

Diálogos

Diálogos - Revista do Departamento de
História e do Programa de Pós-
Graduação em História

ISSN: 1415-9945

rev-dialogos@uem.br

Universidade Estadual de Maringá
Brasil

Cerri, Luis Fernando; Janz, Rubia Caroline

Articulação entre passado e presente a partir da compreensão do 13 de maio e do 20 de
novembro por estudantes

Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em
História, vol. 21, núm. 2, 2017, pp. 99-112

Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305552668010>

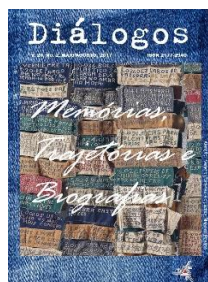
- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Diálogos

<http://dx.doi.org/10.4025.dialogos.v21n2>

ISSN 2177-2940

(Online)

ISSN 1415-9945

(Impresso)

Articulação entre passado e presente a partir da compreensão do 13 de maio e do 20 de novembro por estudantes

<http://dx.doi.org/10.4025.dialogos.v21n2.35735>

Luis Fernando Cerri

Programa de Pós-graduação em História – UEPG. lfcronos@yahoo.com.br

Rubia Caroline Janz

Programa de Pós-graduação em História - UEPG. rubiacaroline@uol.com.br

Palavras Chave:

História: estudo e ensino; História do Brasil; Cultura afro-brasileira; Política educacional.

Keywords:

History teaching and learning; History of Brazil; Afro-Brazilian culture; Educative policies

Palabras clave:

Enseñanza y el aprendizaje de la historia; Historia de Brasil; Cultura afro-brasileña; Políticas afirmativas

Resumo

Este artigo aborda alguns resultados de uma pesquisa que avaliou, por meio de elementos de aprendizagem e de opiniões de estudantes, a implantação da Lei 10.639/03. Analisamos três questões sob a hipótese de que há correlação entre o conhecimento histórico e a tomada de decisões no presente. A produção do instrumento e a análise dos dados sustentaram-se nos conceitos de consciência histórica e competência narrativa, formulados por Rüsen. Os resultados permitem concluir que a falta de conhecimento sobre a história do negro está parcialmente associada com uma compreensão de história que sustenta o rechaço às políticas afirmativas para negros.

Abstract

Linking past and present since 13th May and 20th November comprehension by students

This paper presents part of the results from a research that evaluated, through of issues from students' learning and opinions, the deployment of Brazilian Law 10.639/03. We present and analyze three questions, under the hypothesis that there a correlation between historical knowledge and decision-making in the present. The making of the research instrument and data analysis were based in the concepts of historical consciousness and narrative competence, formulated by Rüsen. The results allow us to conclude that the lack of knowledge about black history in Brazil's is partially associated with a history comprehension that rejects affirmative policies to black people.

Resumen

Interacción entre pasado y presente según el entendimiento del 13 de mayo y 20 de noviembre para estudiantes

Este artículo presenta algunos resultados de una encuesta que evaluó mediante elementos de aprendizaje y opiniones de estudiantes, la aplicación de la Ley 10.639/03. Presentamos y analizamos tres cuestiones bajo la hipótesis de que existe una correlación entre el conocimiento histórico y la toma de decisiones en el presente. La elaboración del instrumento de investigación y el análisis de datos se basaron en los conceptos rusenianos de conciencia histórica y competencia narrativa. Los resultados permiten concluir que la ignorancia sobre la historia de los negros en parte está asociada con una comprensión de la historia que rechaza las políticas afirmativas

Introdução

Há mais de uma década, tornou-se lei federal a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Estamos num tempo de balanços sobre a efetivação da lei 10.639/2003, que coincide com uma mudança política em que valores como os desta lei estão sob questionamento. Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado que teve como proposta de trabalho avaliar os resultados efetivos da implantação da lei junto aos alunos da educação básica, bem como estudar suas reações e opiniões quanto a políticas afirmativas para a população negra, principalmente a reserva de vagas para negros em concursos vestibulares de universidades públicas. Com base nesta problemática, este texto apresenta pesquisa desenvolvida junto a alunos de escolas públicas e particulares que levantou dados quantitativos e qualitativos, e usou os conceitos de consciência histórica e competências narrativas de J. Rüsen como ferramentas de análise. O instrumento de coleta de dados foi respondido por 254 alunos do 1º ano do Ensino Médio em quatro escolas da cidade de Ponta Grossa ¹, no Paraná.

