa; PEREIRA, Fátima; LOPES, Amélia. Experiências da Gestão Acadêmica da Docência Universitária. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 989-1008, jul./set. 2018.

SANTOS, Mariza Fernandes dos; RATTS, Alex. Trajetórias negras discentes no espaço acadêmico: o quadro da Universidade Federal de Goiás diante das ações afirmativas. *Educare et Educare*, Cascavel, v. 10, n. 20, p. 641-652, jul./dez. 2015.

SANTOS, Vívian Matias dos *et al.* Epistemologias feministas e Sociologia: para conhecer e situar a produção sociológica brasileira sobre feminismos e gênero. In: XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11.; XIII WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499436854_ARQUIVO_Fazendoge. Acesso em: 31 maio 2023.

SANTIAGO, Raull *et al.* Aumento de professores negros nas universidades é desdobramento recente mais relevante das cotas, diz primeira reitora negra. *Portal Geledés*, 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/aumento-de-professores-negros-nas-universidades-e-desdobramento-recente-mais-relevante-das-cotas-diz-primeira-reitora-negra/>. Acesso em 25 mar. 2023.

SILVA, Vitória Régia da. “O ataque permanente a nós, mulheres negras, é porque é aqui que o racismo se faz todos os dias”. *Gênero e Número*, 2022. Disponível em: https://www.generonumero.media/entrevistas/mulheresnegras_vilma_reis/. Acesso em: 25 mar. 2023.



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura

60
anos



Paulo Freire: A prática da liberdade, para além da alfabetização. Editora Autêntica/Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2021.

Resenha

Texto recebido em: 26 abr. 2022. Aprovado em: 21 mar. 2023.

SÁ, Antônio Fernando de Araújo. Paulo Freire: A prática da liberdade, para além da alfabetização. [Resenha]. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 40, n. 1, p. 197-203, jan./jun. 2023.

<https://doi.org/10.51359/2675-7354.2023.253883>

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

PAULO FREIRE: A prática da liberdade, para além da alfabetização¹

PAULO FREIRE: The practice of freedom, beyond literacy

Antônio Fernando de Araújo Sá

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Doutor em História

E-mail: fernandosa@academico.ufs.br

 <https://orcid.org/0000-0001-6496-4456>

 <http://lattes.cnpq.br/4761668150681726>

Resumo

Esta resenha traz uma análise do livro *Paulo Freire: A prática da liberdade, para além da alfabetização*, de Venício Artur de Lima, no qual se debate o pensamento de Freire acerca de tópicos afins à liberdade humana, indo além da sua pedagogia para a alfabetização de adultos e ressaltando sua contribuição para outros campos do conhecimento, como a comunicação e a cultura. O texto também comenta sobre as influências de vida do educador, bem como sobre a tríade diálogo, violência e libertação, tão presente em seu trabalho, enquanto frisa a importância da obra de Lima, que ecoa a de Freire, para a sociedade brasileira.

Palavras-chave: Paulo Freire. Prática da Liberdade. Venício Artur de Lima.

Abstract

This review analyzes the book *Paulo Freire: A prática da liberdade, para além da alfabetização*, by Venício Artur de Lima, in which Freire's beliefs

1. LIMA, Venício A. de. *Paulo Freire: A prática da liberdade, para além da alfabetização*. São Paulo: Editora Autêntica/Fundação Perseu Abramo, 2021.

on topics related to human freedom are debated, going beyond his pedagogy for adult literacy and highlighting his contribution to other fields of knowledge, such as communication and culture. The text also comments on the educator's life influences, as well as the triad dialogue, violence and liberation featured in his work, while emphasizing the importance of Lima's work, which echoes Freire's, for Brazilian society.

Keywords: Paulo Freire. Practice of Liberty. Venício Artur de Lima.

Desde sua tese de doutorado, defendida no final dos anos 70 e transformada no livro *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire* (1981), o professor Venício Artur de Lima dialoga com a obra de Paulo Freire. Em seus livros, a presença freireana é manifesta, como em *Mídia: Teoria e Prática* (2001), *Cultura do silêncio e democracia no Brasil* (2015) e *Parceiros de Caminhada* (2021), publicado no ano do centenário do pensador pernambucano.

Desse modo, ainda em 2021, Venício Artur de Lima trouxe à lume o livro *Paulo Freire: A prática da liberdade, para além da alfabetização*, que traz a contribuição do educador para “a prática da liberdade” em outras dimensões, relacionadas com a liberdade do homem e ultrapassando as barreiras voltadas apenas às contribuições no processo de alfabetização de adultos. Segundo Venício, esse modo de proceder em relação a Freire busca “reiterar a amplitude de seu pensamento e de sua contribuição para outros campos do conhecimento, sobretudo, mas não só, a comunicação e a cultura” (LIMA, 2021, p. 25).

Lima, falando sobre a formação intelectual de Paulo Freire, observa que ele sofreu:

forte influência da filosofia existencialista, tanto através do trabalho do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) quanto por

seu envolvimento com o cristianismo progressista dos anos 1950 e início dos 60. É esta influência que faz da comunicação uma categoria central em sua teoria educacional, em sua epistemologia e nas implicações políticas de seu pensamento (LIMA, 2021, p. 78).

Além disso, “o ‘pensamento humanizador’ libertário é, certamente, o principal e mais universal fio condutor” de toda obra freiriana (LIMA, 2021, p. 29). Em entrevista, Paulo Freire afirmou que ficou “com Marx na mundanidade e à procura de Cristo na transcendentalidade” (FREIRE, 1997 *apud* LIMA, 2021, p. 31). Desse modo, o humanismo cristão de Freire, que “se expressa tanto em sua afiliação a autores como Jacques Maritain (1882-1973) e Karel Kosik (1926-2003), [...], quanto na sua reiterada e inequívoca fé no homem e em sua capacidade de ser mais, [...] de transformar o mundo” (LIMA, 2021, p. 29), é fundado a partir de sua “incondicional crença no ser humano como sujeito criador de cultura e transformador do mundo em sua vocação ontológica de ser mais” (LIMA, 2021, p. 31).

O pensamento de Freire, que representa uma síntese de diferentes tradições filosóficas, acompanhou as transformações históricas das sociedades capitalistas dependentes, na perspectiva da libertação, especialmente na América Latina e na África. Assim, “sua vida e sua obra constituem uma unidade integrada e articulada” (LIMA, 2021, p. 33), já que seu pensamento “foi sempre contextualizado e respondeu a problemas concretos” (LIMA, 2021, p. 36).

A experiência com o mundo latino-americano e africano fez com que Freire fosse um dos primeiros intelectuais públicos no Brasil a “ler, reconhecer e integrar [Franz] Fanon ao seu pensamento” (LIMA, 2021, p. 50), o que se materializou em mais de trinta anos de diálogo. Assim, Freire recorreu a Fanon com o intuito de “consolidar seu entendimento do modo de ser e de agir dos oprimidos e, a partir

daí, construir uma proposta de ação cultural para libertação, tanto dos oprimidos como dos opressores” (LIMA, 2021, p. 55).

