

ARMENY SILVA CARDOSO

**O NAVIO, A SENZALA E A ESCOLA:  
A QUESTÃO DOS DOCENTES NEGROS NO ENSINO SUPERIOR**

SÃO PAULO

2010

ARMENY SILVA CARDOSO

**O NAVIO, A SENZALA E A ESCOLA:  
A QUESTÃO DOS DOCENTES NEGROS NO ENSINO SUPERIOR**

Monografia apresentada à Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – COGEAE/ PUCSP, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Magistério do Ensino Superior, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Aparecida Ignacio Silva.

SÃO PAULO

2010

## **AGRADECIMENTOS**

*A Deus, pela vida;  
à minha mãe Esthér, maravilhosa aos 70 anos, e ao meu destemido pai  
Altamiro, uma saudade constante - meus primeiros mestres e maiores incentivadores;  
aos meus amigos Eliana e Alessandro, pelo apoio e estímulo constante;  
à minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Ignacio, pela paciência, compreensão e  
pela credibilidade depositada em mim, apesar de todos os revezes – grande mestra;  
a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização desse  
trabalho.  
Muito obrigada.*

## **DEDICATÓRIA**

*Às minhas muito amadas sobrinhas, Yasmin, Júlia e Luísa,  
que possam viver e contribuir para a existência de uma sociedade  
mais justa, igualitária, democrática, livre de preconceitos, medos e violências.  
Aos meus irmãos Ezequias, Altamiro Júnior, Jacinto Neto, Adriane e Aline.*

## **HOMENAGEM**

*Ao bravo povo negro.*

### *Canto das Três “Raças”*

*Ninguém ouviu  
Um soluçar de dor  
No canto do Brasil  
Um lamento triste sempre ecoou  
Desde que o índio guerreiro  
Foi pro cativoiro  
E de lá cantou  
Negro entoou  
Um canto de revolta pelos ares  
Do Quilombo dos Palmares  
Onde se refugiou  
Fora a luta dos Inconfidentes  
Pela quebra das correntes  
Nada adiantou  
E de guerra em paz, de paz em guerra  
Todo povo dessa terra  
Quando pode cantar, canta de dor  
Ecoa noite e dia  
É um ensurdecedor  
Ai, mas que agonia  
O canto do trabalhador  
Esse canto que devia  
Ser um canto de alegria  
Soa apenas como um soluçar de dor.*

**(Paulo César Pinheiro e Mário Duarte)**

## RESUMO

CARDOSO, Armeny Silva. *O Navio, a Senzala e a Escola: A Questão dos Docentes Negros no Ensino Superior*. São Paulo, PUC/SP, 2010 (Monografia de Conclusão de Curso de Especialização em Magistério do Ensino Superior).

Trata-se de pesquisa teórica, de cunho histórico-antropológico, que busca identificar os fatores relacionados à presença de docentes negros nas Instituições de Ensino Superior no Brasil. A pergunta inicial que a pesquisa procurava responder era: quais fatores contribuíram para a inserção do negro na docência do ensino superior? Por constatar, logo no início dos trabalhos, que a quantidade ínfima de docentes negros na Universidade não permitiria falar em inserção, a pesquisa voltou-se para a investigação dos motivos que justificavam a quantidade mínima de negros na Universidade, tanto em números absolutos quanto em relação ao percentual de negros existentes na população brasileira. Partindo-se da formação do povo brasileiro, foram analisadas especificamente as condições de estudo e trabalho disponibilizadas aos negros desde o Brasil Colônia, ao mesmo tempo comparando com as condições possibilitadas às outras etnias. Buscou-se na bibliografia de Darcy Ribeiro, Gilberto Freyre, Octávio Ianni e Florestan Fernandes, entre outros, os elementos e fatos históricos necessários para essa análise. Abordou-se, brevemente, a História da Educação no Brasil e sua relação com as questões étnicas. A reflexão fundamentou-se no pensamento de Bourdieu com relação à reprodução pela escola das desigualdades presentes na sociedade. Concluiu-se que a questão é muito ampla, indo além dos limites da Universidade. Os motivos que justificam a ausência do negro na docência do Ensino Superior são os mesmos que justificam sua ausência em diversos outros setores da sociedade: desigualdade nos pontos de partida; falta de democratização, observada a partir da inexistência de políticas públicas efetivamente inclusivas não só para os negros como para outras etnias; racismo explícito ou camuflado; modelo político-econômico. Tal resultado demonstra a necessidade de ampliar o debate da questão central e questões correlatas para toda a sociedade civil, especialmente a escola.

**Unitermos:** antropologia, educação, democratização, desigualdade, formação do povo brasileiro, história, racismo, universidade.

## ABSTRACT

CARDOSO, Armeny Silva. *The Ship, the Brazilian Slave Quarters and School: The Question of Black Professors in Higher Education*. São Paulo, PUC/SP, 2010 (Professorship Specialization Course Conclusion Monograph).

The present work is a historical-anthropological theoretical research aimed at identifying the factors related to the presence of black professors in Higher Education Institutions in Brazil. The original question the research was aimed at answering was: which factors have contributed to the inclusion of black professors in Higher Education? Initial findings showed that the minimal number of black professors in Universities did not allow mentioning inclusion, so the research turned to an investigation of reasons justifying the small number of black professors in the University, both in terms of absolute numbers and in relation to the percentage of black people in the Brazilian population. As from the formation of Brazilian people, studying and working conditions available to black people since Colonial Brazil were specifically analyzed while compared to the conditions offered to other ethnic groups. Studies by Darcy Ribeiro, Gilberto Freyre, Octávio Ianni and Florestan Fernandes, among other authors, contributed with elements and historical facts necessary to this analysis. The History of Education in Brazil and its relation to ethnic matters were briefly comprised by this work. Reflection was based on Bourdieu's thought as to school's reproducing inequalities present in society. It was concluded that the issue is considerably broad and goes beyond University boundaries. The reasons explaining black professors' absence in Higher Education are the same justifying their absence in other segments of society: inequality in starting points; lack of democratization, observed as from the inexistence of public policies effectively including not only for black people but also for other ethnic groups; explicit or masked racism; political-economic model. Such a result shows the need to extend the debate on the central issue and related issues to the entire civil society, especially school.

**Keywords:** anthropology, education, democratization, inequality, formation of Brazilian people, history, racism, university.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	09
<b>Capítulo 1 – O Navio</b> .....	16
1.1 - A Visão de Darcy Ribeiro: A Etnia Brasileira .....	16
1.2 - A Visão de Gilberto Freyre: Casa Grande e Senzala.....	25
<b>Capítulo 2 – A Senzala</b> .....	30
2.1 – O negro, o imigrante e as relações de trabalho.....	30
<b>Capítulo 3 – A Escola</b> .....	44
3.1 - Breve Relato da História da Educação no Brasil .....	44
3.1.1 – A Participação dos Jesuítas na Educação Formal no Brasil..	44
3.1.2 – O Período Pombalino – 1760 a 1808.....	49
3.1.3 – Brasil Colônia e Brasil Império.....	52
3.1.4 – O Ensino no Período Republicano.....	56
3.2 – O Negro e a Universidade .....	66
<b>Considerações Finais</b> .....	79
<b>Referências</b> .....	83

## INTRODUÇÃO

O Projeto de Pesquisa que deu origem a esta monografia tinha por objetivo principal identificar quais fatores favoreceram a inserção do negro na docência do ensino superior.

Num momento em que as ações afirmativas para o resgate da cidadania dos negros e de outras minorias têm gerado muita polêmica, especialmente quanto à adoção de cotas “raciais” para ingresso no ensino superior, surgiu um questionamento: se atualmente para o estudante negro, principalmente o de baixa renda, o acesso à educação superior de boa qualidade e às boas oportunidades no mercado de trabalho ainda é muito restrito, como terá sido o acesso dos primeiros negros à docência do ensino superior? Considerando que o fim da escravidão não trouxe uma estrutura previamente pensada para absorver os negros no mercado de trabalho, muito menos para sua formação, que fatores contribuíram para isso?

Entretanto, logo nas pesquisas iniciais, constatamos que ainda não se pode falar de inserção, no sentido mais abrangente do termo – inclusão - porque nesse caso ela ainda não existe.

Pesquisas recentes têm apontado que a presença de docentes negros nas Universidades brasileiras melhor conceituadas atinge, no máximo, 1% da totalidade do quadro de professores, chegando a ter apenas 0,1% na USP, a maior universidade do país.

Decidimos, então, rever nossa proposta, buscando identificar por qual razão a representatividade percentual do docente negro na Universidade ainda é tão pequena.

Constatamos que, para isso, precisaríamos analisar a questão do ponto de vista sociológico, econômico, antropológico e, sobretudo, histórico.

As pesquisas realizadas apontaram a existência de produções acadêmicas e publicações, relativamente recentes, abrangendo alguns aspectos do tema central, que é a inclusão do negro na escola e no mercado de trabalho. Dessas podemos citar: “**Mulher negra professora universitária – Trajetórias, conflitos e identidade**” (OLIVEIRA, 2006) e “**Negros na Universidade – Identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro** (TEIXEIRA, 2003), entre outros trabalhos igualmente importantes”.

Outras pesquisas falam sobre a questão do professor assumir sua identidade étnica, ou sobre a trajetória de aluno a professor negro no magistério superior; outras, ainda, especificamente sobre a questão do mercado de trabalho.

Entretanto, entendemos que a profundidade do tema, a necessidade de ampliar o debate para vários setores da sociedade e a miopia que tem impedido grande parte da população brasileira de enxergar que, de fato, a população negra continua sendo vítima de preconceitos e discriminações, que a impedem de gozar de real liberdade e cidadania, justificam a realização de novas pesquisas.

Acreditamos que outras minorias, como os indígenas, também estão excluídas da docência no ensino superior. Porém, por razões de cunho pessoal, identitária e metodológicas, limitamos nossa pesquisa aos docentes negros.

A escola, espaço do conhecimento por excelência, precisa denunciar situações de exclusão e promover o debate sobre políticas públicas inclusivas, tanto para a educação quanto para o mercado de trabalho. Para que isso possa acontecer, é necessário previamente desconstruir alguns conceitos e reescrever a história oficial, que omitiu alguns fatos e distorceu outros, a partir da ótica dominante: ocidental, européia, branca e senhora.

Para que possamos entender o momento atual, é necessário que seja feito um breve relato histórico, versando sobre a formação do povo brasileiro. Abordamos a questão específica do negro nesse processo; a relação entre abolição de escravatura e economia de mercado; a estrutura da sociedade brasileira no pré e pós-abolição; o mercado de trabalho no Brasil para os negros libertos; as marcas que a escravidão deixou na alma do povo negro e a relação disso com a construção da identidade negra. Além disso, foram discutidos alguns pontos da história da educação no Brasil, o mito da democracia racial, os movimentos sociais, as políticas públicas de inclusão até chegar ao nosso tema central.

Utilizamos, genericamente, a terminologia “negro”, aqui entendida como sinônimo de afro-descendente, preto, pardo, moreno, mulato. Respeitamos, no caso de citações, a terminologia adotada pelos autores cujas idéias fundamentaram nossas reflexões.

Embora exista certa controvérsia sobre a adequação das expressões “raça” e “etnia” como sinônimos, optamos por utilizar a expressão “etnia negra” em vez de “raça negra”.

Tendo por referência o nosso universo de pesquisa, constatamos que não há consenso entre a comunidade científica sobre a utilização das duas terminologias - raça e etnia.

Munanga (2006), referindo-se ao termo raça, afirma que há várias versões para explicar os sentidos e a razão para o seu uso. Afirma, ainda, que à pergunta “qual é a sua raça?” nossa “reação dependerá, sobretudo, da identidade étnico-cultural que construímos sobre nós mesmos e das outras pessoas” (MUNANGA, 2006, p. 173-174).

Assim, o termo pode ser utilizado com uma conotação própria do campo das ciências naturais – biológica e morfológica, ou com um sentido político. Esse sentido político pode ser utilizado de formas diferentes: tanto pode ter a conotação alicerçada nos princípios do racismo científico e da ideologia nazista, reforçando a idéia de raça superior e raça inferior, quanto pode ter a conotação dada pelos militantes do Movimento Negro, que atribuem ao termo “um caráter positivo para a compreensão da história e do reconhecimento da presença do negro em nossa sociedade” (MUNANGA, 2006, p. 175).

Vários intelectuais e educadores optam pela utilização do termo “etnia” para se referir ao segmento negro da população brasileira:

Acreditam que o termo etnia é mais adequado porque não carrega o sentido biológico, atribuído à raça, o que colabora para a superação da idéia de que a humanidade se divide em

raças superiores e inferiores. [...] o uso do termo raça... esteve ligado à dominação político cultural de um povo em detrimento de outro, de nações em detrimento de outras e possibilitou tragédias mundiais como foi o caso do Nazismo. [...] O racismo e a idéia de *raça*, no sentido *biológico*, também foram considerados inaceitáveis e, nesse momento, o uso do termo etnia ganhou força para identificar a diversidade dos povos judeus, índios e negros, entre outros. [...] Desta forma, "etnia" é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico-racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade (MUNANGA, 2006, p. 172-177).

Compartilhamos da visão acima e por essa razão optamos pela utilização do termo etnia.

O referencial teórico que respaldou nossas análises consiste de trabalhos de diversos autores, publicados da primeira metade do século XX até a atualidade.

No capítulo I – **O Navio** buscou-se fazer uma abordagem da formação do povo brasileiro, com destaque para o tráfico negreiro, condições de vida dos negros escravizados, valores civilizatórios africanos e a herança cultural africana trazida e perpetuada pelos negros.

Da obra de Darcy Ribeiro (1998), procuramos trazer os principais pontos do processo de gestação étnica do povo brasileiro, das linhas de diversificação e da crítica ao sistema institucional.