Para construir o instrumento partimos da análise dos objetivos e conteúdos indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do Parecer Normativo 003/2004, bem como da maneira como esses conteúdos deveriam ser tratados durante o Ensino Fundamental II de acordo com essa regulamentação. A partir disso, elaboramos 13 afirmações relacionadas a tais temas. No que diz respeito à representação da África e práticas de

preconceito e racismo foram elaboradas mais oito afirmações. Após fazer a leitura de cada uma, os alunos deveriam apontar seu grau de concordância com elas, usando uma escala Likert de cinco pontos: concordo totalmente, concordo, não sei, discordo e discordo totalmente.

Além dessas questões fechadas, o questionário contou também com algumas questões subjetivas que foram elaboradas na tentativa de nos permitir uma compreensão maior, tanto do aprendizado dos alunos quanto da representação que eles fazem do continente africano. Essas questões permitiram também que pudéssemos estabelecer comparações entre os resultados nas respostas objetivas com os discursos dos estudantes ao justificar ou desenvolver um pouco mais as questões.

Esse artigo procura trazer apontamentos sobre três questões construídas nesse instrumento de coleta de dados: uma sobre o Treze de Maio e a situação dos negros alforriados após a abolição da escravatura, uma sobre o significado do Vinte de Novembro e a necessidade de celebração da Consciência Negra e a última sobre a política de cotas para o acesso ao Ensino Superior. Também estabelecemos relações importantes sobre a compreensão que os alunos têm dessas duas datas comemorativas e como esse olhar os instrumentaliza para se posicionar acerca de políticas de ação afirmativa. Partimos da hipótese de que as datas comemorativas sintetizam significados socialmente atribuídos aos fenômenos do passado que evocam, e podem ser assimilados de diferentes formas e em intensidades diversas; a opinião sobre esses aspectos do passado reconstituídos nas comemorações expressa parte

¹ Ponta Grossa é a maior cidade da região dos Campos Gerais do Paraná, sendo a 4ª. cidade paranaense em população (330 mil habitantes), distando cerca de 110 quilômetros da capital. Historicamente, desenvolveu-se como ponto de parada de tropas e inverno de gado. Em termos populacionais, tem forte presença de imigrantes europeus, inicialmente alemães e italianos, e mais recentemente eslavos (russo-alemães, ucranianos, poloneses), assim como uma intensa presença de ordens religiosas católicas e outras igrejas cristãs. A esse conjunto de fatores soma-se um comportamento político e eleitoral em que sobressai, em geral, o conservadorismo.

da forma pela qual os alunos interpretam a história e as identidades coletivas, e por isso estão relacionadas às formas pelas quais o presente é analisado e o futuro é projetado, sendo que políticas públicas podem ser entendidas como fenômenos do presente que surgem de avaliações do passado e projetam um determinado futuro. Em poucas palavras, para os posicionamentos quanto a políticas públicas, o passado e o futuro importam.

A análise dessas questões foi feita usando como aporte teórico os conceitos de consciência histórica² e competência narrativa³ do historiador Jörn Rüsen.

Treze de maio, vinte de novembro: o passado passa?

"Treze de maio traição, / liberdade sem asas / e fome sem pão". Nesses versos de fins da década de 1960 e início de 1970, Oliveira Silveira, poeta e membro do grupo gaúcho Palmares, explica de forma sublime porque a data Treze de Maio, dia da assinatura da Lei Áurea, não representava a comunidade negra. A Abolição da Escravatura não representou uma melhora significativa na vida dos negros recém-alforriados porque não veio acompanhada de políticas públicas de inclusão da população afrodescendente à cidadania. Outra crítica que se faz ao Treze de Maio é que a data desqualifica completamente a luta dos negros ao apontar a Princesa Isabel como principal, senão única, responsável pelo processo que levou ao fim da escravidão no Brasil. Marcos Fabrício Lopes da Silva (2009, s/p) explica que

Embutidos na consagração do 13 de maio estão os marcos da liberdade concedida e autorizada, da autonomia por decreto, do favor da casa grande, do complexo de senzala, do negro passivo e do branco ativo. Repete-se à exaustão a ideia de que bastou a pena da Princesa Isabel entrar em ação para a escravidão ser abolida no Brasil.