Diante disso, três conceitos estão, constantemente, presentes na obra de Freire: diálogo, violência e libertação. Para Paulo Freire, o “diálogo libertador é limitado àqueles que desejam transformar o mundo” (LIMA, 2021, p. 58). Isso porque, segundo o educador, não se pode estabelecer um diálogo entre opressores e oprimidos e somente “o diálogo entre eles [oprimidos] é que vai possibilitar – através da luta revolucionária – a libertação, tanto de opressores quanto de oprimidos” (LIMA, 2021, p. 60). Para Freire, “a violência é, por definição, um ato dos opressores” (LIMA, 2021, p. 67), visto que “qualquer situação de dominação ou opressão que imponha o silêncio, que impeça a realização da vocação ontológica e histórica dos homens de ser mais, é violenta” (LIMA, 2021, p. 64). Assim, “as circunstâncias históricas específicas e concretas é que vão determinar, na luta pela libertação, se a resposta violenta – porém amorosa – dos oprimidos é necessária ou não” (LIMA, 2021, p. 68). Por fim, como processo social, “a libertação exige a superação da contradição opressores/oprimidos no movimento dialético da história, sendo que os oprimidos são os agentes de sua libertação e da libertação dos opressores” (LIMA, 2021, p. 70). Diante da natureza historicamente desumana e alienada do capitalismo, Freire, para o autor, opta pelo socialismo democrático (LIMA, 2021).

Por outro lado, o pensamento freireano associava os conceitos de comunicação, educação e cultura à superação da cultura do silêncio. Assim, Freire define “a comunicação como a situação social em que as pessoas criam conhecimento juntas, transformando e humanizando o mundo. A comunicação é uma interação entre sujeitos, iguais e criativos. E essa interação deve necessariamente estar

fundada no diálogo” (LIMA, 2021, p. 81). Portanto, “*a verdadeira comunicação será sempre uma comunicação libertadora*” (LIMA, 2021, p. 84, grifo do autor). Essa é uma das mais relevantes contribuições de Freire para os estudos da comunicação, porém, convém não esquecermos que sua obra também trouxe outras, tais como tratar a comunicação como diálogo, compreender a relação entre comunicação e liberdade (libertação), reivindicar a comunicação como direito humano fundamental e, por fim, contrapor à cultura do silêncio o conceito antropológico da cultura.

Em outra ocasião, Venício Lima (2015, p. 73) afirmou, citando o Padre Antônio Vieira, que o “‘tolher-se-lhe a fala’, a ausência de voz e de participação são características da sociedade brasileira desde a Colônia”, e as mencionadas contribuições de Freire são fundamentais para a efetiva participação democrática cidadã e para a ampliação da diversidade e da pluralidade de ideias, já que a “cultura do silêncio é incompatível com a democracia” (LIMA, 2021, p. 127).

Percebe-se, portanto, que a obra de Paulo Freire se mantém atual por contribuir para que escapemos do fatalismo neoliberal, já que ele “acreditou na práxis da ação cultural para liberdade como a síntese dialética capaz de superar a cultura do silêncio e a ausência de voz dos oprimidos” (LIMA, 2021, p. 130). Desse modo, com argúcia, o prefaciador Juarez Guimarães identificou, no diálogo entre Freire e Lima, a convergência entre a defesa da cultura republicana democrática e a formação do socialismo democrático no Brasil, o que transforma este livro, na conjuntura atual, em uma leitura obrigatória para desvendar os percalços da democracia no Brasil contemporâneo, mas, principalmente, para intervir em combate à cultura do silenciamento.

Referências

LIMA, V. A. de. *Cultura do silêncio e democracia no Brasil: ensaios em defesa da liberdade de expressão (1980-2015)*. Brasília: Editora da UnB, 2015.

LIMA, V. A. de. *Paulo Freire: A prática da liberdade, para além da alfabetização*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. *E-book*.



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura

60
anos



Rumo à uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência.
Fundação Bienal; OIP, São Paulo, 2017.

Resenha

Texto recebido em: 9 out. 2022. Aprovado em: 11 abr. 2023.

COSTA, André Pereira da. Em busca de uma redistribuição da violência: algumas reflexões sobre as perspectivas de Jota Mombaça. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 40, n. 1, p. 204-213, jan./jun. 2023.

<https://doi.org/10.51359/2675-7354.2023.256109>

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

Em busca de uma redistribuição da violência: algumas reflexões sobre as perspectivas de Jota Mombaça

In search of a redistribution of violence: some reflections on Jota Mombaça's perspectives

André Pereira da Costa

Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

Doutor em Educação Matemática e Tecnológica

E-mail: andre.pcosta@outlook.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0303-8656>

 <http://lattes.cnpq.br/4135203562905056>

Resumo

A obra *Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência!*, de autoria de Jota Mombaça, apresenta críticas à cultura de violência elaborada e consolidada historicamente pela sociedade brasileira no que tange às pessoas pobres, negras, mulheres e transgêneras, em contraposição ao perene privilégio branco, mantido com o apoio institucional do estado e garantido pela polícia. Tal obra ensaísta foi publicada pela Fundação Bienal de São Paulo, em decorrência da 32ª Bienal de São Paulo - Incerteza Viva, realizada em 2017. Em uma perspectiva de denúncia, a obra discorre sobre dados quantitativos e ações violentas contra pessoas negras e pobres, sobretudo quando mulheres e transgêneras. Também problematiza a estrutura do poder, desde a sua organização, desenvolvimento e manutenção até a sua institucionalização, que impacta fortemente a produção de violências diversas.

Palavras-chave: Redistribuição. Anticolonial. Violência. Poder.

Abstract

The work *Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência!*, by Jota Mombaça, presents criticisms to the culture of violence elaborated and consolidated historically by Brazilian society and directed at poor people, black people, women and transgenders, in counterpoint to the perennial white privilege maintained with the institutional support of the State and guaranteed by the Police. The essay was published by the Fundação Bienal de São Paulo, as a result of the 32nd Bienal de São Paulo – Incerteza Viva, held in 2017. In a perspective of denunciation, the work discusses quantitative data and violent actions against black and poor people, especially when these are women and transgender. It also problematizes the power structure, from its organization, development and maintenance to its institutionalization, which strongly impacts the production of different kinds of violence.

Keywords: Redistribution. Anticolonial. Violence. Power.

“Atire a primeira pedra” quem nunca se questionou acerca dos reais motivos do Brasil ser o país que mais mata pessoas transgêneras no mundo? Ou ainda: qual o motivo de pessoas negras apresentarem uma maior probabilidade de morte do que pessoas brancas no nosso país? Por que o Brasil possui um dos mais altos índices de feminicídio no mundo? Quais são as instituições e as pessoas responsáveis por esse quadro? À primeira vista, esses questionamentos são, aparentemente, ingênuos, contudo, carregam toda uma complexidade que precisa ser solucionada e superada. Nessa direção, a obra *Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência!*, de autoria de Jota Mombaça, levanta diversas implicações que problematizam esse enredamento, ajudando-nos a propor respostas incisivas e cirúrgicas às questões aqui sinalizadas.