Além desse autor, consultamos obras de Edison Carneiro (2008), Florestan Fernandes (2008), Gilberto Freyre (1992), Octávio Ianni (2004).

No capítulo II - **A Senzala**, procuramos abordar os seguintes aspectos: a estruturação do trabalho escravo; a transmissão de saberes; a exclusão do negro do processo educacional formal; os movimentos de resistência da época; abolição, imigração e mercado de trabalho.

Para esse capítulo consultamos, também, obras de George Reid Andrews (1998) e Lucilia Moritz Schwartz (2008).

No capítulo III – **A Escola**, discutimos: a construção de saberes pelo negro; a apropriação da cultura branca; os diversos espaços sociais, artísticos e políticos de aprendizagem do negro nos primeiros anos do século XX; a contribuição do movimento negro; o acesso do negro à Universidade como aluno e como docente.

Utilizamos como referência obras de João Baptista Borges Pereira (1967), Kabengele Munanga (2006), Maria Elizabete S. P. Xavier (1994), Nilma Lino Gomes (2006), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004), entre outros.

Fazemos uma breve abordagem dos principais pontos do processo histórico de educação formal no Brasil, relacionando-o com a questão do negro desde a proposta educacional dos jesuítas até os dias atuais.

Partindo do relato histórico de João Baptista Borges Pereira (1967), pretendemos destacar as condições e oportunidades de trabalho existentes para os afros-descendentes por volta de 1960; as crenças nos chamados “talentos naturais” dos negros; a defesa da idéia de sua “inadequação” para determinadas atividades (como justificativa à falta de oportunidades); e a

negação das dificuldades econômicas e sociais como fator determinante no desempenho profissional dos afros-descendentes.

A partir daí, começamos a abordagem específica do problema formulado.

No decorrer de toda essa análise procuramos considerar os pontos essenciais à construção da identidade do afro-descendente, fundamentada na proposta defendida por Ricardo Franklin Ferreira (2000), assim como resgatar valores, da cultura africana, geralmente desprezados em livros oficiais.

Acreditamos que todos os pontos citados são de importância fundamental à reivindicação do negro pelo reconhecimento de seu direito de ocupar diversos espaços na sociedade, inclusive no trabalho científico, intelectual, ainda tido por alguns, como trabalho nobre, do qual o negro não seria digno.

A Universidade é o espaço por excelência da produção do conhecimento científico e a entrada do negro como professor nesse ambiente é sobremaneira importante para a erradicação de falsas premissas sobre a sua capacidade intelectual.

## **CAPÍTULO I – O Navio**

### **A Formação do Povo Brasileiro**

Ao iniciarmos a pesquisa que nos remete às nossas origens, em busca de embasamento para reflexão sobre nossa formação como povo, constatamos que necessariamente estávamos revisitando a história que, como brasileiros, fomos construindo. A realidade na qual nos encontramos traz reflexões e pontos de vista provenientes de outros contextos. Para melhor compreendê-los buscamos referenciais teóricos que abordassem a nossa formação no sentido étnico e sócio-cultural.

#### **1.1. A Visão de Darcy Ribeiro: A Etnia Brasileira**

Iniciaremos abordando o tema a partir da análise realizada por Darcy Ribeiro, em sua obra *O Povo Brasileiro – A Formação e o Sentido do Brasil*.

Na tentativa de nos tornar “explicáveis”, Darcy Ribeiro (1998) indica um conjunto teórico a partir do nosso contexto histórico. Ele reúne um conjunto de pesquisas que culminam em uma teoria do Brasil até então inédita. Subjacente à descrição desta teoria, está sua preocupação em entender por quais caminhos passamos, que nos levaram a diferenças sociais tão profundas no processo de formação nacional.

A urbanização contribuiu para uniformizar os brasileiros, sem eliminar suas diferenças. Fala-se em todo o país uma mesma língua, um mesmo idioma

só diferenciado por sotaques e gírias regionais. Mais do que uma junção de etnias formando uma etnia única, a brasileira, o Brasil é um povo nação, ajustado em um território próprio para nele viver seu destino.

Foi essa gente composta de índios, alma de índios, de negros, de mulatos, que fundou esse país.

Voltando ao momento do primeiro contato dos portugueses com o Brasil, podemos afirmar que naquele momento ao longo da costa brasileira se encontraram duas visões de mundo completamente opostas: a “selvageria” e a “civilização”. Concepções diferentes de mundo, da vida, da morte, do amor, se chocaram:

Para os que chegavam, o mundo em que entravam era a arena dos seus ganhos em ouros e glórias, ainda que estas fossem principalmente espirituais, ou parecesse ser, como ocorria com os missionários. Para alcançá-las tudo lhes era concedido, uma vez que sua ação além-mar, por mais abjeta e brutal que chegasse a ser, estava previamente sacramentada pelas bulas e falas do papa e do rei. [...] Para os índios que ali estavam, nus na praia, o mundo era um luxo de se viver, tão rico de aves, de peixes, de raízes, de frutos, de flores, de sementes, que podia dar as alegrias de caçar, de pescar, de plantar e colher a quanta gente viesse ter. Na sua concepção sábia e singela, a vida era dádiva dos deuses bons, que lhes doaram esplêndidos corpos, bons de andar, de correr, de nadar, de dançar, de lutar. (RIBEIRO, 1998, p. 44-45)

Para os europeus os indígenas pareciam belos seres inocentes, que não tinham noção de "pecado", porém com um grande defeito: eram "vadios", preguiçosos não produziam nada que pudesse ter valor comercial. Serviam

apenas para ser vendidos como escravos. Darcy Ribeiro começa a descrever como foi acontecendo a “gestação do Brasil” e dos brasileiros como um povo. Nessa reconstituição ele fala da união ocorrida entre portugueses, índios e negros, matrizes étnicas do povo brasileiro.

Um povo novo que se enfrenta e se funde, fazendo surgir "um novo modelo de estruturação socioeconômica, fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial" (RIBEIRO, 1988, p.19). Essa mestiçagem fez nascer um novo gênero humano. Nova gente, mestiça na carne e no espírito. Darcy Ribeiro concebeu a história brasileira dividida em cinco formadores regionais: a cultura crioula, cabocla, gaúcha, caipira e a cultura sertaneja. Divididas em territórios específicos, a cultura crioula, desenvolveu-se no litoral nordestino; a caipira, que se formou nas áreas ocupadas pelos mamelucos paulistas; a sertaneja, desenvolvida na área que se desdobra desde o Nordeste até os cerrados do Centro-Oeste; a cabocla, que corresponde à população amazônica e a gaúcha, formada no sul do país.

Nessa visão, formamos a maior presença neolatina no mundo, uma "nova Roma", racialmente lavada em sangue índio e em sangue negro. Esta nossa singularidade nos condena a nos inventarmos a nós mesmos e nos desafia a construir uma sociedade inspirada na propensão indígena para o convívio cordial e para a reciprocidade e a alegria saudável do negro, extremamente alterativo.

Ao contrário do modelo constituído pelas tribos indígenas no Brasil, todas elas estruturadas em tribos autônomas e autárquicas, os portugueses

invasores possuíam relações sociais baseadas na estratificação das classes, e tinham uma velha experiência como civilização urbana. A atuação dos portugueses no Brasil e em outros lugares do mundo contou com o apoio da Igreja Católica, que utilizava como pretexto a expansão do cristianismo para justificar as invasões por eles realizadas:

Sobre todas elas pairava Roma, do Vaticano, a da Santa Sé, como centro de legitimação e de sacralização de qualquer empreendimento mundial e centro da fé regida em seu nome por um vasto clero assentado em inúmeras igrejas e conventos. [...] E, sobretudo, fazer praticar esse conhecimento para descobrir qualquer terra achável, a fim de a todo o mundo estruturar num mundo só, regido pela Europa. Tudo isso com o fim de carrear para lá toda a riqueza saqueável e, depois, todo o produto da capacidade de produção dos povos conscritos. O motor dessa expansão era o processo civilizatório que deu nascimento a dois Estados nacionais: Portugal e Espanha, que acabavam de constituir-se, superando o fracionamento feudal que sucedera à decadência dos romanos. Não era assim, naturalmente, que eles se viam, os gestores dessa expansão. Eles se davam ao luxo de proporem-se motivações mais nobres que as mercantis, definindo-se como os expansores da cristandade católica sobre os povos existentes e por existir no além-mar.

Pretendiam refazer o orbe em missão salvadora, cumprindo a tarefa suprema do homem branco, para isso destinado por Deus: juntar todos os homens numa só cristandade, lamentavelmente dividida em duas caras, a católica e a protestante (RIBEIRO, 1988, p. 38 – 39).

A Igreja Católica com seu braço repressivo, o Santo Ofício, que ouvindo denúncias e calúnias na busca de heresias e bestialidades, julgava,

condenava, encarcerava e até queimava vivos os mais ousados, exerceu uma grande influência no processo de formação sócio-cultural do povo brasileiro.

Nesse processo dito civilizatório percebe-se a organização do que Ribeiro chama de empresas. Afirma esse autor que essas empresas, cada uma com seus fins particulares, atuaram para garantir o êxito do empreendimento colonial português no Brasil o que pode ser confirmado ao observar pontos específicos da questão agrária brasileira: as dimensões espantosas dos latifúndios, a questão do monopólio da terra e a monocultura. Relacionou o temível êxodo rural com o inchaço das cidades em consequência causando a miséria da população urbana.

Formou-se, então, um modelo político-econômico que estratifica a população brasileira. Essa estratificação, que acaba por gerar um distanciamento social entre a população brasileira, tem um caráter particular: o antagonismo classista que corresponde a toda estratificação social aqui se exacerba, para opor uma ínfima camada privilegiada ao grosso da população, fazendo as distâncias sociais mais intransponíveis que as diferenças raciais. Diferentemente de outras sociedades, o povo-nação não surge no Brasil da evolução de formas anteriores de sociabilidade, em que, embora em classes opostas, se unem para atender às suas necessidades de vivência e progresso. Acaba por surgir da concentração de uma força de trabalho escrava, utilizada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, submetida a processos tão violentos de ordenação e repressão, que são classificados como um genocídio constante e etnocídio inexorável.

Para uma completa compreensão da formação desse povo-nação, é necessário um aprofundamento nas relações sociais existentes entre os principais povos de nossas matrizes étnicas: o branco europeu, o indígena e o negro. Entretanto, por uma questão de coerência com o tema deste trabalho, e por uma questão de tempo e espaço, restringiremos nossa abordagem ao negro.

É importante considerar que os negros que foram capturados e trazidos para o Brasil não apresentavam uma uniformidade cultural, uma vez que vieram de tribos de regiões distintas da África. Além disso, os mercadores de escravos adotaram a política de evitar a concentração de escravos oriundos de uma mesma etnia numa mesma propriedade, e até nos mesmos navios negreiros separando os negros de uma mesma tribo, da mesma cultura. Isso prejudicou não só o processo de comunicação entre eles, como o sentido de unidade:

Os negros do Brasil, trazidos principalmente da costa ocidental da África, foram capturados meio ao acaso nas centenas de povos tribais que falavam dialetos e línguas não inteligíveis uns aos outros. [...] Embora mais homogêneos no plano da cultura, os africanos variavam também largamente nessa esfera. Tudo isso fazia com que a uniformidade racial não correspondesse a uma unidade lingüístico-cultural, que ensejasse uma unificação, quando os negros se encontraram submetidos todos à escravidão (RIBEIRO, 1998, p. 114).

Toda essa dispersão somada às hostilidades recíprocas que eles traziam da África impediu inicialmente a formação de núcleos solidários.

Apesar disso, acabam por aprender o português a partir do que ouviam de seus capatazes e passam a utilizá-lo para comunicar-se entre si.

O dia-a-dia dos negros na lida no Brasil era de uma atrocidade ímpar. Geralmente, por volta dos quinze anos o negro era capturado na África, arrastado pelo pombeiro - mercador africano de escravos - para a praia, onde seria resgatado em troca de tabaco, aguardente e bugigangas. Dali partiam em comboios, presos entre si pelo pescoço, numa corda puxada até o porto e o tumbeiro. Colocados no navio, eram misturados em centenas num exíguo espaço, onde mal dormiam, mal comiam, defecavam no mesmo lugar, sobrevivendo no meio de muito mau-cheiro de forma limítrofe a tanta covardia e crueldade. Se conseguissem chegar vivos ao seu destino, caíam no hediondo mercado de escravos, no lado de cá, onde eram examinados como um cavalo magro:

Avaliado pelos dentes, pela grossura dos tornozelos e dos punhos, era arrematado. Outro comboio, agora de correntes, o levava terra adentro, ao senhor das minas ou dos açúcares, para viver o destino que lhe havia prescrito a civilização: trabalhar dezoito horas por dia, todos os dias do ano. [...] Semanalmente vinha um castigo preventivo, pedagógico, para não pensar em fuga (RIBEIRO, 1988, p. 119).

Essa brutalidade, essa crueldade nas relações com o negro foi mantida não só durante todo o período da escravidão, mas também após a abolição formal em alguns pontos específicos, ainda que fosse atenuando no decorrer dos tempos. O desprezo, baseado na visão do negro como um ser inferior, se

estendia às suas formas de manifestação cultural e religiosa, às tradições familiares, à importância dada pelo negro à ancestralidade, ao acesso ao conhecimento. Qualquer povo que passasse por isso durante tantos séculos sairia disso com feridas profundas e marcas que não se podem dissipar.