Numa tentativa de inverter essa lógica histórica, o Grupo Palmares, num primeiro momento, e depois o Movimento Negro Unificado propuseram a comemoração do Vinte de Novembro, aniversário de morte de Zumbi dos Palmares como data comemorativa. Zumbi representava a resistência negra e a luta dos escravos contra a escravidão. Dessa forma, a nova data seria uma forma de “mostrar o quanto o país está marcado por diferenças e discriminações raciais. Foi também uma luta pela visibilidade do problema. Isso não é pouca coisa, pois o tema do racismo sempre foi negado, dentro e fora do Brasil. Como se não existisse”, segundo o professor Flávio Gomes do Departamento de História da UERJ em entrevista concedida à Revista *ComCiência*, em 2003.

Dessa forma, refletir sobre o que os alunos compreendem acerca do Dia da Consciência Negra e sobre o processo abolicionista e os anos seguintes, nos leva a pensar também sobre como eles enxergam as consequências dessa história até os dias atuais. Nesse sentido as questões abaixo nos põem diante dessas discussões.

A primeira afirmação do instrumento de coleta de dados analisada aqui enuncia que

² “A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida.” (RÜSEN, 2001, p. 59).

³ “Essa competência pode se definir como a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada. Esta competência geral relativa a ‘dar sentido ao passado’ pode ser definida em termos dos três elementos que constituem juntos uma narração histórica: forma, conteúdo e função. Em relação ao conteúdo, pode-se falar de “competência para a experiência histórica”; em relação à forma, de “competência para a interpretação histórica”; e em relação à função, de “competência para a orientação histórica”. (RÜSEN, 2010, p. 59).

“Após a abolição da escravidão, os negros foram inseridos na sociedade brasileira, passando a uma condição de igualdade com os outros brasileiros”. Essa afirmação está em contradição com os estudos historiográficos e acadêmicos atuais nos vários âmbitos das ciências humanas e sociais, assim como nos dados disponíveis sobre as condições de acesso a direitos, vida e trabalho da população negra; vale dizer, não corresponde ao estágio atual do conhecimento sobre o assunto.

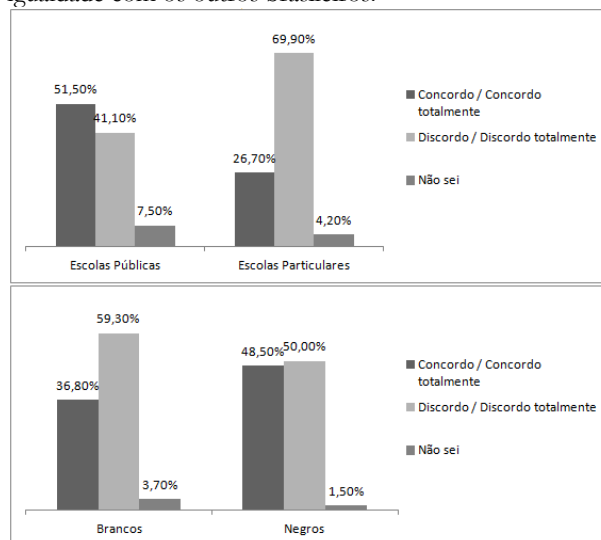
Apesar disso, 39,8% dos alunos que participaram dessa pesquisa concordaram ou concordaram totalmente com essa afirmativa. Embora não seja a maioria, é um número bastante representativo e indica fortemente que esta parte dos sujeitos da amostra não está pautando seu conhecimento pelos estudos acadêmicos e dados produzidos por agências idôneas, mas por outro(s) tipo(s) de fonte. Em oposição a isso, 54,3% dos alunos discordaram ou discordaram totalmente da afirmação e apenas 5,9% não souberam opinar.