A supracitada produção é um ensaio, composto de oito seções. Por meio delas, a intelectual Jota Mombaça¹ faz profundas críticas à cultura de violência, elaborada e consolidada historicamente pela sociedade brasileira, no que tange às pessoas pobres, negras, mulheres e transgêneras, em contraposição ao perene privilégio branco, mantido com o apoio institucional do estado² e garantido pela polícia. Tal obra ensaísta foi publicada pela Fundação Bial de São Paulo, em decorrência da 32ª Bial de São Paulo – Incerteza Viva, realizada em 2017.

Em uma perspectiva de denúncia, a referida obra discorre sobre dados quantitativos e ações violentas contra pessoas negras e pobres, sobretudo mulheres e transgêneras. Também apresenta uma reflexão acerca de como a polícia, com a garantia perpétua do estado e com o aval, inclusive, do meio jurídico, realiza operações que deflagram o fim da vida de pessoas negras, a partir do domínio de poder, cuja finalidade é manter o privilégio e a manutenção das elites brancas. Esse ensaio mombaciano problematiza a estrutura do poder desde a sua organização, desenvolvimento e manutenção até a sua institucionalização, impactando fortemente a produção de violências diversas para o mesmo grupo de pessoas.

1. Jota Mombaça é uma pesquisadora brasileira que estuda as relações entre humanidade e monstrosidade; estudos kuir; tendências e movimentos descoloniais; e a interseccionalidade em uma vertente política, além de inquietações e atritos entre arte, política, ética e estética nos repertórios de saberes do sul-do-sul globalizado. Ela se autodeclara como “bicha racializada, gorda e não binária, oriunda da periferia do Nordeste brasileiro” (MOMBAÇA, 2017, p. 9).

2. O *estado* aqui mencionado diz respeito à instituição política, comumente grafada como *Estado*, entretanto, o uso da forma *estado* é adotado por Jota Mombaça no decorrer de seu livro.

Tendo por base tais circunstâncias, Mombaça defende, por meio de um fenômeno que ela chama de *redistribuição da violência*, uma proposição de combate e de prevenção aos atos violentos, como um mecanismo de proteção/autocuidado das vítimas, bem como de confronto em relação aos opressores. Porém, essa redistribuição deve ser concebida também como uma forma de promover a justiça social, a ser internalizada por todos que sofrem alguma forma de violência e risco à vida.

A primeira seção, *Cena 1— Quem policia a polícia*, tem a finalidade de denunciar um crime de assassinato cometido, a partir de uma abordagem feita pela Polícia Militar de São Paulo, contra uma mulher. Além do assassinato propriamente dito, é relatada a maneira cruel de morrer, mediante espancamento e asfixia, com o aprisionamento de seu corpo numa viatura. Mombaça critica como o próprio sistema é conivente com esse tipo de violência ao isentar a polícia de investigação, uma vez que, ao se negligenciar o crime de assassinato e relevar apenas o assalto supostamente cometido pela mulher, a instituição foi considerada a “vítima da história”. Portanto, a morte dessa jovem de 19 anos pode ser vista como uma punição à sua própria existência, que seria, então, o crime cometido por ela.

A seção seguinte, *Cena 2 – O que é um crime?*, tematiza o racismo como um crime herdado “geneticamente” pela colonização europeia. Logo, ele está no “DNA” da polícia, promotora do massacre de pessoas negras no Brasil, sobretudo a partir do controle de seus corpos e de seu ir e vir como mecanismos para garantir a segurança e a supremacia das elites brancas e mestiças. Desse modo, Mombaça reflete sobre o que é um crime: qual é seu conceito diante das práticas policiais em relação às pessoas africanas livres e afro-

descendentes? Se a polícia é a “guardiã da sociedade e da cidadania”, por que essa sua finalidade não se aplica às pessoas negras? Na prática, no caso da Polícia Militar, em foco no ensaio mombaciano, seu propósito é guardar a sociedade e a cidadania brancas, ou seja: quem não se enquadra nisso é eliminado, sem nenhuma punição para quem comete o ato.

Na seção três, *Cena 3 – Ficções de poder e o poder das ficções*, há uma reflexão sobre o monopólio da violência, ficção de poder, que, por sua vez, é mantida por uma falsa neutralidade, outra ficção de poder, utilizada na intervenção de conflitos. É sob essas circunstâncias que a Justiça e a Polícia neutralizam os conflitos sociais. Para Mombaça, a neutralidade do sistema de Justiça é uma hipocrisia que controla o volume das violências, blindada por uma política e uma moral geneticamente coloniais. Assim, a neutralidade constitui um dispositivo consistente que isola socialmente e aliena os conflitos.

Para Jota Mombaça, desvincular o poder do controle total das ficções de poder constitui uma tarefa complexa, na qual é importante a construção de um movimento rearticulador, referente às violências estruturais e constantes. Isso nos demanda uma nova epistemologia de olhar: compreender/conhecer e atuar no/sobre o mundo e pressupor a construção de uma dinâmica que seja capaz de resistir e de criar caminhos de saída, rompendo, superando e modificando os modos do poder através do tempo.

Cena 4 – O estado molecular é o título da quarta parte do ensaio. Nela, Mombaça sinaliza que o desejo é o princípio basilar do estado e da polícia. Tal desejo (da elite, do estado e da polícia) é o interesse em perenizar o sistema (branco, cisgênero e heteronormativo) a partir do controle social e da uniformização de gênero, por

meio da gerência, produção e reorganização das violências que atingem pobres, negras(os), indígenas, mulheres (cis e trans) e não heterossexuais. O desejo elitista é considerado uma arma de ficção de poder institucionalizada, já que age em favor dos opressores e agressores, desconsiderando, assim, a lei, que, teoricamente, condenaria os autores e praticantes das violências contra pessoas negras, mulheres e kuir.

A quinta seção, *Cena 5 – Pura violência como design global*, propõe-se a discutir sobre o movimento de naturalização das diferentes violências praticadas contra pessoas trans e demais que fogem do padrão sexual e de gênero. Tal movimento se transforma em uma tendência mundial, assumindo um *design* global, no qual os dispositivos móveis e as redes sociais (*on-line*) são usados como mecanismos de exibição de espetáculos, em uma lógica de entretenimento ao invés de registros e denúncias destes crimes hediondos. Esse *design* global tem como foco a violência descontrolada como proposição de domínio e controle social, promovendo a permanência dos poderes das elites brasileiras.

A penúltima seção, *Cena 6 – Redistribuição da violência*, trata de como a violência não é distribuída, ou seja, não é equilibrada na sociedade, visto que ela se concentra, essencialmente, em pessoas consideradas “fora” do padrão histórico-social-cultural, definido como único parâmetro social aceitável de julgamento, sem possibilidade das vítimas reagirem diante dos autores da violência. Logo, trata-se de uma cartografia necropolítica, na qual são estabelecidas as pessoas que morrerão para garantir a manutenção dos grupos elitizados. E quem são essas pessoas condenadas à morte? São as pobres, negras, mulheres, transgêneras e aquelas que infringem a regra conferida nessa realidade de ficções de poder, que já nascem

definidas para a morte. Nessa direção, qualquer outra possibilidade, que não o extermínio dessas pessoas, não se torna aceitável.