A partir daí, toda a história de humilhações e discriminações vividas pelos negros brasileiros que, na visão de Darcy Ribeiro, estava muito relacionada à inexistência da democracia social. Para ele, a possibilidade de existência de uma democracia racial está vinculada com a prática de uma democracia social onde negros e brancos partilhem das mesmas oportunidades sem qualquer forma de desigualdade; avalia o processo de estruturação como uma configuração diferente de quantas haja, segundo ele só explicável em termos históricos. O país cresceu e se desenvolveu a partir de uma economia de base agrícola, voltada para abastecer o mercado europeu. O Brasil começa a despontar como uma nação de fato com a abolição da escravidão, que concedeu aos negros, ao menos no papel, a igualdade civil. Entretanto, apenas a abolição formal não foi suficiente para a garantia da cidadania de fato aos indígenas e aos negros, sempre apartados dos centros de decisões da história brasileira, sempre à margem de oportunidades democraticamente concedidas.

Ainda assim, com o passar dos séculos, a configuração histórico-cultural brasileira, mesmo existindo a partir de uma constelação de áreas culturais, apresenta um alto grau de homogeneidade; tais constelações interagem entre si, exprimindo a humanidade e brasilidade dos brasileiros que a representam. São todas elas produto do mesmo processo civilizatório que as atingiu quase ao mesmo tempo.

O mesmo não pode ser dito quanto ao processo político e econômico:

O sistema econômico e político, gerando o mesmo tipo de estratificação e de ordenação cívica, criou em cada unidade a mesma forma de hierarquização que qualificava, face à sociedade total, as camadas dirigentes de cada variante como componentes da mesma estrutura de poder, e as fez essencialmente solidárias frente à ameaça comum representada pelo antagonismo das classes oprimidas (RIBEIRO, 1988, p.254-255).

O chamado processo civilizatório uniu as elites ao estratificar a sociedade. Na base dessa estratificação estavam o escravizado e seus descendentes que, mesmo após a abolição formal, continuaram sem condições para obter condições mais dignas de vida e crescimento. Muito habilmente, governantes portugueses e brasileiros mantiveram a unidade territorial nacional e a manutenção do sistema, em obediência aos interesses oligárquicos, mesmo que tudo isso fosse ao desencontro da classe trabalhadora - mero instrumento de produção. Assim, a democracia social não veio; e sem ela não veio também a democracia racial.

Sendo esta – a inexistência da democracia racial – a ordem social vigente, tudo ainda é conquista a ser feita para que possamos ser uma sociedade melhor. No dizer de Ribeiro (1988, p. 456) “estamos nos construindo na luta para florescer amanhã numa nova civilização, mestiça e tropical, orgulhosa de si mesma”.

Essa luta já está ocorrendo há muito tempo: especificamente com relação aos negros, desde suas resistências e rebeliões, desde as fugas e

formações de quilombos, passando pela transmissão oral de saberes, pelo processo de organização social, pela busca constante da inclusão na escola e no mercado de trabalho. Sobre essas questões falaremos nos Capítulos 2 e 3, mas não poderíamos deixar de abordar outra visão sobre a formação de nosso povo, a visão de Gilberto Freyre a partir de sua obra *Casa Grande e Senzala*.

## **1.2. A Visão de Gilberto Freyre: Casa-grande e Senzala**

A casa-grande é utilizada como uma metáfora do Brasil colonial, cuja [sociedade](#) teve seu arcabouço na atividade econômica – a monocultura açucareira – dela resultando uma sociedade patriarcal, agrária, escravista e mestiça. Em *Casa-grande & Senzala* a natureza na nova terra é descrita como um obstáculo à civilização, enfrentado pelo colonizador português em busca de enriquecimento rápido e prestígio.

As famílias que se assentaram no Brasil fundaram espaços públicos e consolidaram seu poder, criando redes de relações e influência. O Estado aparece como um coadjuvante por trás destas famílias, que se denominam a “nobreza da terra”.

A colonização é apresentada por seus aspectos positivos como a miscigenação e a aculturação, por motivos econômicos e sem objetivo civilizacional. Movida pelo comércio e pela exploração da terra, surgiu a necessidade de permanência. A partir de 1532, incentivada pela Coroa, surgiu

uma sociedade fundamentada na exportação e estabelecida em uma unidade de produção, a casa-grande, seu núcleo de dinâmica social e política.

A formação da sociedade brasileira é discutida a partir das contribuições das etnias branca, índia e negra, discussão esta ligada aos conceitos de raça e cultura.

Através da relação entre os primeiros portugueses, degredados ou não, e as índias, vistas com exuberância pelos olhos europeus, tem início a povoação num clima de "*intoxicação sexual*" (FREYRE, 1992, p. 161).

A principal influência do colonizador europeu sobre o índio deve-se a atuação da Companhia de Jesus, através do ensino religioso e moralizante. Como reação aos invasores portugueses, os indígenas tiveram como alternativas as missões jesuíticas, o trabalho nas lavouras ou a dispersão nas matas. Muitos ainda sucumbiram às doenças adquiridas no contato com os europeus.

Freyre (IBID) busca também as origens que levariam ao sucesso da adaptabilidade dos portugueses nos trópicos. Os portugueses são retratados como um tipo que devido ao contato com diversos povos na atividade mercantil, não apresentava como os demais povos europeus, uma consciência de superioridade racial, daí serem mais receptivos às demais raças misturando-se com facilidade.

O ponto de convergência da sociedade colonizadora era o catolicismo enrijecido, que funcionava como um aglutinador social. Das conquistas ultramarinas os portugueses herdaram particularidades da cultura dos povos

por eles submetidos, como os árabes e os africanos. Nessa percepção, tais relações, agiram sobre o português no sentido “*deseuropeizante*” (FREYRE, 1992).

A sociedade portuguesa era nostálgica da nobreza vivida durante a fase áurea ultramarina iniciada com a conquista de Celta; após este curto período seguiu-se a necessidade de manutenção do pesado império luso com recursos de exploração encontrados no Brasil. As famílias colonizadoras das regiões de Pernambuco e Bahia foram sua mais evidente expressão: uma aristocracia agrária, preocupada em ostentar status de nobreza, desempenhado, nestas circunstâncias, como senhor de engenho.

Sobre a relação desta sociedade que se desenvolveu no nordeste com o escravo africano, Freyre apresenta uma visão questionada por alguns outros estudiosos. A sujeição do africano ao português, tanto nas relações de trabalho como sexuais produziu a base do que seria a sociedade brasileira. Ainda que já houvesse contato entre ambos desde o início do período ultramarino, foi no Brasil que aconteceu o aprofundamento das relações em uma fusão cultural e racial entre brancos e negros.

A análise de Freyre sobre a sociedade patriarcal e escravocrata é vista por muitos estudiosos como açucarada; a obra não nega a violência do sistema, e por não ser este seu foco, ela aparece entremeada às relações no cotidiano dos senhores de engenhos e escravos. Assim como o branco português, o negro africano também foi apresentado como colonizador, mas dentro da lógica da escravidão. A sua influência se daria através da criação de um mundo paralelo ao dos brancos, utilizando para isso a relação de

submissão, necessária para sua sobrevivência, e as lembranças de suas tradições e sua cultura de origem. É principalmente o escravo doméstico, por sua ligação “intima” com a casa-grande, o veículo da colonização através do sexo forçado pelo senhor à mucama resultando no filho mulato, no negrinho que servia de brinquedo para o filho do senhor, ambos criados sob os cuidados das mesmas escravas, que se resignavam com o sadismo da senhá para garantir sua sobrevivência.

É dessa relação entre poder e sobrevivência, respectivamente entre brancos e negros, que surgiria uma cultura propriamente brasileira expressa na fusão do vocabulário das duas raças, nas práticas diárias, nas crenças e nas representações de poder.

Assim como as relações raciais, a visão positiva sobre a colonização foi interpretada por seus críticos como um esvaziamento do conflito entre colonizador e colonizado. Mesmo assim, o criador do mito da democracia racial relata a existência da discriminação, como pode ser verificado na citação abaixo:

Os colégios dos jesuítas nos primeiros dois séculos, depois os seminários e colégios de padre, foram os grandes focos da irradiação da cultura no Brasil colonial. [...] Só negros e moleques parecem ter sido barrados das primeiras escolas jesuíticas. Negros e moleques retintos. Porque a favor dos moços pardos levantou-se no século XVII a voz del-Rei num documento que honra a cultura portuguesa e deslustra o cristianismo dos jesuítas. (FREYRE, 1992, p. 413).

Nesse documento o rei pedia que, a exemplo do que já acontecia em Coimbra e Évora, os moços pardos fossem admitidos nas Escolas Públicas do Colégio dos Religiosos da Companhia “sem que a cor de pardo lhe servisse de impedimento” (FREYRE, 1992, p. 414).

Além da questão educacional, ele relata situações outras de discriminação e preconceito, como a proibição de portugueses se ligarem a mulheres negras, declarando torpes, desprezíveis os portugueses que se ligassem a caboclas.

Em suma, mesmo tratando-se de uma abordagem bastante diferenciada daquela apresentada por Darcy Ribeiro, identificamos que em comum elas afirmam que na formação do nosso povo houve uma supervalorização do papel do europeu - o colonizador - em detrimento dos indígenas e negros. Ainda que todos fossem partícipes da construção do Brasil, ao indígena e ao negro não foram dadas as mesmas condições de sobrevivência nem condições de concorrer com o europeu por um melhor lugar na sociedade.

Como já afirmamos anteriormente, abordaremos mais especificamente a luta do negro por um espaço na sociedade a partir do próximo capítulo, considerando os aspectos trabalho e educação.

## CAPÍTULO II – A SENZALA

### 2.1. O negro, o imigrante e as relações de trabalho

Nos anos imediatamente anteriores à abolição da escravatura, já era perceptível o receio que pairava entre os cafeicultores, referente às dificuldades de relacionamento e de negociações trazidas pela nova relação de trabalho que se desenhava nas fazendas: fazendeiros e ex-escravizados.

É importante registrar que o trabalho livre já existia nos anos antecedentes à abolição: Andrews (1998) nos mostra que o censo de 1850 aponta que 10% das 2.600 fazendas da região paulista já adotavam o regime de trabalho livre. Entretanto, os fazendeiros ainda relutavam em perceber os negros como trabalhadores livres no período pós-abolição e, portanto, aceitar as condições exigidas por eles em relação ao trabalho.

As políticas favorecedoras da imigração, principalmente a italiana, emergem no contexto de uma República (1889) recém instaurada no país, dominada por uma elite agrária – cafeicultores – que objetivava a mínima participação política do povo na conformação da sociedade. O período republicano apresenta níveis extremamente baixos de participação eleitoral, definindo uma constituição que excluía ainda mais o povo. A intenção política se expressa na *Lei Saraiva Cotegipe* (1881), reforma eleitoral proposta por Rui Barbosa, a qual, entre outras mudanças, estabelecia que apenas os eleitores

alfabetizados poderiam votar, ao passo que em 1890, apenas 14% da população era alfabetizada, passando em 1920 a 24%, o que explica o fato de apenas 3% fazer parte do eleitorado brasileiro.

O pessimismo e a preocupação dos cafeicultores em relação à falta de braços para as lavouras do café eram reforçados pelos inúmeros jornais que relatavam a fuga em massa de escravos e atos de extrema violência contra capatazes e proprietários. As publicações divulgavam os fatos dando uma grande ênfase aos atos de violência que os senhores de escravos e seus capatazes sofriam; na realidade, o meio de resistência à escravidão, mais utilizado, era a fuga em massa dos escravos.

Apesar disso, alguns estudos sugerem que pouco tempo após a abolição, muitos ex-escravizados voltariam para as fazendas, pois estavam sem emprego, num momento econômico do país em que ainda havia poucas alternativas além do trabalho no campo.

Nesse momento de negociações, podemos considerar que os salários não se constituíam como exigência principal por parte dos libertos, seus anseios maiores giravam em torno de se afastarem o máximo possível da antiga condição de escravizados. Por isso, muitos deles preferiram tentar um regime de trabalho baseado na agricultura de subsistência, ou residir em locais longe das fazendas em que trabalhavam; outros ainda pensavam em mudar de fazendas, mas principalmente, preservar suas mulheres e crianças das duras condições de trabalho nas lavouras de café. Tais condições, no entanto, nem sempre os fazendeiros estavam inclinados a aceitar.

A preocupação por parte dessa elite cafeicultora também se expressava através de jornais da época, que em inúmeros momentos chamavam a atenção para o fato de se buscarem novas soluções para a mão-de-obra, uma vez que acreditavam que os negros não trabalhariam se não fossem obrigados. De acordo com Andrews (1998), muitos fazendeiros chegavam ao extremo de enviar pistoleiros para parar trens e obrigar os passageiros negros a trabalhar em suas propriedades: “outros fazendeiros foram um pouco mais sutis, trabalhando junto com funcionários locais, para deter libertos, enquadrá-los nas leis locais de vadiagem e obrigá-los a voltar às fazendas” (Ibid, p. 86).

As leis locais faziam parte de algumas cláusulas da *Lei Rio Branco* de 1871, que proibia os libertos de se envolverem na vadiagem, obrigando-os a trabalhar. Esta proibição nos fornece uma pequena mostra do receio da elite em relação ao comportamento do negro no período pós-abolição, garantindo-se, por meio legal, a ordem, levando-se em consideração que a *Lei Rio Branco* é anterior à libertação dos escravos.

Deste quadro geral, poderíamos conceber que “a República iria solidificar o domínio do proprietário de terras e depois se envolver em uma campanha nacional para europeizar o Brasil” (Ibid, p. 90). O que se pretendia com essa campanha era o embranquecimento da população nacional e a substituição da herança racial africana pela europeia. Tanto é verdade que a Constituição de 1891 proibiu especificamente a imigração africana e asiática para o país, o que fez com que a atração da imigração europeia para o Brasil passasse a ser uma prioridade do desenvolvimento nacional.

Neste contexto, as políticas favorecedoras da imigração europeia para o Brasil, principalmente na região paulista, consistiriam numa resposta à preocupação dos fazendeiros em relação à falta de mão-de-obra. Ianni (1972) nos sugere que essas políticas de fato derivavam da ausência da força de trabalho num mercado em expansão; da mesma forma, essa hipótese é corroborada por Gomes (2002, p. 25), ao afirmar que “a necessidade de braços e de capitais estrangeiros para o desenvolvimento do país era premente”.