Se separarmos esses dados a partir da classificação entre escolas públicas e privadas, o que encontramos são resultados díspares. Entre os alunos de escola pública, as opiniões observadas no parágrafo anterior se invertem: menos da metade dos alunos discordam em algum grau da afirmação, enquanto nas escolas particulares a larga maioria dos alunos discordou ou discordou totalmente da afirmação (ilustração 1)

Por fim, vale a pena também observar as diferenças de respostas entre aqueles que se autodeclararam negros e aqueles que se autodeclararam brancos. Entre os 160 alunos que se autodeclararam brancos, 59,3% discordaram em algum grau da afirmação, 36,8%, concordaram ou concordaram totalmente e 3,7% marcaram a opção “Não sei”. O total de autodeclarados negros que respondeu ao questionário é de 72 alunos. Entre eles, 48,5% concordaram em algum grau com a afirmação, 50% discordaram ou discordaram totalmente e

1,5% optaram por “Não sei”. Há aqui praticamente um empate. E o que isso nos sugere?

ILUSTRAÇÃO 1 – Respostas à afirmação: Após a abolição da escravidão, os negros foram inseridos na sociedade brasileira, passando a uma condição de igualdade com os outros brasileiros.



Fonte: Os autores, 2016.

Essa inversão de percentuais observados entre os alunos de escola pública e o “empate” que apareceu entre os alunos que se autodeclararam negros pode ser resultado, por exemplo, do contingente de informação a que esses alunos têm acesso. É provável que a maioria dos alunos de escola particular / brancos nesta amostra, por conta de sua condição social e de acesso a bens educacionais e culturais, teve contato com mais e melhores dados sobre o assunto, além daqueles fornecidos pela escola ou, ainda, que a sistemática de ensino da escola particular tenha contemplado este aspecto da história de modo a estabelecer, para estes estudantes, a inverossimilhança da afirmação.

A afirmação proposta nesse item do questionário desconsidera propositalmente o estado atual do conhecimento acadêmico sobre o assunto, tanto nos campos da História quanto da Sociologia. É pacífico para os estudiosos hoje que a saída da escravidão não significou condições para a adaptação adequada ao sistema de trabalho assalariado, o conduziu a maioria da

população liberta à marginalização, pobreza e abandono por parte do poder público (FERNANDES, 2007, p. 66). É importante lembrar também que o contexto do fim da escravidão e da Proclamação da República é contemporâneo ao da disseminação das teorias de branqueamento no país, teorias estas que dificultarão ainda mais a inserção do negro na lógica moderna em que o Brasil ingressava. Na sua tese, Ramatis Jacino (2012) reafirma essa questão ao explicar que com a vinda dos imigrantes europeus, os postos de trabalho tornaram-se mais restritos, e a mobilidade social seguiu ainda mais condicionada à “gradação cromática” socialmente estabelecida. Este mesmo autor aponta ainda que em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro houve um esforço para “invisibilizar” o negro, já que ele, mesmo forro, trazia à lembrança o recente atraso que representava a escravidão e que devia urgentemente ser superado (JACINO, 2012, p. 22-23).

A afirmação em foco, avaliada pelos alunos em suas respostas, corresponde a uma visão de senso comum, sustentada em várias décadas de disseminação da ideia de Brasil como “democracia racial”, bem como pela ausência do negro como sujeito história no pós-abolição, ausência essa comum tanto aos programas curriculares e materiais didáticos quanto à própria historiografia (MURINELLI, 2012, p. 25). Compreender esse processo de inserção social do negro no pós-abolição como um processo tortuoso, conturbado e demorado é essencial para reconhecer a necessidade de políticas afirmativas capazes de ressarcir os danos históricos que são sentidos até os dias de hoje pelas gerações de descendentes de escravos⁴. Os dados referentes a essa questão demonstram que há um reconhecimento desse

processo histórico, mas ainda não de forma suficiente, principalmente entre os negros e os alunos de escola pública.

Na medida em que os nossos alunos entendem que logo após a Abolição da Escravatura os negros conquistaram uma condição de igualdade com os demais brasileiros, desconsiderando aspectos importantes como a ideologia do branqueamento, o preconceito e a discriminação e usam esse conhecimento para tomar decisões e se orientar no mundo contemporâneo, discursos que defendem o mito da democracia racial ou da meritocracia passam a ter sentido e acolhida, mesmo diante de todas as desigualdades raciais comprovadamente existentes ainda hoje, mais de 100 anos após a libertação dos escravos.

A segunda questão que pretendemos discutir aqui coloca em análise para os participantes a afirmação a seguir: “No dia 20 de novembro, aniversário de morte de Zumbi dos Palmares, símbolo da luta negra contra a escravidão, é comemorado o Dia da Consciência Negra. Tal data tem por função levar-nos à reflexão sobre o orgulho da origem africana e sobre a valorização da cultura negra para a composição étnica e cultural de nosso país”.