Assim, após a apresentação de todos os fatos e argumentos, é por meio da redistribuição da violência que a escritora propõe romper com essas problemáticas, isto é, a pessoa/vítima teria a garantia da possibilidade de responder à agressão recebida. Nesse sentido, o autor (o agressor) receberia a resposta da violência, validando o princípio físico de ação e reação, que, em geral, não ocorre no Brasil, sobretudo, quando se trata da morte de pessoas pobres, negras, mulheres e transgêneras. Desse modo, por meio da redistribuição da violência, seria plausível falarmos em um novo modelo físico da sociedade brasileira, sob uma perspectiva descolonizada: *para toda violência praticada há uma violência de reação, com mesmo módulo e direção, mas sentido oposto, voltado ao agressor.*

Além disso, Jota Mombaça defende que a redistribuição da violência é um sinal de enfrentamento e de autocuidado, tendo em vista que as vítimas de ações violentas, por não se adequarem à norma social imposta sobre seus corpos, não são protegidas, reparadas ou indenizadas pela sociedade ou por suas instituições (estado, polícia, ordenamento jurídico etc.). Desse modo, ambas atuam em favor da permanência suprema das elites, que produzem uma enxurrada de narrativas de uma eterna utopia de que somos todos iguais, com os mesmos direitos. A realidade é, portanto, na prática, uma hipocrisia.

Na última seção, *Cena 7 – O fim do mundo como o conhecemos*, é abordada a demanda da organização de uma tendência de descolonização que possibilite infiltrar as paredes do sistema colonizador de maneira que ela se quebre e não se sustente mais. É um movimento que tem por finalidade romper o contrato social

imposto pelos colonizadores, que dominam as vidas e as realidades das pessoas, que são obrigadas a abandonar tudo para sustentar a colonização. Nessa direção, a superação dessa lógica colonial é essencial, o que demanda um apocalipse da realidade que conhecemos hoje.

Produzir uma ruptura apocalíptica do mundo como o conhecemos não é uma tarefa fácil. O objetivo de produzir novas (e diversas) realidades é uma região de conflitos, em especial para os grupos que dominam a sociedade brasileira e que não aceitam outras formas de enxergar o mundo e de viver nele. Todavia, não se pode desanimar diante dessa complexidade. Novos mundos, por favor!

É importante manter um movimento de resistência, de lutas descoloniais, de maneira que a “matemática social” encontre resultados aptos a resolver a inequação colonial, levando em conta os resultados inexatos, ou seja, os corpos que fogem ao padrão da sua expressão. Precisamos que essa matemática seja uma ciência dos não padrões, padrões esses que historicamente são definidos e que controlam a vida e os corpos das pessoas. Precisamos romper com essa perspectiva cartesiana de olhar e resolver os dilemas pela matemática colonial, senão a violência permanecerá sem fim, com mortes, sofrimentos e crueldades se perpetuando, pois “isso aqui é uma barricada” (MOMBAÇA, 2017, p. 16).

Por fim, apesar de não existir uma unanimidade sobre essa consideração, um aspecto que deve ficar evidente para todos nós é o de que a colonização é a grande responsável por esses assassinatos, tendo contaminado o Brasil semelhantemente a um vírus biológico, desde o término do século XV. Como resultado disso, ao longo dos séculos nossa sociedade vivenciou (e ainda vivencia) vários sintomas dessa doença: escravização, assassinato, racismo,

sexismo, feminicídio e epistemicídio, de forma que precisamos nos vacinar contra ela. Vacina, por favor!

Referências

MOMBAÇA, Jota. *Rumo à uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência*. São Paulo: Fundação Bienal; OIP, 2017.
Disponível em: https://issuu.com/amilcarpacker/docs/rumo_a_uma_redistribuic__a__o_da_vi. Acesso em: 7 jun. 2023.



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura

60
anos



A escravidão na poesia brasileira: do século XVII ao XXI. Editora Record, Rio de Janeiro, 2022.

Resenha

Texto de autor convidado. Recebido em: 14 fev. 2023. Aprovado em: 15 jun. 2023.

RIOS, Peron Pereira Machado Santos. Alforria pelo verso. [Resenha]. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 40, n. 1, p. 214-232, jan./jul. 2023.

<https://doi.org/10.51359/2675-7354.2023.258909>

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

ALFORRIA PELO VERSO

Manumission by the verse

Peron Pereira Santos Machado Rios

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Mestre em Letras

E-mail: peronrios@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7883-3841>

 <http://lattes.cnpq.br/3125908909460996>

Resumo

Nesta resenha, Peron Rios apresenta a coletânea *A Escravidão na Poesia Brasileira: do século XVII ao século XXI* (Editora Record, 2022), organizada pelo poeta e crítico literário Alexei Bueno. A antologia retrata a escravidão negra na poesia brasileira e evidencia, por meio do valor estético e histórico dos poemas selecionados, as marcas deixadas por esta instituição na produção artística do Brasil. O volume não objetiva ser um livro de história, mas um livro de poesias, que se ligam, de maneira intrínseca, ao período histórico, visto que nascem dentro, e a partir, dele. Sendo assim, Rios, ao longo de sua resenha, enfatiza a riqueza da coletânea e retrata as características e as singularidades dos versos apresentados na obra organizada por Bueno, permitindo ao leitor observar a história por um olhar próprio da poesia.

Palavras-chave: Escravidão. Poesia brasileira. Crítica literária.

Abstract

In this review, Peron Rios presents the collectanea *A Escravidão na Poesia Brasileira: do século XVII ao século XXI* (Editora Record, 2022), organized by the poet and literary critic Alexei Bueno. The anthology depicts black slavery in Brazilian poetry and shows, through the aesthetic and histori-

cal value of the selected poems, the marks this institution left in Brazil's artistic production. The volume is not intended to be a history book, but a poetry one, presenting poems that are intrinsically linked to the historical period in which they were born and from which they stem. On that account, Rios, throughout his review, emphasizes the richness of the collection and portrays the characteristics and singularities of the verses presented in the book organized by Bueno, allowing the reader to observe history through poetry's specific lens.

Keywords: Slavery. Brazilian poetry. Literary criticism.

Há temas que, dado o seu relevo e sua impregnação no imaginário coletivo, mostram-se tão incontornáveis quanto de difícil abordagem. Elencar, nos inevitáveis limites de um livro, poemas cujo tema os multiplicou às centenas, exige uma capacidade de tomadas panorâmicas e mergulhos incisivos. É necessário dispor de ampla erudição para manejar o que se produziu a respeito de temática tão irrestrita. Além disso, a tarefa pede um discernimento que mantenha o sentido etimológico de *antologia*, eliminando o mata-gal excedente para que as flores apareçam. Ambas as qualidades se encontram notavelmente no poeta e crítico literário Alexei Bueno, bastando, para isso, apreciarmos a sua indispensável *Uma História da Poesia Brasileira*, a *Antologia da Poesia Portuguesa Contemporânea: um panorama* (organizada em parceria com Alberto da Costa e Silva) ou, ainda, a sua *Antologia Pornográfica*.