Outro ponto ressaltado por Ianni é que não havia interesse por parte dos trabalhadores nacionais de outras regiões em se deslocar para as fazendas, pois ou preferiam a agricultura de subsistência ou mantinham, há muito tempo, fortes relações com seus antigos patrões. Desse modo, “a mobilização dos trabalhadores nacionais, dispersos nas faixas da economia de subsistência, não pôde realizar-se. Ou talvez tenha ocorrido em uma escala muito reduzida” (IANNI, 1972, p. 18).

Em contraponto, há novos estudos sobre a questão da força de trabalho focados no período que compreende os últimos anos da escravidão e os anos imediatamente posteriores à abolição formal que apresentam outro questionamento sobre a suposta carência de mão de obra daquele período. Tais estudos argumentam que não se pode conceber a “escassez de braços” como a única justificativa para as políticas favorecedoras da imigração europeia para o Brasil. Existiram outros elementos que também compuseram a intencionalidade da elite cafeicultora da Primeira República. Efetivamente não ocorreu falta de força de trabalho, visto que o número de escravos alforriados e preteridos no mercado de trabalho era próximo ao número de imigrantes que São Paulo recebera em 1888: cerca de 92 mil. Os libertos estavam dispostos a

voltar ao trabalho nas fazendas, desde que fossem cumpridas suas exigências e que seus direitos fossem respeitados (ANDREWS, 1988).

Andrews (Idem) afirma que a crise de mão-de-obra de fato não se concretizou e que o projeto da elite cafeeira iria um pouco mais além do que abastecer o mercado de trabalho. Intencionava, também, "inundá-lo" de trabalhadores, baixando assim o custo de mão-de-obra e evitando-se cumprir exigências que não interessassem aos fazendeiros.

Nesse momento histórico, eram atribuídas aos imigrantes europeus duas importantes expectativas: contribuir para a prosperidade econômica dos cafeeiros e para o progresso do país rumo à "civilização", através do "branqueamento" do mesmo.

De acordo com Michael Hall (2004), no início do século XX o Estado de São Paulo teria recebido cerca de 2,1 milhões dentre os 4,8 milhões de estrangeiros que entraram no Brasil. Dos 34% de imigrantes que compunham o Estado de São Paulo, 50% eram italianos ao passo que os portugueses ocupavam o segundo lugar em termos numéricos, sendo 14.437 em 1893 e 64.687 em 1920; além dos imigrantes de outros países: espanhóis (386.631 entre os anos de 1827 e 1936), japoneses, sírio-libaneses e poloneses, entre outros.

A maioria dos imigrantes italianos era proveniente das regiões do sul do país e teria vindo para o Brasil num momento em que a reestruturação do mercado interno italiano, após a unificação (1850-1870), deslocara o eixo econômico para algumas áreas, principalmente as do norte, deixando o sul quase em estado de estagnação; e, ao mesmo tempo, gerando estímulos

governamentais para minimizar as tensões e problemas sociais através da emigração para outros países.

No período anterior à abolição já se iniciara um processo de subsídio para a vinda de imigrantes europeus ao país. O projeto de transformar o Brasil em uma nação moderna, de indivíduos brancos, compreendia uma resposta às teorias raciais do século XIX e, conseqüentemente, à preocupação em minimizar a presença visível do negro e do mulato; pode-se pensar nas políticas imigratórias como "válvula de escape" para estas concepções ao lembrarmos o que já foi citado anteriormente: a proibição específica pela Constituição de 1891 da imigração africana e asiática para o Brasil.

Já entre os anos de 1871-72 a Assembléia de São Paulo teria reservado fundos para angariar os custos com a vinda de imigrantes europeus para o país. Os fazendeiros teriam criado a *Associação Auxiliadora da Colonização*, que em 1886 passa a se chamar *Sociedade Promotora de Imigração*, sendo mais tarde (1895) assumida pelo *Departamento de Agricultura do Estado*. Ou seja, a esfera pública passava a responsabilizar-se pela passagem dos imigrantes, estada e encaminhamento às fazendas, transferindo os custos destes subsídios para os estados em geral. No entanto, ao contrário do que se esperava, a quantidade de trabalhadores só iria atingir as expectativas desejáveis após a abolição formal (1888), pois os imigrantes viam melhores garantias de trabalho não havendo competição com os libertos. A medida política nos leva a conceber que:

Esta era uma intervenção supostamente desprovida de qualquer conteúdo racial, mas na verdade, optando por investir recursos em trabalhadores europeus e se recusando a realizar

investimentos comparáveis nos brasileiros, os fazendeiros da província, e o aparato do Estado que eles controlavam, tornaram claro como cristal suas preferências étnicas e raciais (ANDREWS, 1998, p. 100).

Os estudos que evidenciam as duras condições de trabalho para os imigrantes nas primeiras experiências nas fazendas de café da região paulista ressaltam que essas experiências, contrariando expectativas, não foram bem sucedidas. As relações de fazendeiros com imigrantes estavam muito próximas do tratamento destinado aos escravos, levando inclusive o governo italiano, após receber inúmeras denúncias de maus tratos nas fazendas, a proibir a imigração para o Brasil. Por outro lado, muitos imigrantes, após não se adaptarem à dura disciplina das fazendas, acabavam por migrar para a cidade de São Paulo e se estabelecer em bairros industriais situados próximos às linhas de estradas de ferro.

Os programas de subsídios para a imigração europeia ao Brasil mostram declínio após 1910, pois as greves, associações e sindicatos expressariam a exigência, por parte dos imigrantes, de melhores condições de vida. Análise de Andrews (1998) sobre este período nos fornece interessantes informações sobre a tentativa, por parte dos administradores e donos das fábricas, de incitar antagonismos raciais dentro do movimento operário. Como a desleal competição com os imigrantes teria indubitavelmente colocado a grande maioria dos negros à margem das ocupações nas fábricas e indústrias – e de melhores condições no campo – eram nos trabalhos informais que os negros estavam mais representados: nas fazendas, ocupando trabalhos sazonais, até mesmo diários, recebendo salários mais baixos que os imigrantes e nas

idades, ocupando funções variadas nos pequenos serviços como carregadores, limpadores de quintal, de veículos e, principalmente, o trabalho doméstico exercido, em grande parte, pelas mulheres negras.

Desse modo, nas fábricas, indústrias e portos, em muitos momentos os patrões utilizaram-se dos antagonismos raciais para conter o movimento grevista. Nesse caso, muitos negros eram utilizados como fura-greves, pois desempregados e ocupando pequenos trabalhos com renda baixíssima, dificilmente desperdiçariam a oportunidade de um emprego nestes setores. A respeito da greve dos trabalhadores da *Companhia das Docas de Santos*, ocorrida em 1891, Andrews nos relata que a companhia:

que detinha o controle monopolista das docas da cidade, empregou os libertos desempregados que haviam fugido para a cidade em 1887 e 1888 e os usou como fura-greves para derrotar os grevistas, em sua maioria, imigrantes (ANDREWS, 1998, p. 105).

Em 1920, há uma nova redefinição do mercado de trabalho por parte das políticas de Estado em relação à preferência dada aos europeus. Em 1930 podemos afirmar que os negros começam a fazer parte efetivamente do proletariado, pois de acordo com a política de Getúlio Vargas, a *Lei de Nacionalização do Trabalho* previa nas fábricas e estabelecimentos comerciais que ao menos dois terços da força de trabalho fossem constituídos de trabalhadores nacionais.

Contudo, devemos considerar que esta posição duramente conquistada pelos negros fazia parte de um contexto em que o mercado brasileiro se diversificara, em que os setores de serviço aumentaram e os filhos dos

imigrantes, com certo grau de instrução, passaram a visar ocupações liberais e ansiar espaços na classe média. Enfim, os negros passaram a ocupar espaços nos setores da esfera industrial, mas num patamar de subordinação à ampliação do mercado brasileiro.

Andrews (1998) relata que no ano de 1920, na cidade de São Paulo, os trabalhadores nacionais tinham maior representação nos setores de trabalho de menor remuneração e nas forças armadas. Apesar de ainda terem uma presença significativa no quadro de trabalhadores do setor industrial, a diferença em porcentagem entre trabalhadores nacionais e trabalhadores imigrantes desse setor era bastante reduzida. Acredita-se que dois fatores contribuíram para isso: o significativo crescimento no setor industrial brasileiro durante toda a década de 20 do século passado e a extinção das políticas de favorecimento da imigração européia.

Contudo, no comércio a porcentagem de imigrantes apresenta significativa disparidade com relação aos trabalhadores nacionais e estes estão super-representados no serviço doméstico e nas forças armadas (setores de pior remuneração salarial). Como mencionado anteriormente, dentre os trabalhadores nacionais, as mulheres negras representavam a maior parte da força de trabalho no setor doméstico, que, por sua vez, era tido como setor de baixíssima remuneração salarial.

Desse breve relato sobre a imigração européia no Estado de São Paulo é possível destacar dois importantes pontos ao consideramos os projetos da elite cafeicultora. Primeiro, a preferência étnica baseada no legado da escravidão, a qual por sua vez, estritamente entrecortada pelas teorias raciais,

constituiu-se como meio de reverter o quadro de pessimismo no Brasil em relação aos países estrangeiros. O segundo ponto, associado intimamente ao primeiro, corresponde a estratégias de mercado, num momento histórico, em que o regime político era constituído com base no apoio de uma oligarquia rural, estritamente comprometida com seus interesses e pela parca representação das camadas populares. Assim, um modo seguro de essa elite cafeicultora obter lucros era abarrotar o mercado de trabalhadores, de modo a torná-lo extremamente competitivo, baixando os custos com a mão-de-obra, através de um sistema de trabalho capitalista no campo. Ao mesmo tempo em que se dispensava da difícil tarefa de negociar com os ex-escravizados para o trabalho nas fazendas, visto que, apesar dos intensos debates abolicionistas anteriores que enfatizavam o escravo como ser humano provido de direitos, constituía-se em árdua tarefa pensá-lo como cidadão, aos menos de imediato.

Diante deste contexto, podemos considerar que a presença do imigrante, de certa forma, contribuiu, juntamente com o esforço da cultura oficial da época, com a tentativa de dignificação do trabalho braçal, anteriormente atrelado ao menosprezo devido à escravidão. Esse processo de valorização moral do trabalho através da figura do imigrante está intimamente ligado às relações sociais estabelecidas entre brancos e negros no Brasil e a construção de estereótipos raciais para a delimitação de espaços de participação na sociedade.

Seria interessante observar que tanto a cláusula da *Lei Rio Branco* (1871) como o fomento à vinda de imigrantes nos anos que demonstravam o declínio da escravidão já expressam a imagem da elite sobre o negro, ou seja,

de que este não trabalharia se não fosse obrigado, e que sua “inferioridade” se constituía como um problema para o Brasil.

Avaliando o impacto que as teorias raciais tiveram na vida dos negros depois de a escravidão ter sido abolida formalmente, não seria difícil imaginar o quanto elas obstruíram a percepção do negro como cidadão. Na ótica da elite brasileira e dos cientistas da época, a culpabilidade pela preferência ao imigrante recaía sobre os próprios negros, pois se acreditava que o regime escravocrata, ao qual estes últimos haviam sido submetidos, os teria despojado da formação de características essenciais de um cidadão: a moral, a família, o trabalho etc. Além disso, acreditava-se que os negros, por terem ficado à margem do acesso à educação e à especialização para o trabalho nas fábricas, seriam incapazes de competir no mercado de trabalho que se diversificava através da economia cafeeira.

Com relação à questão da educação dos negros, não é difícil imaginar que durante o período escravocrata se não inexistentes, dadas algumas exceções, eram baixíssimos os índices de alfabetização entre os escravizados. A respeito do assunto, o artigo de Graham (2004) –*Vozes da Senzala* – evidencia que o censo nacional de 1872 sugere que 29% dos adultos livres dominavam a técnica de leitura e escrita, ao passo que entre os escravizados, a cada mil homens ou mulheres, apenas um era alfabetizado.

A Constituição de 1824, ao mesmo tempo em que previa erradicar o analfabetismo entre os cidadãos livres, instituindo a educação primária gratuita a todos os cidadãos, proibia os escravizados de freqüentarem as escolas públicas, excluindo-os através do decreto 1331, de 17/02/1854:

Art.69. Não poderão ser admitidos à matrícula nem poderão freqüentar as escolas:

§ 1º – Os meninos que padecerem moléstias contagiosas;

§ 2º - Os que não tiverem sido vacinados;

§ 3º - Os escravos.<sup>1</sup>

Embora não nos pareça estranha a constatação da falta de acesso à instrução por parte dos escravizados – situação pouco alterada nos anos posteriores à abolição – a mesma não se constituía como principal requisito diante da realidade vivida nos primeiros anos do século XX. O trabalho nas fazendas e mesmo nas atividades fabris e industriais que se formavam nas cidades não requeriam de modo significativo uma instrução formal.

A mesma idéia pode ser atribuída às especializações, pois o trabalho nas fábricas e incipientes indústrias igualmente não exigiam no início da relação de trabalho o domínio de habilidades específicas ao ofício exercido. Na verdade a maioria dos ofícios era aprendida no próprio trabalho, como por exemplo, a tecelagem.

Outro fato importante a considerar é que a maioria dos imigrantes italianos que se estabeleceram em São Paulo era procedente de regiões rurais da Itália. Isso nos permite constatar que seria pouco provável que eles apresentassem exímias especializações no serviço fabril ou industrial.