Na busca de escolher uma data que melhor representasse sua interpretação histórica, os integrantes do grupo Palmares passaram a estudar com afinco a História do Brasil e da escravidão. Nesses estudos, a história do quilombo de Palmares se apresentava cada vez mais como símbolo de resistência contra o sistema. Como o grupo não encontrou registros do surgimento do quilombo, tampouco do nascimento de Zumbi, a data provável da sua morte foi escolhida para confrontar o Treze de Maio, já que com ele o protagonismo dos negros

⁴Faz-se relevante aqui a observação de Petrônio Domingues (2009, p. 218). “A história é regida por contradições, ambiguidades, ambivalências e experiências multifacetadas [...]”. Após o centenário da Abolição houve uma explosão de estudos voltados ao tema em questão que buscaram problematizar a ideia de que após a Lei Áurea todos os negros passaram a ocupar um espaço menos privilegiado em relação aos brancos. Sobre essa perspectiva diferenciada, consultar, por exemplo, DOMINGUES, Petrônio. Fios de Ariadne: o protagonismo negro no pós-abolição. **Anos 90**, v. 16, n. 30.

fica apagado, bem como o modelo de libertação que representa revelou-se insuficiente para a efetiva integração na economia, na sociedade e na política brasileiras (SILVA, 2014, p. 158).

Outro ponto importante a destacar é que o art.79-B da Lei 10.639/03 versa exatamente sobre essa data. Nele, lê-se o seguinte “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”. Pensando que 83.5% dos alunos concordaram em algum grau com a afirmação, pode-se inferir que esse artigo vem sendo colocado em prática.

Analisando os dados coletados de forma geral, além dos 83.5% dos alunos que concordaram ou concordaram totalmente com a afirmativa, 11.4% marcaram a opção “Não sei” e apenas 5.1% dos alunos discordaram em algum grau da afirmação. Esses dados revelam que a maior parte dos alunos reconhece a data 20 de novembro como Dia da Consciência Negra e o que essa data representa. Os resultados são expressivos: mesmo quando os separamos a partir da classificação de escolas, o que encontramos são números muito parecidos: 85.8% dos alunos de escola pública e 80.8% dos das escolas particulares concordaram com a afirmação. O mesmo acontece a partir da seleção de resposta entre brancos e negros: entre os primeiros 85.6% marcaram as opções “Concordo” ou “Concordo totalmente”. As mesmas opções foram escolhidas por 84.7% dos negros.

Diante dos resultados encontrados nas duas questões apresentadas até aqui, faz-se necessário pensar um pouco mais sobre que relações podem ser estabelecidas entre elas e sobre como essas relações são ou não construídas entre os alunos que participaram da pesquisa. Mais de 80% dos alunos demonstraram conhecer, mesmo que de forma superficial as origens e os significados do dia 20 de novembro. Entretanto, muitos deles não conseguiram estabelecer nenhuma relação entre a escolha dessa data e os problemas não resolvidos pelo fim da escravidão, já que quase

40% do total de alunos concordou que os negros alcançaram um patamar de igualdade com os demais brasileiros após o fim da escravidão.

Assim, os dados obtidos nos permitem avaliar que, apesar de o 20 de novembro ter sido efetivamente inserido no calendário escolar conforme orienta a Lei, as formas como essa data têm sido trabalhada não abrangem a complexidade que envolve todos os seus significados. Dito de outra forma, o texto da Lei permite várias interpretações, o que quer dizer que o Dia da Consciência Negra pode ser comemorado na escola de diversas formas, que incluem desde um mero formalismo e cumprimento de uma obrigação legal a um evento que problematiza os problemas raciais do Brasil.