Com esse aparato intelectual, Bueno organiza e entrega, em 2022, sob o selo da editora Record, a coletânea *A Escravidão na Poesia Brasileira: do século XVII ao século XXI (EPB)*. O volume se compõe, como o arco temporal já nos faria supor, de uma grande quantidade de poetas e dicções agregados na interseção do assunto estampado no título do livro. Empreitadas com esse perfil enfrentam, quase sempre – e Alexei diz, em seu estudo prévio, que

experimentou o impasse –, as dificuldades de obter permissão de publicação junto aos detentores de direitos autorais, no caso das obras que ainda não entraram em domínio público. Assim, algumas eventuais omissões que o leitor venha a reclamar talvez se devam à semelhante contingência.

Embora haja, na edição, um importante estudo a respeito de todo o material coligido, o organizador informa que não o desenvolveu como o fascínio permitiria, já que o acesso aos próprios textos deve anteceder a glosa. Uma tal decisão ratifica a nossa impressão de crítica fina no poeta de *O Sono dos Humildes*. Eis suas palavras:

A presente introdução ensaística poderia, evidentemente, se estender por espaço muito maior do que o que finalmente ocupa, mas tal estudo mais minucioso, dos mais atraentes, restringiria a fundo a parte antológica, à qual preferimos dar uma clara primazia, como documentário coligido para a fruição e análise dos leitores (BUENO, 2022, p. 26).

O estudo introdutório expõe as microtemáticas embutidas no tema amplo que intitula o livro, dentre as quais se destaca, “por motivo facilmente compreensível” (BUENO, 2022, p. 35), a dos maus-tratos físicos, também estando presentes, dentre outros, o exílio compulsório, a travessia atlântica, a desonra feminina, as fugas e as figuras míticas emergentes daquela circunstância infame. O procedimento metodológico utilizado contribui para se mapear (e seguir) a ordem das filigranas necessariamente entrelaçadas em tão vasto e complexo assunto. Alexei, cômico do painel extenso que exhibe – e do conseqüente risco de textos de maior impacto serem, em alguma medida, nublados pelo excesso de paisagem –, não hesita em sublinhar, com desassombro, por uma régua histórica ou artística, os poemas que merecem maior atenção por parte do

leitor. É comum se ler, portanto, na introdução, passagens como: “Um dos momentos mais marcantes sobre o tema [exploração dos velhos] se encontra, no entanto, no poemeto ‘História de um escravo’, escrito por Xavier da Silveira Júnior, em 1886, quando o senhor, preocupado em perder um escravo jovem que matara o seu feitor [...]” (BUENO, 2022, p. 49), em que se destaca o relevo histórico do texto; ou, num claro realce estético, divisa-se, num trecho relativo ao tema, “Palmares, Zumbi e outras figuras míticas”:

Esteticamente, no entanto, nenhum poema ao menos se aproxima da “Saudação a Palmares”, de Castro Alves, obra-prima daquele verbo épico sem paralelo entre nós, editado em livro, postumamente, em *Os escravos*, o que a citação de algumas estrofes comprova categoricamente (BUENO, 2022, p. 54).

O valor poético, portanto, revelou-se uma pedra fundamental na coletânea organizada por Alexei, como ele adverte já na introdução:

A escravidão, prática universal e milenar, de todos os povos e épocas, nunca se limitou à escravidão negra, como o comprova a quase invisível escravidão indígena — e também a escravidão entre os índios de tribos diversas — que existiu entre nós. Esta, no entanto, como analisaremos mais adiante, deixou rastros ínfimos na nossa poesia, enquanto a outra deu origem a um material que, *provavelmente caindo muito no nível estético*, exigiria vários volumes da extensão deste para ser recolhido em algo perto da sua totalidade (BUENO, 2022, p. 20, grifo nosso).

Sem descurar do impacto histórico promovido pelos textos, o organizador recusa, na pesquisa histórica, o critério antiquário da simples enumeração, a que se referia Nietzsche. Bueno enfatiza que o livro é de natureza poética – advertência que, provavelmente,

deve-se ao vínculo quase imediato que se estabelece entre o tema e a tarefa da historiografia:

O presente livro não se pretende — e quanto a isso não deve restar dúvidas — um livro de história, mas um livro de poesia, uma poesia inextricavelmente ligada a ela e dentro dela nascida, como, aliás, ao fim e ao cabo, a de todos os tempos (BUENO, 2022, p. 23).

Depois de percorrer essa trilha diacrônica viabilizada pelo tema da escravidão, o leitor terá em mãos, de modo suplementar, bibliografias bem elaboradas, sendo algumas – como as de Augusto dos Anjos e Cecília Meireles – de uma tal densidade informativa que chegam a margear um programa monográfico.

IMPASSES E *TOPOI*

Propostas dessa natureza oferecem uma possibilidade notável de se extrair um espírito de época. Na leitura minuciosa dos poemas, pode-se identificar o que é dicção corrente, quais são as imagens poéticas em circulação, o que é redundância e aquilo que, efetivamente, emerge como autoria e acréscimo. Um crítico literário, um professor e um historiador da literatura se beneficiam consideravelmente de uma recolha temática dessa envergadura: são oitenta e um poetas, com boa representatividade de tempo, espaço, gênero e etnia, dispostos em quinhentas páginas, aproximadamente.

Por outro lado, enquanto material de fruição e estímulo de uma educação literária inicial, a leitura do volume em sua integralidade pode gerar um distanciamento, uma inapetência pela própria poesia – uma vez que, mesmo com todo o rigor de seleção que Alexei Bueno dedicou, é inevitável que se manifeste (como ocorre

em todo panorama de qualquer recorte histórico) uma pletora de clichês, um desgaste discursivo em escala ampla. De fato, o preço a se pagar por um projeto de poesia temática é, muitas vezes, o adjetivo dissolver o substantivo. Poetas como Antônio Santos Neves, com uma escrita de vazia eloquência e entusiasmo circunstancial, trazem o impasse ao fulgor da evidência.

Com o distanciamento cronológico, pode-se flagrar as ideias que, explícita ou dissimuladamente, ecoavam na poesia de então; e os artifícios de linguagem utilizados para fazê-las pulsar. Num poema quixotescaamente intitulado *À negra Margarida, que acariciava um mulato chamando-lhe senhor com demasiada permissão dele*, por exemplo, Gregório de Matos acusa a suposta justiça da exclusão, ancorada numa argumentação bíblica e em premissas pretensamente sofisticadas, mas que não são mais do que reprodução dos preconceitos correntes e, naturalmente, sem o relevo da inteligência. É o que podemos notar no fragmento que segue:

A nenhum cão chamais tal,
Senhor ao cão? isso não:
que o Senhor é perfeição,
e o cão é perro neutral:
do dilúvio universal
a esta parte, que é
desde o tempo de Noé,
gerou Cão filho maldito
negros de Guiné, e Egito,
que os brancos gerou Jafé.
(MATOS, 1999 *apud* BUENO, 2022, p. 83).