---

<sup>1</sup> Decreto 1331-A de 17 de fevereiro de 1854. Coleção das Leis do Império do Brasil – 1854 – Tomo 17 – Parte 2ª - Seção 12ª.  
Informações retiradas do site: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html)

O decreto 1331 de 1854 refere-se ao Estado do Rio de Janeiro e Bahia, mas há indícios de que ele tenha se estendido ao Estado de São Paulo também. De qualquer modo, pelos índices do Censo Nacional de 1870 podemos imaginar que o escravizado, tido como “mercadoria” pelos senhores, não teria acesso a qualquer instrução.

Ainda em relação à impossibilidade de o negro ter adquirido os preceitos da moral do homem livre, pelo fato de o regime escravocrata tê-lo privado de constituir e manter sólidas relações familiares, existem trabalhos acadêmicos que demonstram que esta concepção não corresponde à realidade: os trabalhos de Robert Slenes (1987), Cristiany Miranda Rocha (2004), entre outros pesquisadores, mostraram, através de intensas pesquisas cartoriais, atestados de compra e venda de escravos e assentamentos de batismos, etc, a existência de vários laços de parentesco entre os escravos e muitos índices de casamentos sólidos entre os mesmos.

Em suma, a partir dos dados coletados e fatos pesquisados constatamos que mesmo após a abolição oficial da escravidão, na prática, as relações sociais, em especial as de trabalho, permaneceram tendo como fundamentação as mesmas concepções racistas, excludentes e preconceituosas dispensadas aos negros. Isso pode ser confirmado tanto pelo tratamento dado pela sociedade civil como um todo, quanto pelas estratégias políticas adotadas na Primeira República. Tais constatações demonstram que as atitudes tomadas eram alicerçadas na imagem negativa que se formou sobre os negros, imagem esta construída a partir dos princípios do racismo científico. Além disso, o interesse econômico também foi determinante no trato com os ex-escravizados: negação de direitos; preterição em relação aos

trabalhadores imigrantes; elaboração de políticas de incentivo para a imigração europeia; proibição da imigração asiática e africana; adoção de políticas públicas que levaram ao excesso de mão-de-obra, aumento desleal da competitividade, redução drástica da remuneração do trabalhador e conseqüente aumento da mais-valia.

Tal situação demonstra que as condições vivenciadas após a abolição não diferiam muito daquelas experimentadas durante as décadas de senzala. Para superar tal realidade, seria necessário que ao negro fosse permitido o acesso à qualificação, na expectativa de poder concorrer com os trabalhadores imigrantes. Entretanto, não era permitido a ele sequer o acesso à educação formal.

Para alteração desse *status-quo*, foi necessário que o negro se organizasse de diversas formas reivindicando seus direitos civis. Abordaremos no próximo capítulo relatos históricos referentes à busca pelo acesso à educação e aceitação no mercado de trabalho, passando pela forma de transmissão da herança cultural africana, apropriação da cultura ocidental até o objeto final de nossa pesquisa que é o acesso do negro à universidade no papel de docente.

## **CAPÍTULO III – A ESCOLA**

Em que pesem as condições em que o negro chegou ao território brasileiro e a quase absoluta inexistência de publicações versando sobre a história não oficial do africano trazido ao Brasil como mão de obra escravizada, é inegável que logo no início - superados os primeiros momentos de sobressalto com a realidade aterrorizante - o negro iniciou um processo de troca cultural. Tal processo justifica-se pela necessidade de adaptação à língua e costumes de uma maneira geral, de forma a tornar possível a sua sobrevivência. Por outro lado, o mesmo processo marca o início da influência da cultura africana na formação da cultura nacional.

A contribuição do negro na formação de nossa cultura, geralmente é abordada com foco nas artes, nos esportes, na linguagem e no sentimentalismo presente no jeito de ser do povo brasileiro. Entretanto, gostaríamos de abordar a participação do negro na sociedade brasileira também resgatando seu papel de cidadão e trabalhador escravizado. Escravizado que sofreu humilhações e dores no corpo e na alma, privações dos mais elementares direitos, inclusive a educação; cidadão que reagiu e rebelou-se de diversas formas: fugas, motins, organização de novas sociedades – quilombos - e até mesmo o suicídio. Sua luta pela liberdade foi, sobretudo, luta pela cidadania; e a conquista da cidadania passa pelo acesso à educação, que é um elemento imperativo para que a igualdade social se efetive.

### **3.1 – Breve Relato da História da Educação no Brasil**

#### **3.1.1 - A Participação dos Jesuítas na Educação Formal no Brasil**

Desde o início da colonização a extensão territorial brasileira foi motivo de preocupação para Portugal, que previa a dificuldade para administrá-la, cultivá-la e manter sua unidade. Para que isso fosse possível, dividiu o território

brasileiro em faixas territoriais que foram denominadas Capitânicas Hereditárias. Posteriormente tal modelo entrou em crise e foi instituído o Governo Geral com o objetivo de fortalecer o regime de Capitânicas Hereditárias.

Juntamente com o primeiro Governador Geral, Tomé de Souza, em 1549 os religiosos da Companhia de Jesus – os jesuítas - vieram para o Brasil com missão especial de catequizar e instruir os indígenas, objetivando torná-los mais submissos para aceitar o trabalho exigido pelos colonizadores. O Plano Educacional dos jesuítas, elaborado pelo líder da Companhia, padre Manoel da Nóbrega, tinha como objetivo instruir e catequizar os índios, mas na realidade priorizaram a catequese, ou seja, a conversão dos índios à fé católica, reservando a instrução para os filhos dos colonizadores e para a formação do clero. Para tanto os jesuítas recebiam subsídios de Portugal e teriam por obrigação jurídica formar gratuitamente os sacerdotes para a catequese. Os filhos de colonos brancos dos povoados foram incluídos no Plano Educacional, uma vez que naquele período, os jesuítas eram os únicos educadores de profissão que contavam com apoio formal e significativo na colônia.

Xavier (1994) classifica o ensino desenvolvido pelos jesuítas como uma proposta bem definida: partilhar com a colônia o tesouro da cultura universal, cristã, católica direcionada a todos os que se dedicavam ao cultivo da terra e do espírito e à salvação eterna. No pensamento defendido pelos jesuítas o trabalho braçal, considerado embrutecedor, era uma tarefa que *Deus* havia reservado para uma parcela da população que, expiando seus pecados, teria o reino dos céus garantido. Assim, estariam justificadas a escravidão do negro e a sua condição de expropriado, pecador por natureza, passível de salvação desde que fosse purificado por intermédio do trabalho. Essa era uma visão de um *Deus* injusto, daí a vitoriosa batalha do negro para conservar sua cultura, preservando-a inicialmente no interior das senzalas para depois ganhar guarida entre os oprimidos da colônia.

Nessa relação de exploração, de escravidão, vai se construindo a história do negro no Brasil e sua “apartação” de qualquer processo oficial de instrução, a não ser alguma iniciativa da Casa-Grande, muito mais em razão de

suas necessidades e comodidade, como por exemplo, a importância da categoria denominada “negro doméstico”<sup>2</sup>.

Há registros na literatura de que, apesar do estatuto do regime escravista proibir a instrução dos escravizados, foram encontrados indícios de alguma instrução, no período de 1850 a 1888. Consta que nos anúncios de fugas havia informações quanto à escolarização, ainda que assistemática, de alguns dos fugitivos. Outras ações não sistemáticas, proporcionadas pelo processo de aculturação também podem ter oferecido para os escravos alguma possibilidade de “instrução” dentro do pensamento jesuítico. A Companhia de Jesus, por intermédio dos jesuítas, foi responsável pela instrução pública interrompida com a expulsão da ordem religiosa em 1759. Suas escolas superiores, embora não fossem consideradas universidades, gozavam de prestígio. Cite-se como exemplo, o Colégio da Bahia, que ao final do século XVI florescia com os cursos de Primeiras Letras, Humanidades, Filosofia, Teologia. Ainda que sem a classificação de Universidade, praticamente era assim considerado, contando com quatro Faculdades superiores, com graus acadêmicos e festas escolares brilhantes. Entretanto, já nessa época o negro era excluído do processo de educação formal. A análise de acontecimentos ocorridos nas escolas dos jesuítas em pleno século XVII reflete uma realidade tão atual quanto as discussões que são realizadas hoje sobre o acesso à educação em nossa sociedade.

A análise citada a seguir mostra pontos muito semelhantes entre o processo de exclusão existente no século XVII e a realidade que observamos nos dias atuais:

---

<sup>2</sup>CARNEIRO (1964), na obra *Trabalhadores da Escravidão*, afirma que o Brasil apresentou três tipos de trabalhadores escravizados: negros de campo, que dá origem à massa anônima; negros de ofício, os especialistas em engenhos de açúcar e os mineiros; negros domésticos, que dá origem ao negro de ganho e ao negro de aluguel. Estes últimos serviam aos senhores e recebiam instrução para aprendizado de determinado ofício; poderiam ser alugados ou ganhar a vida de forma “independente”, desde que pagassem uma quantia semanal ao senhor, como forma de ressarcimento dos gastos do senhor com a instrução. Como mercadoria, tinha seu valor venal aumentado.

A freqüência nas escolas superiores era aberta para todos, mas, no século XVII houve um conflito de caráter social, envolvendo os chamados moços pardos e mulatos que em 1680 foram proibidos de freqüentar as escolas superiores. Deixou-se de admiti-los, alegando-se sua falta de perseverança e seus maus costumes, justificando desta forma porque não eram tolerados pelos pais dos moços brancos. [...] os moços pardos e mulatos deixaram de ser admitidos ao sacerdócio, tanto no clero secular, como no regular, em todas as ordens existentes no Brasil, como a dos Beneditinos, Carmelitas, Franciscanos e Jesuítas [...] Esta exclusão ocorreu na Bahia, mas houve apelação para El Rei e para a Província Geral e ambos responderam com documentos demonstrando a posição dos dois governos, o de Portugal e o da Companhia de Jesus. [...] os moços pardos não eram índios ou mamelucos, eram de origem africana e para eles também caberia a expressão mestiço. Segundo o Provincial Geral, vários mestiços lhe escreveram que, embora tivessem cursado as Escolas, foram recusados desde o tempo em que o P. Oliveira passou a governar na Província. O Provincial Geral estranha a ocorrência e não vê por que não se hão de admiti-los em razão de serem mestiços, sobretudo porque nas mais célebres escolas da Companhia em Portugal, estes estudos eram permitidos para eles. El Rei D. Pedro responde nos mesmos termos, e nomeia as grandes Escolas da Companhia, de Évora e Coimbra, em que aqueles moços eram admitidos. [...] se infere que o espírito e a norma da Companhia consistiam em não fazer discriminação e aceitar os moços pardos nas suas escolas de Évora e Coimbra e também nas do Brasil, até então. A exclusão agora das escolas da Bahia provocava o inquérito do Provincial Geral e de El Rei. A resposta que o Governador deu ao El Rei foi a mesma que se deu ao Geral. Em síntese o governador justificou as razões da exclusão salientando que os moços pardos viviam em rixas com os moços brancos e por este motivo os moços brancos não queriam conviver com eles; não sendo admitidos ao sacerdócio, e tendo cursado letras, não se adaptavam aos ofícios úteis e transformavam-se em vadios. Deixou claro que a exclusão só ocorreria nas escolas superiores e que nas elementares de ler,

escrever, contar e doutrina seriam admitidos sempre (CAMARGO, 2005, p. 15 -19).

Esse episódio demonstra claramente como era a abordagem da questão à época, não muito diferente do que ocorre nos dias atuais. Oficialmente o acesso é permitido a todos, mas não é o que de fato ocorre. As justificativas, mormente, implicam na responsabilização do próprio negro: inconformidade de hábitos e costumes, educação familiar inadequada e incompatível com a que a destinada aos brancos, impossibilitando, assim, a convivência pacífica.

Ainda hoje a ausência do negro na universidade é considerada quase natural. Durante muito tempo não era sequer questionada; a maioria da sociedade ainda se mostra pouco incomodada com esse fato, mesmo após denúncias e reivindicação do movimento negro existentes desde a década de 50 do século XX.

Considerando a questão dos moços pardos e as políticas públicas de inclusão que presenciamos hoje, somos remetidos a uma reflexão sobre o acesso do negro ao ensino superior que pode ser feita a partir de vários aspectos:

[...] aspecto social – envolve a relação branco e negro na perspectiva de troca, de crescimento, no sentido de ir além da falácia da democracia racial rumo à **democracia**, no sentido amplo e irrestrito; do aspecto jurídico – da igualdade constante na lei, portanto abstrata, para a igualdade concreta, igualdade com nome, gênero, cor, sentimento e utopia; aspecto político –

o reconhecimento pelo presidente do Brasil de que o país é racista e discrimina o negro e, o avanço do país ao apresentar a ação afirmativa, apesar das críticas direcionadas à cota, como uma das modalidades em implementação; aspecto universitário – quando se questiona a ausência do negro, as críticas se voltam para a universidade pública, considerando o vestibular excludente, a primazia intelectual dos candidatos, as vagas insuficientes etc e a universidade particular, onde está a maior parte dos negros e pobres, de que forma poderia implementar ações afirmativas para o ingresso e permanência da classe desprivilegiada, constitui uma outra questão (CAMARGO, 2005, p .34)

Tal reflexão é extremamente necessária; seu produto certamente trará elementos que auxiliarão na elucidação da dupla interpretação que geralmente paira numa situação em que se identificam sinais de preconceito ou discriminação: seria uma questão relacionada apenas às relações sociais ou ao “acidente da cor” (expressão atribuída a Joaquim Nabuco).

Na seqüência verificaremos que nos anos seguintes a preocupação com a educação formal do negro não avançou muito.