Respostas presentes: o tema das cotas para negros

Para refletir de forma mais aprofundada sobre essa relação entre o conhecimento do passado para orientar as ações e as tomadas de decisões no presente, fenômeno esse que Rüsen (2001) chama de consciência histórica, propusemos como última questão uma afirmativa sobre a Lei de Cotas. Na última questão do instrumento de coleta de dados a ser analisada aqui, lê-se o seguinte: “A Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) obriga as universidades, institutos e centros federais a reservarem 50% das suas vagas a candidatos que cursaram, com aprovação, as três séries do ensino médio em escolas públicas ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou tenham obtido certificado de conclusão do ensino médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A lei também define que, dentro do sistema de cotas, metade das vagas deverá ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou menor a 1,5 salário mínimo e a outra metade com renda maior que 1,5 salário mínimo. Há, ainda, vagas reservadas para negros, pardos e índios, entre as vagas separadas pelo critério de renda. O sistema de cotas se faz necessário

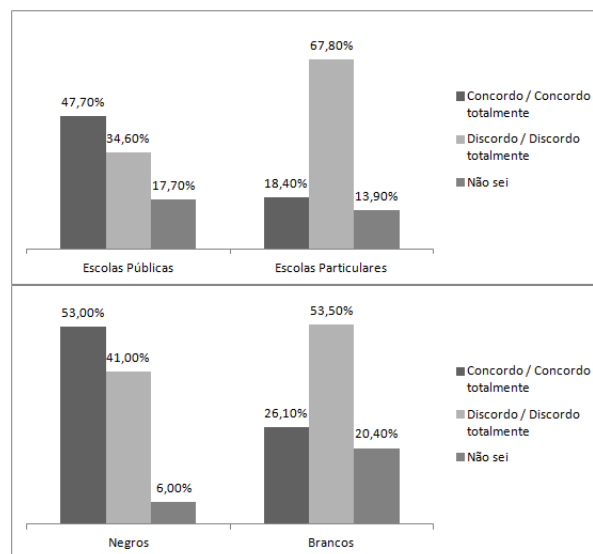
porque historicamente brancos e não-brancos não tiveram acesso às mesmas oportunidades e que por isso, as cotas são necessárias, não só para ressarcir uma dívida histórica para com os negros, mas também para dar critérios mais justos de seleção entre brancos e negros para o acesso à universidade”.

Uma questão ainda tão polêmica nos dias de hoje, apesar de a promulgação da Lei já ter mais de dez anos, não poderia nos trazer resultados pouco complexos. O que temos, em primeira análise, observando a amostra de alunos que responderam ao questionário é o seguinte: 33.9% dos estudantes concordam em alguma medida com a afirmação, 50.2% discordam ou discordam totalmente e 15.9% não souberam dar opinião. Temos então, pouco mais da metade dos alunos discordando da afirmação e, portanto, da política de cotas. Quando dividimos os números a partir do critério tipo de escola, temos uma inversão significativa.

Avaliando os resultados a partir do critério raça / cor, temos entre os negros 53% de alunos que optaram por concordar e concordar totalmente, 6% que não souberam responder e 41% que discordou em alguma medida. Entre os brancos, 53.5% discordaram ou discordaram totalmente da assertiva, 20.4% não souberam responder e 26.1% concordaram em alguma medida.

ILUSTRAÇÃO 2 - Respostas à afirmação: A Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) obriga as universidades, institutos e centros federais a reservarem 50% das suas vagas a candidatos que cursaram, com aprovação, as três séries do ensino médio em escolas públicas ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou tenham obtido certificado de conclusão do ensino médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A lei também define que, dentro do sistema de cotas, metade das vagas deverá ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou menor a 1,5 salário mínimo e a outra metade com renda maior que 1,5 salário mínimo. Há, ainda, vagas reservadas para negros, pardos e índios, entre as vagas separadas pelo critério de renda. O sistema de cotas se faz necessário porque historicamente brancos e não-brancos não tiveram acesso às mesmas oportunidades e que por isso, as cotas são necessárias, não só para ressarcir uma dívida histórica para com os negros,

mas também para dar critérios mais justos de seleção entre brancos e negros para o acesso à universidade.



Fonte: Os autores, 2016.