Frei Manuel de Santa Maria Itaparica, por sua vez, dá-nos a ver o quanto a poesia de seu tempo (século XVIII) reproduz representa-

ções mitológicas, segundo as quais a pele negra é perda de medida, significando opróbrio e retaliação divina:

XXXVI

Assim dispostos uns, que África cria,
Dos membros nus, o couro denegrido,
Os quais queimou Faeton, quando descia
Do terrífico raio submergido [...]
(ITAPARICA, 2011 *apud* BUENO, 2022, p. 89).

Os poemas escolhidos constituem um relevante registro socio-lógico, desvelando costumes dessa dramática memória nacional. Numa escrita anódina, em prosa versificada, Tomás Antônio Gonzaga, na 3ª carta de suas *Cartas Chilenas*, traz ao leitor de hoje um retrato documental do código penal, com especial atenção ao azorrague daquele regime escravocrata. Ao lê-lo, inferimos: um dito lapso na matemática (erro de contagem das cipoadas infligidas a um cativo) é pretexto para a soma sádica, na subtração da pele escrava que o relho leva. E daí escorre o “sangue, que em defesa do trono se derrama” (GONZAGA, 1863 *apud* BUENO 2022, p. 93). Triste antítese, portanto: os pés imobilizados pelo sofrimento, como se sabe, é que faziam andar a economia de então.

Vemos o quanto, ali, os corpos dos escravos limitam-se ao monopólio do trabalho, sem disponibilidade para qualquer usufruto estético – o que lhes furta larga fatia de humanidade. Em semelhante regime restritivo, o tempo da contemplação vira motivo de cobiça: “eu tenho inveja/Da branca, porque tem todas as horas/Do dia todo inteiro!”, escreveu Sousândrade em seu *A escrava*. Sendo um poeta que destoa em talentos de boa parte dos autores de seu tempo, ele faz, nesse mesmo texto, boa associação entre o alvor flagrado na

paisagem (estrelas, luar) – em geral, vinculado à liberdade ampla – e a palidez da pele daqueles seus algozes que oprimem o eu-lírico:

A ver as estrelinhas nos meus olhos

Como no manso rio,

Eu não tenho segura! o vento leve,

A lua como eu sou d'alvas camisas,

Fazem-me estremecer; eu vejo em tudo

Meus soberbos senhores.

(SOUSÂNDRADE, 1857 *apud* BUENO, 2022, p. 137-138).

Num estribilho permeado por contraste, a voz poética aspira à disponibilidade das horas para, no anseio de consolidar sua humanidade, vislumbrar o que a supera e supostamente a constitui. O epílogo desse poema narrativo é memorável, congregando no mesmo fim as três personagens que o compõem. Os irmãos perdem, simultaneamente, a luz, ao passo que o sol também se põe a sinalizar o obscurantismo que elabora a cena trágica. Por tais razões é que Juvenal Galeno (1892 *apud* BUENO, 2022, p. 180), em sua poesia, sinaliza que a condição de escravo e a de homem se eliminam mutuamente: “Que neste inferno em que vivo/ Homem, não!... escravo sou!”. Sem maior valor poético ou dramático, o *Ingênuos* de Melo Moraes Filho documenta as minudências das relações socioeconômicas no processo paulatino de eliminação do modelo escravocrata no Brasil. Outros poemas vão nos mostrar o quanto a Abolição gerou um largo sopro de otimismo, fazendo muitos apostarem no advento da efetiva liberdade. Vendo-se os desdobramentos sociais atuais de uma abolição estabelecida apenas pela caneta e pela burocracia, o tríptico final de um poema como *A Abolição*, de Paula Nei, não escapa a um riso lateral por parte do leitor.

Aliás, um procedimento longe de ser raro é o poeta – como se vê em Trajano Galvão, com seu *O Calhambola* – que, pelas vias da imaginação robusta, encarna o indivíduo escravizado e, a partir dessa alteridade radical (pois em tudo a subjetividade do autor diverge da de seu personagem), entrega ao leitor um pouco das adversidades por que passaram os cativos. Note-se que o dito “lugar de fala” não faria o menor sentido nessas situações-limite: evidentemente, os escravizados jamais teriam a possibilidade de veicular sua palavra, muito menos alcançando uma recepção que a circunstância exige. Narcisa Amália (1972 *apud* BUENO, 2022) não nos diz coisa diversa em *O africano e o poeta*: para ela, o escritor é audiência e mensageiro, nuncio que entrega a voz legitimada aos cativos deportados, que, em outros tempos, estavam livres em seus campos vastos. O mesmo Trajano Galvão nos entrega, ainda, *A crioula*, um excelente poema narrativo com performances dramáticas em diálogos bem temperados. O teor erótico do texto, plasmado nas belezas da escrava, pincela uma amostra das relações sociais, de sua moral de verniz, e esboça alguma inquisição metafísica nos versos finais.

Por numerosas vezes, os poemas expõem uma marca da cultura brasileira tão denunciada por nossos sociólogos: o personalismo. Versos de Bernardo Guimarães (1959 *apud* BUENO, 2022, p. 105) apontam o fim oficial da escravidão não como um processo histórico ambíguo, mas enquanto desígnio heroico de um estadista: “Graças ao sábio Monarca, /Da nação chefe eminente, /Não há mais do escravo a marca /No Brasil independente”. O poeta Afonso Celso, ao converter, em *A Fazenda*, a princesa Isabel em heroína repleta de nobreza, dá sequência à ideia corrente de uma *histoire événementielle*, construída pela vontade excepcional dos indivíduos, em detrimento da estrutura regular das forças em conjunto. Nesse culto

das personalidades, Luís Murat expõe, em *Réquiem e Apoteose*, as figuras marcantes do processo histórico abolicionista, o que inevitavelmente nos remete, inclusive pela dicção, ao epílogo de *O Navio Negreiro*, de Castro Alves.

A coletânea mostra bem a poesia grandiloquente típica do Romantismo, com seus períodos longos, estrofes volumosas e versos exclamativos. Em contraste com a brevidade moderna, nossos poemas românticos se desenvolvem, frequentemente, em seções extensas. Mais: o verso descritivo aparece como forma corrente na estética oitocentista, na qual se circunscreve parte substantiva da poesia relativa à escravidão. Esse perfil linguístico, para se verter em documento histórico, exige uma filtragem a partir da qual os idealismos se detenham na peneira. Luís Gama, com *A cativa*, ilustra bem o expediente.

Duas outras tópicas da poesia da escravidão podem ser localizadas na seleta: o verso em medida velha e, mais do que previsível, o tema confessional da felicidade jamais vivida. A narrativa em verso se apresenta como outro artifício poético, vislumbrado, por exemplo, em *Mauro, o escravo*, de Fagundes Varela – uma história de peripécia e vendeta, verdadeiro conto escrito em verso. A exacerbação sentimental de Varela revela-se numa construção gótica, envolvida em tons sombrios, mergulhada no imaginário macabro que se multiplicava no período.