### **3.1.2 – O Período Pombalino – 1760 a 1808**

Portugal torna-se decadente econômica e politicamente, o que culminou com a Reforma Pombalina que teve como uma de suas conseqüências a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias. Os jesuítas foram expulsos das colônias por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de

Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, em função de radicais diferenças de objetivos. Enquanto os jesuítas preocupavam-se com o proselitismo e o noviciado, Pombal, influenciado pelo Iluminismo, pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências européias da época. A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal. Ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

O Brasil, então colônia de Portugal, sem condições de ampliar sua linha de atuação educacional por diversos fatores, passou a ter como alternativas as aulas régias<sup>3</sup>, avulsas, subvencionadas como novos impostos em substituição às disciplinas antes ofertadas pelos extintos colégios. Portugal logo percebeu que a educação no Brasil estava estagnada e era preciso oferecer uma solução. Para isso instituiu o subsídio literário<sup>(4)</sup> para manutenção dos ensinos primário e médio.

Os professores eram geralmente mal preparados para a função, já que eram improvisados e mal pagos. Eram nomeados por indicação ou sob concordância de bispos e se tornavam "proprietários" vitalícios de suas aulas régias.

---

<sup>3</sup> As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Na prática o sistema das aulas régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais (CARDOSO, 2004, p. 190).

<sup>4</sup> Criado em 1772 era uma taxa, ou um imposto, que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente. Além de exíguo, nunca foi cobrado com regularidade e os professores ficavam longos períodos sem receber vencimentos à espera de uma solução vinda de Portugal.

As reformas educacionais de Pombal visavam a três objetivos principais: trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo. Já em 1758 foi introduzido o sistema diretivo para substituir a administração secular dos jesuítas. Os diretores deveriam ocupar os lugares dos missionários e duas escolas públicas deveriam ser estabelecidas em cada aldeia indígena, uma para meninos e outra para meninas. Aos meninos se ensinaria a ler, escrever e contar, assim como a doutrina cristã, enquanto as meninas em vez de contar, aprenderiam a cuidar da casa, costurar executar outras tarefas. Os diretores, diferentemente dos missionários, deveriam impor às crianças indígenas o uso do português e proibir o uso da própria língua.

Não é constatada a existência de políticas públicas voltadas para a educação formal do negro.

O resultado da decisão de Pombal foi que, no princípio do século XIX (anos 1800...), a educação brasileira estava reduzida a praticamente nada. O processo continuava elitista, deixando como única opção de educação superior o envio dos filhos à Europa. O sistema jesuítico foi desmantelado e nada que pudesse chegar próximo deles foi organizado para dar continuidade a um trabalho de educação.

Esta situação somente sofreu uma mudança com a chegada da família real ao Brasil em 1808.

### **3.1.3 – Brasil Colônia e Brasil Império**

Em razão das dificuldades sociais, econômicas e políticas por que passava Portugal, em 1808 a Família Real transferiu a sede do governo para o Brasil, transformado em Reino Unido a Portugal. O que foi encontrado aqui na área educacional foi um amontoado de destroços, tudo tinha sido desmantelado por Pombal. O ensino superior brasileiro nada era, não havia uma Faculdade sequer. A situação da educação pública no Brasil era considerada deplorável, resumia-se em algumas escolas primárias e umas raras de ensino médio, mal dirigidas, com diminutas freqüências de alunos e com acesso vetado às mulheres.

Um rei, como D. João VI, e uma corte em sua totalidade não podiam chegar a uma Colônia atrasada e culturalmente relegada sem fazer-lhe explodir a infra e a superestrutura, inclusive a educacional. [...] D. João VI [...] começou, de imediato, suas reformas e criações culturais e educacionais, pois bem sabia que a fuga, para escapar dos generais de Napoleão, não era coisa muito provisória (TOBIAS, s/d, p.154).

Isso trouxe ao Brasil um impulso político, cultural e educacional. Apesar de abranger mais a sede da Corte – a cidade do Rio de Janeiro, esse impulso cultural marcaria significativamente a vida de todo o país, visto que atingiu diretamente a formação de suas lideranças intelectuais e políticas. A origem

desse impulso foi a necessidade de suprir rapidamente deficiências coloniais para instalação da sede da administração do Reino.

A predileção de João VI era, indubitavelmente, pela criação de escolas, algumas voltadas para o povo, mas principalmente para aquelas voltadas para aristocracia, formação de oficiais, médicos e engenheiros.

Foi assim que se criaram os nossos primeiros cursos superiores, como a **Academia Real da Marinha** (1808) e a **Academia Real Militar** (1810), para a formação de oficiais e engenheiros civis e militares; os cursos de **Cirurgia, Anatomia e Medicina** (1808-1809), para formar cirurgiões e médicos para a Marinha e o Exército; e os cursos para a formação dos técnicos, em áreas como a economia, a agricultura e a indústria. Criaram-se ainda o Jardim Botânico, o Museu Nacional e a Imprensa Régia, a qual possibilitou o nascimento do jornalismo brasileiro, de conseqüências decisivas para a difusão de idéias políticas entre as elites do país (XAVIER, 1994, p. 55).

Entretanto, a preocupação principal do Rei não era a formação do homem brasileiro:

[...] se o rei se preocupava e plantava escolas, não o era diretamente por amor à cultura em si, nem por amor à educação e nem tampouco por amor à educação brasileira; simplesmente era por interesse seu e por interesse de Estado; antes de mais nada, eram finalidade e preocupação desmesuradamente profissionalizantes e utilitárias (TOBIAS, s/d, p. 155).

A filosofia da educação difundida por D. João VI era acima de tudo aristocratizante e profissionalista. O objetivo principal era dar condições ao Rei

e à corte de subsistirem ao Reino Unido, para isso precisavam com urgência da formação de oficiais, de médicos e de engenheiros. Assim, a educação brasileira tornou-se uma armadilha, oficialmente estruturada, para segregar e marginalizar a grande maioria do povo e das crianças do Brasil. A herança dessa filosofia, desse espírito aristocratizador e profissionalizante seria transmitida até os dias atuais, dificultando a humanização e democratização do ensino, especialmente do ensino superior.

Em 1820 o povo português mostra-se descontente com a demora do retorno da Família Real e inicia a Revolução Constitucionalista, na cidade do Porto. Isto apressa a volta de D. João VI a Portugal em 1821. Em 1822, a 7 de setembro, seu filho D. Pedro I declara a Independência do Brasil e, inspirada na Constituição francesa, de cunho liberal, em 1824 é outorgada a primeira Constituição brasileira. O Art. 179 desta Lei Magna dizia que a "*instrução primária e gratuita para todos os cidadãos*".

Em 1823, na tentativa de se suprir a falta de professores instituiu-se o Método Lancaster, ou do "*ensino mútuo*", onde um aluno treinado (decurião) ensina um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor.

Em 1824 a Constituição, outorgada pela Assembléia Constituinte, dizia, no seu artigo 179, que a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos.

Em 1826 um Decreto instituiu quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. E, em 1827 um projeto de

lei que propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação. Propunha ainda a abertura de escolas para meninas.

Em 1834 o Ato Adicional à Constituição dispõe que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. Graças a isso, em 1835, surge a primeira escola normal do país em Niterói. Se houve intenção de bons resultados não foi o que aconteceu, já que, pelas dimensões do país, a educação brasileira se perdeu mais uma vez, obtendo resultados pífios.

Em 1837, onde funcionava o Seminário de São Joaquim, na cidade do Rio de Janeiro, é criado o Colégio Pedro II, com o objetivo de se tornar um modelo pedagógico para o curso secundário. Efetivamente o Colégio Pedro II não conseguiu se organizar até o fim do Império para atingir tal objetivo.

Em 1880 o Ministro Paulino de Souza lamenta o abandono da educação no Brasil, em seu relatório à Câmara. Em 1882 Ruy Barbosa sugere a liberdade do ensino, o ensino laico e a obrigatoriedade de instrução, obedecendo às normas emanadas pela Maçonaria Internacional.

Até a Proclamação da República, em 1889 praticamente nada se fez de concreto pela educação brasileira, incluindo aí a inclusão do negro. O Imperador D. Pedro II quando perguntado que profissão escolheria não fosse Imperador, respondeu que gostaria de ser "*mestre-escola*". Apesar de sua

afeição pessoal pela tarefa educativa, pouco foi feito, em sua gestão, para que se criasse, no Brasil, um sistema educacional.

### **3.1.4 – O Ensino no Período Republicano**

A República proclamada adota o modelo político americano baseado no sistema presidencialista. Na organização escolar percebe-se influência da filosofia positivista.

A Reforma de Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira.

Uma das intenções desta Reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador. Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica.

Esta Reforma foi bastante criticada: pelos positivistas, já que não respeitava os princípios pedagógicos de Comte; pelos que defendiam a predominância literária, já que o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico.

É importante saber que o percentual de analfabetos no ano de 1900,

segundo o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, era de 75%.

A Reforma Rivadávia Correa, de 1911, pretendeu que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não como simples promotor a um nível seguinte. Retomando a orientação positivista, prega a liberdade de ensino, entendendo-se como a possibilidade de oferta de ensino que não seja por escolas oficiais, e de freqüência. Além disso, prega ainda a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento e transfere os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. Os resultados desta Reforma foram desastrosos para a educação brasileira.

A Reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, surge em função de se concluir que a Reforma de Rivadávia Correa não poderia continuar. Esta reforma reoficializa o ensino no Brasil.

Num período complexo da História do Brasil surge a Reforma João Luiz Alves que introduz a cadeira de Moral e Cívica com a intenção de tentar combater os protestos estudantis contra o governo do presidente Arthur Bernardes.

A década de vinte foi marcada por diversos fatos relevantes no processo de mudança das características políticas brasileiras. Foi nesta década que ocorreu o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna

(1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927).

Além disso, no que se refere à educação, foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual.

O clima desta década propiciou a tomada do poder por Getúlio Vargas, candidato derrotado nas eleições por Julio Prestes, em 1930.

A característica tipicamente agrária do país e as correlações de forças políticas vão sofrer mudanças nos anos seguintes o que trará repercussões na organização escolar brasileira.

A década de 1920, marcada pelo confronto de idéias entre correntes divergentes, influenciadas pelos movimentos europeus, culminou com a crise econômica mundial de 1929. Esta crise repercutiu diretamente sobre as forças produtoras rurais que perderam do governo os subsídios que garantiam a produção. A Revolução de 30 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu com que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial.

A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o

governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes Decretos ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos":

Em 1932 um grupo de educadores lança à nação o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época.

Em 1934 a nova Constituição (a segunda da República) dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos.

Ainda em 1934, por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo. A primeira a ser criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931.

Em 1935 o Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, cria a Universidade do Distrito Federal, com uma Faculdade de Educação na qual se situava o Instituto de Educação.

Em função da instabilidade política deste período, Getúlio Vargas, num golpe de estado, instala o Estado Novo e proclama uma nova Constituição, também conhecida como "Polaca".

Refletindo tendências fascistas é outorgada uma nova Constituição em 10 de novembro de 1937. A orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita em seu texto sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Neste sentido a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional.

Por outro lado propõe que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém ainda a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Também dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias.

No contexto político o estabelecimento do Estado Novo faz com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente rica no período anterior, entre numa espécie de hibernação. As conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas nesta nova Constituição de 1937. Marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas. Ainda assim é criada a União Nacional dos Estudantes - UNE e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP.

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema são reformados alguns ramos do ensino. Estas Reformas receberam o nome de Leis Orgânicas

do Ensino e são compostas por diversos Decretos-Lei. Destacam-se como produtos dessas reformas a criação do SENAI, a regulamentação do ensino secundário, do ensino industrial e do ensino comercial, demonstrando uma preocupação com a relação trabalho e ensino.

O ensino ficou composto, neste período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginasial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a preocupar-se mais com a formação geral.

O fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. Esta nova Constituição, na área da Educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a nova Constituição fez voltar o preceito de que a educação é direito de todos, inspirada nos princípios proclamados pelos Pioneiros, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos primeiros anos da década de 1930.

Baseado nas doutrinas emanadas pela Carta Magna de 1946, o Ministro Clemente Mariani, cria uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. Em novembro de 1948 este anteprojeto foi encaminhado a Câmara Federal, dando início a uma luta ideológica em torno das propostas apresentadas. Num primeiro momento as

discussões estavam voltadas às interpretações contraditórias das propostas constitucionais. Num momento posterior, após a apresentação de um substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, as discussões mais marcantes relacionaram-se à questão da responsabilidade do Estado quanto à educação, inspirados nos educadores da velha geração de 30, e a participação das instituições privadas de ensino.

Depois de 13 anos de acirradas discussões foi promulgada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, sem a pujança do anteprojeto original, prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

Se as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional foi o fato marcante, por outro lado muitas iniciativas marcaram este período como, talvez, o mais fértil da História da Educação no Brasil.

Em 1964, um golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram "comunizantes e subversivas".

A criação da Universidade de Brasília permitiu vislumbrar uma nova proposta universitária, com o planejamento, inclusive, do fim do exame vestibular, valendo, para o ingresso na Universidade, o rendimento do aluno durante o curso de 2º grau (ex-Colegial e atual Ensino Médio).

O período anterior, de 1946 ao princípio do ano de 1964, talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira. Neste período atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações. Neste período atuaram educadores do porte de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, entre outros.

Depois do golpe militar de 1964 muito educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos ideológicos. Muitos foram calados para sempre, alguns outros se exilaram, outros se recolheram a vida privada e outros, demitidos, trocaram de função.

O Regime Militar espelhou na educação o caráter anti-democrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos, feridos, nos confrontos com a polícia, e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar; o Decreto-Lei 477 calou a boca de alunos e professores; o Ministro da Justiça declarou que "estudantes tem que estudar" e "não podem fazer baderna". Esta era a prática do Regime.

Neste período deu-se a grande expansão das universidades no Brasil. E, para acabar com os "excedentes" (aqueles que tiravam notas suficientes para

serem aprovados, mas não conseguiam vaga para estudar), foi criado o vestibular classificatório.