Num primeiro momento poderíamos supor que aqueles que são brancos, estudam em escolas particulares e de alguma forma se sentem prejudicados pela política de cotas, colocam-se contrários a ela. A escolha seria assim, uma questão de pensar em si mesmos, no seu interesse em primeiro lugar, e os outros ficariam em segundo plano. Todavia, não é tão simples assim. O que dizer dos estudantes de escolas públicas e de negros, que se posicionam contra a política de cotas? A professora Rita Laura Segato afirma que, ainda que inconscientemente, tal posição demonstra uma resistência à mudança da ordem social, ou em outras palavras, representa o medo das classes mais abastadas de ter “seus” lugares ocupados por aqueles que até então estiveram excluídos. Nas palavras de Segato (2005-2006, p. 82),

O expurgo de um outro racialmente marcado como inferior é o gesto no qual se assenta e do qual depende a identidade mesma do sujeito pós-escravista branco. Esse gesto reproduz, nas profundezas do psiquismo historicamente formado, a subjetividade da elite, que afirma o ser como ser-mais frente ao menos-ser dos excluídos, necessitando destes. Nessa economia canibalística, alterar a relação desigual das partes ameaça não somente a posição, mas

também a identidade mesma do sujeito de elite, ao tocar sua relação hierárquica de mais-ser em relação a outros que são-menos, geralmente marcados racialmente. A universidade, pelo seu prestígio singular entre todas as instituições, é o centro de gravidade dessa estrutura histórica [...]

A autora aborda ainda outra questão além do medo das elites de ter seus lugares ocupados por pessoas que outrora não tinham condições de chegar nesses patamares sociais. Não é apenas o medo da inversão social que esse mecanismo possibilita que causa a reação contrária. Segundo ela, inconscientemente as cotas trazem à tona uma lembrança histórica que se quer esquecer: a ideia da ancestralidade negra. Se, em fins do século XIX e início do XX, procurou-se clarear a população por meio da mestiçagem, de modo a tornar um número razoável de brasileiros fenotipicamente brancos, a discussão sobre cotas retoma esses ancestrais que se quer esquecer (SEGATO, 2005-2006, p.80-81).

Buscando entender melhor essa questão e principalmente de que forma os alunos utilizaram seus conhecimentos históricos para se posicionar, pedimos que os estudantes justificassem as suas respostas. Numa tentativa de classificação das respostas e em busca de uma análise mais profunda, conseguimos estabelecer 5 grupos de justificativas levando em conta o principal argumento da resposta. O grupo no qual mais pessoas se encaixaram foi aquele que articula sua tese a partir do discurso da democracia racial, responsável em parte pela compreensão de que, se brancos e negros são iguais e têm as mesmas condições, não há a necessidade de existirem cotas raciais. Essa ideia de igualdade de condições foi majoritária tanto entre os alunos de escolas públicas quanto entre os de escola privada. Vejamos abaixo alguns dos textos que apareceram nesse grupo:

“Discordo em relação aos negros, porque eu acho que atualmente, todos temos as mesmas oportunidades. Um negro pode ter uma condição

de vida muito melhor que um branco e ganhar a vaga” (questionário nº132).

“Como todos dizem, se os negros são iguais aos brancos, se as escolas públicas têm o mesmo nível de ensino das particulares, se todos temos os mesmos direitos, não existe nenhuma necessidade de cotas” (questionário nº148).

“Eu não acho totalmente certo, ao mesmo tempo [em] que existem negros que passam por dificuldades, brancos também passam. E todos devem estudar do mesmo modo” (questionário nº149).

“Não concordo com as cotas porque se somos todos iguais, porque os negros são tratados diferente? Eles tem capacidade de passar em um vestibular como qualquer outra pessoa. A cor da pele não é nada que interfira” (questionário nº157).

“Acredito que não é só por isso que as cotas devem existir, pois os negros tem [têm] a mesma condição de pensar e inteligência que os outros” (questionário nº64).

“Não concordo com o sistema de cotas, porque acho que negros e brancos são iguais intelectualmente, não é a cor da pele que define o grau de inteligência e de conhecimento de uma pessoa, se fala tanto em igualdade entre brancos e negros, mas não à [há] igualdade no sistema de cotas” (questionário nº76)

“Eu discordo porque ao [a] meu ver todos somos iguais e deveríamos concorrer igualmente as [às] vagas e também demonstrar [demonstra] um sentimento de desigualdade a qual nos dias de hoje pode ser julgado por exemplo, a negra entrou na faculdade somente pelo uso de cotas acho um modo de exclusão desta raça que é como qualquer outra” (questionário nº80).

“Eu acho ridículo negro ter mais oportunidades que brancos, pois são todos iguais devem ter os mesmos direitos” (questionário nº106).