Outro aspecto que não escapa à atenção, na miscelânea, é a pintura de quadros na intenção de se evocar o “banzo”, lançando-se raízes em certo imaginário *figé*, numa série de paisagens do que se convencionou caracterizar como africano. Não é outra coisa o que faz Gonçalves Dias, no poema narrativo *A escrava*, em que, por meio de quadras heptassilábicas, conta-se a história de um amor assombrado pelo exílio:

Oh! doce país de Congo,
Doces terras d'além-mar!
Oh! dias de sol formoso!
Oh! noites d'almo luar!

Desertos de branca areia
De vasta, imensa extensão,
Onde livre corre a mente,
Livre bate o coração!

Onde a leda caravana
Rasga o caminho passando,
Onde bem longe se escuta
As vozes que vão cantando!

Onde longe inda se avista
O turbante muçulmano,
O iatagã recurvado,
Preso à cinta do Africano!
(DIAS, 1998 *apud* BUENO, 2022, p. 97-98).

Dando sequência à demonstração das lacunas formais que se detectam em muitos textos, leia-se o seguinte fragmento de *Protesto*, de Carlos de Assumpção:

[...] E nos pomos a conversar
Sobre coisas amargas
Sobre grilhões e correntes
Que no passado eram visíveis

Sobre grilhões e correntes
Que no presente são invisíveis
Invisíveis mas existentes [...]
(ASSUMPÇÃO, 2015 *apud* BUENO, 2022, p. 513).

No verso “Que no passado eram visíveis”, já se tinha, com a eficácia do não dito, veiculado o sentido de que as amarras se perpetuam de modo sutil. Embora elaborando uma visão lúcida, notando a liberdade se instaurando mais no campo formal do que no material, Assumpção ilustra com vigor o impasse de uma poesia de combate: a necessidade de uma certeza na transmissão da mensagem suspende a obliquidade com a qual o procedimento poético revigora as formas e intensifica os sentidos do texto – e, no limite, da própria língua.

VALOR E AUTORIA

Algumas realizações, porém, devem ser sublinhadas naquilo que têm de notável e que darão entusiasmo ao leitor. Será possível se surpreender com um Lúcio de Mendonça, em *A Besta Morta*, produzindo imagens propositivas como a do corpo cativo servindo de elo entre o que se vislumbra de elevado (a prece religiosa) e os elementos repugnantes e inferiores – no poema, a mosca varejeira. O leitor da antologia organizada por Alexei Bueno ainda pode deparar-se com poetas que guardam a concepção de que a poesia, para usar o título do livro de Ana Martins Marques, é um livro das semelhanças. Por exemplo: na penúltima estrofe de *Na Fazenda*, Afonso Celso (1902 *apud* BUENO, 2022, p. 364) estabelece uma comparação relativamente insólita, sendo a estância inteira de grande massa metafórica: “E o disco da lua nova/ No lar azul das esferas, / De nuvens que lembram feras, / Como um réptil sai da cova”.

Uma peça literária como *Sonho Africano*, de Francisca Júlia, também escapa a uma medição puramente epocal: ali se faz a apresentação viva e lamentável do personagem, proporcionando

o deslinde da beleza impassível da natureza (o sol tranquilo, os cânticos do rio) frente àquele espetáculo de horror terreno. No texto de Júlia, binômios promovem equivalências tão cruéis quanto inesperadas (“vivem negros reptis e enormes elefantes”) – tudo preparando o verso derradeiro e inusitado, com sua imagem perturbadora de crocodilos coalhados na superfície das águas.

Em seu poema *Velha Mangueira*, Olegário Mariano, por seu turno, desnuda-se da eloquência estéril que percorre os escritos de semelhante temática. A mangueira é tomada como símbolo de uma abnegação superior e generosa, árvore que oferece bens ao chão que a aprisiona. Um dos emblemas mais negativamente marcantes da escravidão – o chicote – aqui reaparece na figura inopinada do vento a retorcer os galhos – como os vergalhos literais faziam nos corpos humanos.

O talento poético de Castro Alves, como já se poderia esperar, destaca-se no poder de converter ideias em imagens, de fazer da frase um evento plástico. Em *Ao romper d'alva*, as estrelas enviam o brilho de pérolas de desfeitos colares enquanto a espuma do rio iguala os alvos pelos de uma barba. E o *topos* de uma época faz-se nítido quando o nome sobressalente de uma geração o imprime nos seus versos. Com efeito, inúmeros poetas, e o já citado Melo Morais Filho foi um deles (*Nos Limbos*), expressaram a suposta imutabilidade da escravidão num mundo em que as maiores misé-rias também se evaporam. Tratava-se, na verdade, de um lugar-comum delinear um deus insensível aos clamores dos negros em penitência aguda. A célebre abertura do poema *Vozes d'África* torna o expediente memorável, evidente: “Deus, ó Deus, onde estás, que não respondes? /Em que mundo, em qu'estrela tu te escondes/ Embuçado nos céus?” (ALVES, 1997 *apud* BUENO, 2022, p. 315). Por

seu turno, Bittencourt Sampaio rompe um padrão emocional em *A mucama*, apresentando a senhora não como rival, porém amiga da escrava. Em aposição, o eu-lírico revela estranhamente o desejo de alforria dando vez ao gosto da servidão perene. Ali, o calor de um amor carnal evapora choro e nostalgia.

Um outro aspecto valioso na coletânea é o registro de um Machado de Assis que, enquanto poeta, dedica-se igualmente aos assuntos da escravidão. Machado revela, na poesia, seu talento de narrador, deslindando um trajeto de fatos ficcionais e – o que será a marca do autor maduro – sua capacidade de manejar a tradição literária, revitalizando-a em citações orgânicas. Seu texto mostra, de modo irrefutável, o quanto o discurso a respeito do suposto absenteísmo machadiano acusa, antes, a incapacidade de certa recepção em notar a atuação do autor de *Dom Casmurro* em numerosas questões de seu próprio tempo.

Em Orestes Barbosa (*Café*) e Ciro Costa (*Pai João*), a imagem dos grãos vermelhos é bem aproveitada, em analogia com o sangue que de um corpo negro se extrai. O recurso reaviva a experiência exploratória da poesia, com o poder de positivamente constranger a quem, nos dias correntes, vislumbrar a cor e a forma dos grãos de café. A literatura, portanto, cumpre seu papel de descongelar a percepção, devolvendo-lhe, num fluxo vital, a possibilidade de renovar o entendimento. E justamente por cumprir essa função em sua linguagem, Augusto dos Anjos comparece na seleta (*Ricordanza della mia gioventù*), abordando o tema apenas de modo tangencial. Augusto, no tom memorialista e confessional que caracteriza a sua escrita, traz a presença explícita do dinheiro – e aqui em contraposição ao valor do afeto humano –, um dos elementos mais marcantes da produção literária do final do século XIX.

A MUSA MODERNISTA

Importa sublinhar que parte relevante do cânone moderno dedicou poemas ao argumento que nomeia o livro: aí figuram Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes e, lateralmente, Gilberto Freyre (não se trata exatamente de um cânone poético, mas não se precisa destacar sua relevância no que concerne à temática). Outros autores da nossa modernidade, porém, proveram o assunto com um sopro retórico renovado.