É no período mais cruel da ditadura militar, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, que é instituída a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971. A característica mais marcante desta Lei era tentar dar a formação educacional um cunho profissionalizante. Dentro do espírito dos "slogans" propostos pelo governo, como "Brasil grande", "ame-o ou deixe-o", "milagre econômico", etc., planejava-se fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira.

Tamanha era a pressão popular, de vários setores da sociedade, que o processo de abertura política tornou-se inevitável. Mesmo assim, os militares deixaram o governo através de uma eleição indireta, mesmo que concorressem somente dois civis (Paulo Maluf e Tancredo Neves).

Com o fim do Regime Militar, a eleição indireta de Tancredo Neves, o seu falecimento e a posse de José Sarney, pensou-se que poderíamos novamente discutir questões sobre educação de uma forma democrática e aberta. A discussão sobre as questões educacionais já havia perdido o seu sentido pedagógico e assumido um caráter político. Para isso contribuiu a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a falar de educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática e à dinâmica escolar em si

mesma. Impedidos de atuarem em suas funções, por questões políticas durante o Regime Militar, profissionais da área de sociologia, filosofia, antropologia, história, psicologia, entre outras, passaram a assumir postos na área da educação e a concretizar discursos em nome da educação.

O Projeto de Lei da nova LDB foi encaminhado à Câmara Federal, pelo Deputado Octávio Elisio em 1988. No ano seguinte o Deputado Jorge Hage envia a Câmara um substitutivo ao Projeto e, em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresenta um novo Projeto que acaba por ser aprovado em dezembro de 1996, oito anos após o encaminhamento do Deputado Octávio Elisio.

Mesmo que possamos não concordar com a forma como vêm sendo executados alguns programas, temos que reconhecer que, em toda a História da Educação no Brasil, contada a partir do descobrimento, jamais houve execução de tantos projetos na área da educação numa só administração.

Entretanto, não se constata no relato da história da educação no Brasil até a década de 1990 a existência de políticas públicas voltadas especificamente para a inclusão, em igualdade de condições, de negros e índios no processo de educação formal e no acesso ao trabalho. Embora nos textos da legislação que estruturava cada reforma houvesse, quase sempre, expressões que remetem o princípio da igualdade, na prática não era o que ocorria. Apenas na segunda metade da década de 1990 o poder público adota medidas legais que demonstram maior preocupação com o estudo das relações étnico-raciais e com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana, este último como parte obrigatória do conteúdo programático do ensino fundamental e médio das escolas oficiais e particulares.

A partir daí, o que há muito tempo já vinha sendo pleiteado pelos movimentos sociais ligados à questão do negro no Brasil passou a ser abordado de forma mais efetiva, tendo como uma de suas conseqüências a adoção de ações afirmativas, entre elas o sistema de cotas raciais para ingresso no ensino superior. Em que pese o caráter polêmico das ações afirmativas e, a nosso ver, a insuficiência de debates com a sociedade civil sobre tema tão relevante, entendemos ser este um passo importantíssimo para reconhecimento da cidadania plena do negro brasileiro. Cidadania esta há tanto tempo reivindicada, mas ignorada pela maior parte de nossa sociedade.

### **3.2 – O Negro e a Universidade**

A questão do negro na educação superior está na pauta dos intelectuais que fazem a análise da sociedade, da universidade e da possibilidade de acesso à universidade dos historicamente excluídos dos bens econômicos, materiais e culturais. Não resta dúvida de que as políticas públicas de ação afirmativa são, em grande parte, responsáveis por colocarem a realidade social do negro, bem como a sua condição de cidadão entre os temas mais debatidos nos últimos anos, no Brasil.

Norberto Bobbio (2001) considera que um dos pilares da democracia social é o princípio da igualdade de oportunidades, ou de chances de pontos de

partida, ou seja, trata-se da aplicação da regra de justiça a uma situação na qual existem várias pessoas em competição para a obtenção de um objetivo único, ou seja, de um dos objetivos que só pode ser alcançado por um dos concorrentes (como o sucesso numa corrida, vitória num jogo...). O que torna o princípio da igualdade de oportunidades inovador é o fato de que ele tenha se difundido como consequência do predomínio de uma concepção conflituosa global da sociedade, segundo a qual toda a vida social é considerada uma grande competição de bens escassos. Nesse sentido, há duas situações a serem consideradas: na primeira, exigir-se-ia que houvesse a igualdade dos pontos de partida para todos os participantes, independente do sexo, religião, de raça etc. e na segunda, seria o caso de se estabelecer regras específicas que garantissem a possibilidade de êxito para todos. Para Bobbio (2002), de forma geral, o princípio da igualdade de oportunidades objetiva colocar toda a sociedade em condições de participar de determinada conquista, a de competir pela vida, valendo-se de posições iguais. O autor argumenta, porém, que há que se atentar sobre as posições de partida que são consideradas iguais e sobre as condições sociais e materiais que definem serem os concorrentes desiguais. Para este autor, mediante tal resposta, pode ser necessária a introdução de medidas favorecendo determinados grupos para restabelecer a possibilidade de competição, em condições iguais:

[...] Desse modo, uma desigualdade torna-se um instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades. (BOBBIO, 2002, p.32).

Gomes (2003) afirma que muitos projetos apresentados no Congresso Nacional, nos últimos tempos, tinham por objetivo atenuar a desigualdade brasileira, atacando na sua causa principal que para muitos é o sistema educacional segregador que sempre reservou para os negros e para os pobres uma educação de qualidade inferior. Assim as “cotas” surgiram como medidas compensatórias para efetivar o princípio constitucional da igualdade em favor da comunidade negra. Nesta abordagem o autor esclarece que este assunto é de suma importância para o país, por duas razões: a primeira porque vai dar enfrentamento à maneira engenhosa da sociedade brasileira, que ao construir os diferentes mecanismos de discriminação, excluiu o negro do processo produtivo e de uma vida social digna. Em segundo lugar, porque o tema está ligado ao Direito Constitucional e mereceria maior atenção em lugar da negligência constatada, conforme a denúncia de Gomes. O conceito da igualdade perante a lei é uma construção jurídica, portanto deve ser igual para todos, abrangendo situações concretas e versando sobre os conflitos entre as pessoas. Seu objetivo foi acabar com os privilégios e distinções, discriminações baseadas na linhagem e na nobreza de classe. Esta clássica concepção jurídica formal perdurou do século XIX, até boa parte do século XX. A lei deve ser igual para todos sem qualquer tipo de distinção e foi este tipo de igualdade que deu sustentação ao Estado liberal burguês. Dando continuidade às suas ponderações, Gomes (2003) ressalta que esta igualdade é de natureza abstrata e durante muito tempo foi considerada suficiente porque “(...) para os pensadores e teóricos da escola liberal, bastaria a simples inclusão da igualdade no rol dos direitos fundamentais para se ter esta como efetivamente assegurada no sistema constitucional”. (GOMES, 2003, p.18).

Sob este olhar, a igualdade jurídica, construída à luz do liberalismo oitocentista, não passa de ficção. Esta igualdade começa a ser questionada quando se verificou que ela não possibilitava aos excluídos as mesmas oportunidades usufruídas pela classe privilegiada. Nos dias atuais a intenção é consolidar a noção de igualdade substancial, recomendando que sejam avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade. Desta forma, as situações desiguais serão tratadas de maneira diferenciada, evitando-se o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades criadas pela própria sociedade. Formula-se, assim, um novo conceito de igualdade:

[...] da transição da ultrapassada noção de igualdade 'estática' ou 'formal' ao novo conceito de igualdade 'substancial' surge a idéia de "igualdade de oportunidades", noção justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na necessidade de se extinguir ou pelo menos mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social. (GOMES, 2003, p. 20).

Desta constatação, surgem as políticas sociais de apoio ao sujeito concreto, especificado, historicamente situado. No caso brasileiro, a ação afirmativa é um exemplo de política social na tentativa de concretização da igualdade substantiva, pois constituem apoio a um grupo socialmente fragilizado. Trata-se de uma proposta que exige aprofundamento diante de tantas indagações, mas é preciso considerar que

[...] não se deve perder de vista o fato que a história universal não registra, na era contemporânea, nenhum exemplo de nação

que tenha se erguido de uma condição periférica à potência econômica e política, digna de respeito na cena política internacional, mantendo no plano doméstico uma política de exclusão, aberta ou dissimulada, legal ou meramente informal, em relação a uma parcela expressiva de seu povo. (GOMES, 2003, p.23).

Vários são os fatores da exclusão social dos negros, entre eles destaca-se a distribuição inadequada dos recursos públicos para a educação. O direito de escolher uma escola diferenciada para os filhos constitui liberdade que o Estado deve assegurar. O questionamento está no fato de que se compartilha o ônus desse direito com toda a coletividade, através de isenções de tributos, abatimentos em despesas etc. Para Gomes (Idem) este é o primeiro capítulo da exclusão. O segundo diz respeito à seleção para a universidade. Com estas considerações refletimos sobre duas realidades que tomam parte da discussão em torno de igualdade/desigualdade: as políticas públicas direcionadas ao negro e à realidade da Educação Básica, ou seja, a realidade do ensino público fundamental e médio. No Brasil, a escola pública de ensino fundamental e médio não vem atendendo aos objetivos constitucionais de formação do cidadão pleno, apesar do esforço dos professores a fim de garantirem a qualidade do trabalho ali desenvolvido. Alerte-se para a defasagem no ensino e nas condições de trabalho dos professores. Não estamos postulando a superioridade da escola particular. Estamos considerando que a classe desfavorecida está justamente nessa escola pública, com uma história de dificuldades para o desempenho de sua função. A maioria negra, segundo pesquisas, freqüenta ou freqüentou a escola pública de ensino fundamental e médio. Historicamente a Faculdade de Educação tem sido a responsável pela formação dos educadores e, assim nós encontramos um elemento relevante

para a presente discussão: a instituição formadora precisa estar atenta à construção de um projeto que contemple a questão do negro e de outras minorias. Na formação dos professores, além do saber historicamente acumulado, há de se reservar espaço para estudos sobre a educação intercultural, com ênfase na história do negro e de outras etnias.

**Se o objeto desta pesquisa é a presença/ausência do professor negro no exercício do Magistério Superior por que estamos abordando o acesso do aluno negro ao ensino superior e a adoção de ações afirmativas? Porque os mesmos fatores que explicam a ausência do aluno negro respondem pela ausência do docente. Se não forem revistas as condições de igualdade do ponto de partida, a representatividade do negro na educação superior continuará quantitativamente ínfima em relação a outras etnias, principalmente à branca.**

A inclusão do negro nas diversas áreas da sociedade brasileira compreende o acesso à educação superior. Medidas do governo federal brasileiro e de alguns estados demonstram que, de certa forma, estão buscando possibilidades para superar a dificuldade de acesso do afrodescendente à universidade. Contribuindo com o debate sobre essa questão, podemos citar o teor do documento “A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI”:

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior, no Século XXI: Visão e ação, aprovada em 09/10/1998 pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e

Cultura) constitui importante documento que trata da questão do acesso à educação superior. No título: Formando uma Nova Visão da Educação Superior constatamos que o artigo 3º traça diretriz para o ingresso na educação superior nos seguintes termos: Artigo 3º Igualdade de Acesso: De acordo com o Artigo 26, parágrafo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a admissão à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforço, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Como conseqüência, para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas (Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO, 1998, p.18-19).

Nesta perspectiva, o documento de orientação mundial participa do debate sobre o acesso à educação superior e estabelece que, para o acesso a esse nível de educação, nenhuma modalidade de discriminação será possível, o que vai ao encontro das discussões e argumentos, no Brasil, daqueles que são contrários à implementação da ação afirmativa, por meio de cota. O debate, no país, para uma parcela significativa de adeptos, está justamente apontando que, na modalidade de cotas, há um tipo determinado de discriminação. Por outro lado, o documento da UNESCO (1998), ainda no artigo 3º, item d, afirma:

Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e lingüísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de

dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. (Documento UNESCO, 1998, p.19-20)

Aqui encontramos a preocupação com os grupos e membros de minorias, na medida em que o documento é taxativo ao preconizar o dever de se facilitar ativamente o acesso dessa minoria à educação superior, e podemos indagar ainda: em que sentido deve-se compreender o “facilitar ativamente.”? Certamente seria por intermédio de ações, nas quais, preservando o mérito e a competência, levar-se-iam em conta o contexto social atual, as condições concretas do candidato e a história do grupo minoritário. Esta história acaba por definir grande parte do presente momento desse grupo.

**Uma vez vencido o desafio de ingressar e concluir um curso de formação superior, especialização, mestrado, doutorado podemos deduzir que as portas da universidade se abrem para o professor negro?**

Infelizmente não é o que apontam as pesquisas já realizadas sobre esse tema. Nas obras **“Mulher negra professora universitária – Trajetórias, conflitos e identidade”** (OLIVEIRA, 2006), **“O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afro-descendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo”** (RIBEIRO, 2001) e **“Negros na Universidade – Identidade e Trajetórias Ascensão Social no Rio de Janeiro”** (TEIXEIRA, 2003), o relato de situações gritantes de preconceito e

discriminação, chegando até mesmo a impedir a posse de professores negros aprovados em concurso público, é uma constante.

Ribeiro (2001) faz uma afirmação em sua obra, que resume bem a dificuldade encontrada por negros para serem respeitados intelectualmente:

Há um consenso no imaginário coletivo sobre a incapacidade intelectual do afrodescendente, a inaptidão para tratar das questões relativas ao intelecto, que exigem uma elaboração racional. [...] Ele é o irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o exótico. [...] Cada uma delas se expressa através de falas características, portadoras de uma mensagem ideológica que busca afirmar a linearidade da natureza negra, enquanto rejeita a contradição, a política e a história em suas múltiplas determinações. (RIBEIRO, 2001, p. 75)

Apesar disso, as instituições de dominação e de preservação das desigualdades de oportunidade social tiveram sua eficiência posta em dúvida, pois os negros quebraram barreiras, quebraram a estrutura de negação e alcançaram as chamadas posições sociais de destaque.

A geração de negros pesquisadores, estudantes de pós-graduação, intelectuais – credenciados ou não pelos movimentos negros – da metade do século XX vem incorporando como prática a reflexão sobre a sociedade e suas bases fundadoras da manutenção de privilégios, muitos estão discutindo aspectos fundamentais da experiência negra no Brasil, nas ciências sociais, na história, na saúde e na educação. Isto nos motiva a acreditar na possibilidade de um deslocamento do “pensamento branco” dominante. Segundo o Professor

Henrique Cunha Júnior <sup>(5)</sup> esse deslocamento já começou, pois, nos últimos 25 anos os negros criaram um pensamento na educação, um deles é a crítica ao eurocentrismo brasileiro e a necessidade da pluralidade, passando pelas africanidades brasileiras.

Com o aumento de professores negros nas universidades, seus trabalhos e presença no espaço acadêmico podem colocar em discussão a questão da hegemonia branca na produção do conhecimento. Os negros começaram a ter maior acesso à universidade na década de 70, inclusive nos cursos de pós-graduação. Conseqüentemente, é notório que nos últimos 30 anos o negro teve um avanço em quase todas as áreas do campo social, considerável, mas não representativo. Esse avanço tem reflexo diretamente no campo intelectual, marcado por um pensamento negro na educação que começou nos movimentos negros e que hoje se faz presente dentro das universidades, apesar do reduzido número de professores negros nelas.

Para esse avanço também contribuiu, ainda que de forma limitada, a instituição concurso público para o provimento de cargos de professor. Enriquecendo a reflexão sobre isso, podemos citar Bastide (1971):

---

5 CUNHA, Jr., Henrique. Educação. In:<http://www2.uol.com.br/simbolo/raça/1299/especial08.htm>

Parece-nos que alguns fragmentos de histórias reais permitem compreender melhor as possibilidades de subir numa sociedade em que a segregação institucional não existe, mas em que o branco defende sua posição dominante por meios indiretos, porém eficazes. (BASTIDE, 1971, p. 182).

De fato, ao analisarmos as histórias de vida presentes nos relatos citados nas obras de Oliveira (2006), Ribeiro (2001) e Teixeira (2003), as dificuldades que a maioria enfrenta para realizar uma trajetória de êxito é ponto comum. Além da questão econômica, a rejeição por parte de pares e alunos, a desconfiança de sua capacidade intelectual e a extirpação de direitos aparecem na quase totalidade dos depoimentos. As manifestações racistas geralmente não ocorrem de forma explícita, vêm com outros disfarces. Expõem e maltratam as pessoas de forma tão mascarada que, por vezes, inviabiliza qualquer ação por parte da vítima para garantir seus direitos. Isso obstaculiza a ascensão social e perpetua a situação de desigualdade econômica e social dos negros em relação aos brancos. Da forma como acontece, deixa nebulosa até a visão de que a competência, às vezes, foge aos critérios de seleção profissional.

Assim, os agentes negros na universidade, para romper com a discriminação, iniciam uma luta para a aquisição de determinados capitais, que irão permear suas estratégias a partir das quais se esforçam para manter ou mudar sua posição na estrutura social. As formas como cada docente enfrenta as dificuldades de origem racial é distinta e atende às peculiaridades de cada personalidade. Alguns professores utilizam estratégias para se imporem e

“serem negros”; possuem de modo explícito os objetivos a perseguir, são audaciosos sem serem prepotentes e encaixam em suas áreas ou no seu discurso a questão étnica. O consenso é quanto à questão da visibilidade e mobilidade, ou seja, se esforçam muito no fazer competente, através das publicações, dos projetos, cargos administrativos e até no de ordem política na representação da universidade. A competência é a maneira pela qual é garantida a permanência “num mundo branco”, os professores negros estão sempre em prova e têm que, a cada dia, mostrar suas condições intelectuais que nem sempre são bem vistas por todos. É como se ele estivesse “fora do lugar”, o que está estreitamente de acordo com a ideologia que atribui aos negros a falta de talento para as questões do intelecto. Daí, a dificuldade de ser reconhecido num lugar privilegiado e em posição de prestígio.

Enfim, a luta do negro pela sua cidadania plena, o que inclui sua aceitação em todos os setores do mercado de trabalho, inclusive a universidade, é uma constante e ainda precisará ser mantida por no mínimo mais uma geração para que se possa ter indicadores de efetivo avanço e melhoria política, econômica e social. A sua corporeidade, que não pode ser negada, ainda é entendida como um fator negativo na disputa de uma vaga no mercado de trabalho. Parafraseando Pierre Bourdieu (1970) é preciso conhecer os mecanismos tácitos da dominação e da manutenção das hierarquias sociais que produzem tanto as exclusões como as prerrogativas de poder. Para a conscientização disso, muito contribuíram as ações dos movimentos sociais que lutaram exaustivamente para que o negro buscasse a todo custo se afirmar por meio de desenvolvimento de uma consciência, de uma identidade étnica

própria, da busca pela instrução e para que as condições para isso fossem conquistadas. O negro entendeu o chamado dos movimentos sociais e, ainda que de forma não majoritária, está organizando-se para combater e se livrar da identidade negativa imposta durante toda a história de nossa nação. Pois, conforme afirma Valente (1991, p.43) “ao ser considerado e reconhecer-se negro, tem a possibilidade de lutar por um tratamento igual, mantidas as diferenças”. Dessa forma, poderá reconstruir, no que diz respeito especificamente à questão do negro no Brasil, o *habitus* no sentido dado por Bourdieu (1970) ao termo, refazendo a “história incorporada” do papel e possibilidades dos negros em nossa sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este trabalho tínhamos como objetivo investigar os fatores que favoreceram a inserção do negro na docência do ensino superior.

Entretanto, como já foi dito na introdução, logo nas primeiras pesquisas constatamos que a quantidade de professores negros na Universidade ainda é tão pequena que não seria possível considerar que efetivamente o negro estivesse inserido na docência superior. Partimos, então, para a identificação dos fatores que dificultaram o acesso do negro à Universidade. Inicialmente, acreditamos que seria possível realizar pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica para a execução do projeto. Porém, à medida que fomos coletando dados, organizando referências bibliográficas, selecionando possíveis entrevistados, percebemos com maior clareza a extensão do objeto de pesquisa eleito por nós, concluindo que não seria possível, dentro dos limites de uma monografia, desenvolver todo o projeto como foi originalmente concebido.

Decidimos restringir nosso método à pesquisa bibliográfica, para a qual selecionamos obras de intelectuais brasileiros e estrangeiros que de alguma forma abordaram o tema principal ou temas correlacionados em suas publicações.

Percebemos, logo no início, que as raízes da questão pesquisada estavam intrinsecamente ligadas às origens de nossa história e de nossa formação como povo e como nação. Constatamos que nunca houve, até bem pouco tempo, uma política pública voltada verdadeiramente para a inclusão das

minorias no processo de educação formal, especialmente para a inclusão do negro, nosso objeto de pesquisa. Ao contrário, estupefatos, verificamos a existência de decretos que proibiam a matrícula de negros nas escolas, de Constituições Federais que repetiram o absurdo ou se omitiram, apesar do discurso de direitos iguais para todos, a nosso ver, mera repetição da igualdade vista pela ótica do liberalismo.

Acreditamos ser necessário relembrar uma parte de nossa história, especialmente a partir do período imediatamente posterior à abolição formal da escravatura, para que pudéssemos compreender como se deu a reestruturação da sociedade brasileira com o advento de dois fatos sociais: a aparente libertação do negro e a chegada em massa de imigrantes, a partir das políticas de favorecimento da imigração europeia para o Brasil. Nessa investigação, vimos que não houve uma política pública voltada para a adequação do povo negro à nova realidade. Ao contrário, logo no início começou a ser defendida a idéia da “higienização” do país a partir de um conjunto de ações que visavam, deliberadamente, eliminar o povo negro do cenário nacional. Por essa razão, não havia por que investir na formação e qualificação dos ex-escravizados, antes favorecer a imigração europeia. Os defensores dessa teoria consideravam que a imigração, além de possibilitar nova mão-de-obra, também proporcionaria, no longo prazo, o “embranquecimento” de nossa gente. Apesar da defesa de idéias eugenistas por intelectuais de reconhecida capacidade, não conseguiram embranquecer o Brasil e o povo se fez cada dia mais mestiço, cada dia mais miscigenado.

Entretanto, as relações sociais no Brasil continuaram a ser balizadas em “verdades” preconceituosas e discriminatórias, apesar do discurso oficial da

democracia racial. Toda essa discriminação, percebida em vários setores da sociedade civil, especialmente no mercado de trabalho, foi reproduzida na escola. Os efeitos dessa atitude discriminatória influenciaram sobremaneira o negro quanto à percepção de sua identidade étnica e a relação disso com a sociedade que o cerca; quanto à valorização de suas raízes étnicas; quanto à verdadeira história de luta e resistência do povo negro em todo o período da história do Brasil, conseqüentemente reforçando a imagem negativa do negro como o povo que "deixou-se" escravizar, entre outras coisas.

Tudo isso, além das dificuldades econômicas desde sempre presente no dia-a-dia da maioria da população negra, reforçou a idéia da limitação intelectual do negro mantendo-o sempre distante da escola. A ausência do negro dos quadros da Universidade é uma situação considerada "normal", sem uma análise que possibilite um debate aprofundado do tema; estranho é o contrário. Àquele que consegue "sair do seu lugar", furar a barreira do preconceito é dado o "reconhecimento": conseguiu porque se esforçou. A situação é trazida do coletivo para o particular, como se a única questão que determinasse o sucesso intelectual do negro fosse o seu empenho pessoal.

Felizmente, percebe-se nos últimos anos que o trabalho desenvolvido por vários ativistas negros, de diversos setores da sociedade começa a render frutos, a despertar consciências e sensibilizar para a necessidade da ampliação do debate para toda a sociedade civil. Isso já trouxe resultados concretos como a introdução do estudo da história da África no ensino médio, a reflexão e adoção de ações afirmativas, entre outros.

A partir daí, acreditamos que surgirão melhores condições para a formação do professor negro que, somada a outras ações de conscientização para a eliminação do racismo antinegro, muito contribuirão para a real inserção do profissional negro no Magistério Superior.

Importante constar que o modelo político-econômico adotado em nosso país exclui da escola não só os negros, mas também grande parte da população desfavorecida economicamente. O ensino público nos níveis fundamental e médio de baixa qualidade não proporciona formação propedêutica nem contribui para a formação de profissionais competitivos. Isso mostra que a necessidade de inclusão também é econômica, sendo necessária a adoção de políticas públicas voltadas especificamente para a elevação da qualidade do ensino público, que, juntamente com as ações afirmativas, contribuirão tanto para a inclusão de negros, quanto de pobres, negros ou não.

Concluimos este trabalho com a sensação de que foi apenas um começo e que muito ainda nos resta a pesquisar, a propor e a fazer para que a representatividade quantitativa dos professores negros em nossas universidades seja equivalente à representatividade que a população negra tem em relação ao total de brasileiros.

Para isso, entendemos que o melhor caminho é ampliar ações de conscientização da identidade étnica junto ao povo negro e ampliar o debate sobre a questão do negro na Universidade – como aluno ou professor – para todas as esferas da sociedade.

Assim, esperamos poder chegar a uma solução que realmente proporcione uma sociedade justa, democrática e igualitária.

## REFERÊNCIAS

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREWS, George Reid. **Negros e Brancos em São Paulo**. Bauru: Edusc, s/d.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção *et all* (orgs.). **De Preto a Afro-descendente** – Trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A Reprodução: Elementos para uma teoria do Sistema de Ensino. **Revista Educação. Especial: Bourdieu Pensa a Educação**. Ano I. vol. 4, s/d.

CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. **O Negro na Educação Superior: Perspectivas das Ações Afirmativas**. UNICAMP, 2005 (Tese de Doutorado).

CARNEIRO, Edison. **Antologia do Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

DIWAN, Pietra. **Raça Pura** – Uma História da Eugenia no Brasil e no Mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes** – Ensaio de Interpretação Sociológica. Vol. I. São Paulo: Globo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes** – No Limiar de uma Nova Era. Vol. II. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente** – Identidade em Construção. Rio de Janeiro/São Paulo: Pallas/Educ, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala** – Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal. Rio de Janeiro: Record, s/d.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito e Discriminação**. São Paulo: 34, 2004.

HALL, Stuart. **Da Diáspora** – Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

IANNI, Octavio. **Raças e Classe Sociais no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

JOAQUIM, Maria Salete. **O Papel da Liderança Religiosa na Construção da Identidade Negra**. Rio de Janeiro/São Paulo: Pallas/Educ, 2001.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura Afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher Negra Professora Universitária** – Trajetória, Conflitos e Identidade. Brasília: Liber Livro, 2006.

PEREIRA, João Baptista Borges. **Cor, Profissão e Mobilidade** – O Negro e o Rádio de São Paulo. São Paulo: Pioneira, 1967.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro** – A Formação e o Sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SHWARCZ, Lília Moritz. **O Espetáculo das Raças** – Cientistas, Instituições, e Questão Racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na Universidade**: Identidades e Trajetória de Ascensão Social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Juriscredi, s/d.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

VIDAL, Diana Gonçalves e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As Lentes da História** – Estudos de História e Historiografia da Educação no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. (org.). **Questões de Educação Escolar** – História, Política, Práticas. Campinas/SP: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. *et all.* **História da Educação** – A Escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

## REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

CUNHA JR, Henrique. **Educação**. Disponível em <http://www2.uol.com.br/simbolo/raça/1299/especial08.htm> Acesso em 5/5/2010.