Oswald de Andrade, num poema de título no mínimo sintomático (*A transação*), demonstra, no tratamento do assunto, sarcasmo e clarividência decorrentes, em medida razoável, do distanciamento cronológico em relação à escravidão. O poeta lê a Abolição sem euforia, mas com a lente crítica de quem nota ali não uma magnanimidade heroica de uns poucos governantes, e sim um interesse econômico de outra ordem, estrutural e mais rentável. O jogo figural das obras que integram o modernismo tem uma paleta variada, multiforme. Conforme se constata em Jorge de Lima (*Pai João*), as metáforas passam a se perfazer menos de analogias etéreas ou transcendentais e se elaboram com base em matéria corriqueira e pertinente ao próprio universo dos cativos.

Já Guilherme de Almeida, no verso elástico de *Santa Cruz*, ecoa Walt Whitman em timbre “absolutamente moderno” (como pedia Rimbaud), embora, como se sabe, Almeida fosse de formação parnasiana. O ritmo do texto evoca batuques – que o poema referencia –, ressoando em rimas não raro internas e sempre de baixa catalogação (“fugiram ao bodum das senzalas e, zonzos e fulos, meteram-se em fundos mocambos, escuros quilombos,/ e foram achados por capitães do mato e voltaram com calombos nos

lombos e cruces nos ombros”). Aqui se verifica a exploração paronomásica (“de corpos lambidos por lambadas de fogo”) e a famosa frase de Caminha, recuperada em contorno irônico. Agora, a terra dá de tudo, mas não exatamente o que o cronista imaginara: “e a terra deu tudo: deu tronco aos escravos, deu ouro aos senhores, deu prata aos feitores”.

Um dos procedimentos mais praticados na literatura de nossa alta modernidade foi a apropriação de lugares-comuns para, num sutil deslocamento sintático ou semântico, gerar-se um frescor não de originalidade (de ontologia controversa), mas de alguma plausível novidade. Assim, em *Sangue Africano*, Cassiano Ricardo redige uma estrofe notável pela força visual e beleza acústica em que se enuncia, mas igualmente pela ambivalência do símbolo fabricada na imagem: a cruz de estrelas brancas significa fé e cativo, dor e redenção, luminescência e umbral. O “brancas” é redundância, no entanto paradoxalmente funcional, realçando pelo contraste o seu caráter algoz contra os escravizados e seu fenótipo fatídico. E aqui se flagra o recurso tão explorado pelos modernos: a imagem ganha certa marca autoral sobre uma base clichê, uma vez que a cruz estelífera a aprisionar a “noite humana” é símile recorrente entre os poetas que versaram sobre o tema da escravatura. Basta lembrar Castro Alves escrevendo “legiões de homens negros como a noite”, no memorável *Navio Negreiro* ou a comparação de Carlos Newton Júnior, em *Canudos: Poema dos Quinhentos*: “Eram escuros, escuros/mais escuros que a noite eram”. O próprio Cassiano Ricardo, em texto homônimo ao do escritor baiano (e, como bem sublinha o organizador Bueno, de gosto duvidoso), diz que o Descobridor trouxera tantas coisas, dentre as quais “a Noite” – aludindo, sem dúvida, ao obscurantismo da praxe, mas também à pele das vítimas do regime.

Ao percorrer o florilégio, o leitor não deixará de perceber, ainda, a força poética de José Paulo Paes, que emerge no verso breve e incisivo de *Palmares*. Ali, o escritor paulista explora o jogo verbal de um adjetivo deslocado (“velho”) para, em vez de qualificar um famigerado verdugo com um nome que a sua estirpe rememore, degradá-lo nas práticas deploráveis que exercia (Iacyr Anderson Freitas também explora esse estilo poético, gravando no próprio nome do algoz a marca de seus crimes). Em *A Redenção*, Paes, encorpando as visões distanciadas (etimologicamente céticas, portanto) em relação às linhas de força que motivaram a Abolição, empresta à palavra-título uma coloração irônica e faz notar o quanto, longe de ser primordialmente um ato espiritual, a “redenção” se deveu a razões de base material e de tantas outras duvidosas conveniências.

Uma antologia se enriquece, assim como a própria literatura, na valiosa voz que ausculta num espaço que antes se ocupava de um inepto silêncio. Alexei Bueno traz ao público um Ariano Suassuna menos conhecido, o poeta singular que, na contramão dos modelos em que a escravidão foi enunciada, instaura em seu texto o tom épico tão utilizado, porém na chave oblíqua, na alegoria que multiplica, pelo recurso da alusão, os alvos possíveis dos engajamentos, evitando reduzi-los a meros panfletos esgotados em voláteis circunstâncias. Aliás, para fugir de semelhante armadilha, Walmir Ayala, em *Romance I*, também lança mão do verbo alusivo (para falar do choro que uma sinhá, arrasada, produziu, ele escreve: “viveu seu sofrido exílio/ bebeu seu sabor salgado”), fabricando relatos bem delineados e poeticamente bem-sucedidos.

Por fim, o livro guarda uma espécie de epílogo sugestivo, com os poemas do referido Carlos Newton recuperando a própria tradi-

ção poética em flagrantes revérberos de Castro Alves; ou com os versos “de todo sal do mar, punhal de aço/ que perfurava o ser dos homens ocos” (NEWTON JÚNIOR, 1999 *apud* BUENO, 2022, p. 561) a convocarem um clássico poema de T.S. Eliot (o que é sintoma, dado o teor trágico do texto eliotiano). A essa liga metálica, Newton encadeia polifonicamente as memoráveis batalhas (reaclimatadas) que Homero relatou. O poeta ainda avizinhará Palmares e Canudos como elementos similares de um mesmo conjunto de resistência e barbárie, estendendo o significado da escravidão às mazelas de variadas ordens, presentes na história brasileira.

Alexei Bueno, em suma, com *A Escravidão na Poesia Brasileira: do século XVII ao XXI*, ratifica uma rara paixão pelo poético, já pressentida quando, em 1995, coligiu os *Grandes Poemas do Romantismo Brasileiro*, pela editora Nova Fronteira. O organizador confirma, com esse ofício, o nosso credo de que o poeta admirável de *A Via Estreita* se fabrica na poeira que ele agrega pela estrada larga de uma tradição vivida. Por fim, outra constatação emerge: o tema sombrio, sobre o qual a nova recolha joga luz, é capaz de aprisionar o imaginário nacional se não for abordado com a coragem de Aquiles e a astúcia de Perseu. Sem cair na esparrela de converter a vergonha em tabu, o leitor pode observar o que a nossa história registrou, com o olhar enviesado próprio da poesia – sendo ela uma alforria possível contra o que insiste, entre nós, em se perpetuar: truçulência, dependência e sujeição.

Referências

BUENO, Alexei (org.). *A escravidão na poesia brasileira: do século XVII ao século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2022.



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura

60
anos



PROEXC
PRÓ-REITORIA DE
EXTENSÃO E CULTURA

INFORMAÇÕES GRÁFICAS

FORMATO: 180 x 250 mm

TIPOLOGIA: Fauna One / Source Sans Pro