Ao analisarmos as respostas acima, parece-nos evidente o que sugerimos ao avaliar a questão sobre o Treze de Maio e a inserção dos negros na sociedade após a abolição da escravidão: a falta de conhecimento histórico

ou, a incapacidade de articular as questões do passado com o presente, e ainda o desconhecimento ou desconsideração dos dados estatísticos sobre a população negra na atualidade, levam a uma visão distorcida da realidade em que se vive. Em outros termos, ou não há reconhecimento do dado empírico da desigualdade racial, ou esta desigualdade é explicada de uma forma que desconsidera as condições históricas de inserção do negro na sociedade, na economia, na educação e, portanto, se estabelece um significado distinto para a realidade constatada.

Quando pensamos que um percentual elevado de alunos não tem a compreensão de que a abolição da escravidão não representou a inserção dos negros na sociedade em condição de igualdade aos brancos, justificativas como as que vimos acima, são claramente compreensíveis. Por outro lado, entre aqueles que reconhecem que existe uma situação de desigualdade naquele contexto histórico, entre brancos e negros, as respostas acima citadas só podem ser compreendidas a partir da ideia de que, para esses alunos, as diferenças sociais ficaram restritas àquele momento em 1888 e que não têm nenhuma relação com a situação de brancos e negros nos dias de hoje, que ao que parece é muito diferente da daquela época, já que ambos se encontram em posição de igualdade de condições, segundo o que nos escrevem alguns dos alunos partícipes da pesquisa.

Outra situação a se pensar, que leva a cogitar a carência de conhecimento histórico ou incapacidade de articulá-lo com o presente é resumir a questão da igualdade ao biológico, quando claramente não se trata disso. A concepção em boa parte das respostas sobre a política de cotas aparece equivocadamente como uma “facilidade” aos negros porque os consideraria menos capazes, remetendo ao racismo científico do século XIX. Contraditoriamente (do nosso ponto de vista), a afirmação inicial ou o reconhecimento de que há uma igualdade essencial entre negros e não-

negros sustenta a postura que recusa um tratamento desigual: para que este fosse assumido como justo, seria necessário reconhecer a desigualdade racial e social, e o seu não-reconhecimento é a pedra de toque da oposição às cotas para negros. Esse argumento pode ser comprovado quando voltamos aos dados e constatamos que entre os alunos de escola pública, que reconhecem a desigualdade, especialmente porque a sentem na pele, a maioria se coloca a favor da política de cotas. A partir da compreensão de que existe uma disparidade, percebe-se que são necessários tratamentos desiguais para corrigi-las.

Respondendo àqueles que usam o argumento da igualdade para explicar porque são contrários à política de cotas, alguns dos alunos que concordam com ela entendem que, para que a igualdade exista, ainda que numa realidade futura, as cotas são necessárias. Segundo esses estudantes:

“Todos temo[s] direito de cursar uma faculdade, e não devemos impedir só porque são diferentes fisicamente, por ser branco ou negro, rico ou pobre. [...]” (questionário nº244).

“Concordo, pois antigamente os negros não tinham oportunidade de ingressar na oportunidade [universidade]” (questionário nº8).

“Todos tem [têm] que ter as mesmas oportunidades de construir um futuro melhor não julgando por cor, raça, língua etc. Por isso os negros tem [têm] que ter um espaço para conseguir engressar [ingressar] em uma faculdade” (questionário nº208).

“É que os negros também tenham que ter as mesmas oportunidades que os brancos na universidade” (questionário nº220).

Já no segundo grupo, o argumento mais forte dos alunos foi que as cotas são um tipo de preconceito. Exemplos de respostas inseridos nesse grupo são:

“Discordo, pois acredito que a própria Lei institui o racismo, dizendo de um certo modo, que há diferenças nas pessoas privilegiadas com a Lei. Há pessoas que se dedicam para seu curso e as que

não se dedicam também em todos os lugares, e pessoas com todas as cores, independentemente do seu colégio ou raça” (questionário nº 111).

“(…) Mas pela cor eu acho um ato de Racismo, pois estão chamando as outras ‘raças’ de burras que necessitam de ajuda para entrar em uma universidade” (questionário nº144).

“Discordo plenamente das cotas para negros ou portadores de deficiências que não interferem no intelecto. É um modo mascarado de tratá-los com preconceito e diferença, visto que eles têm a mesma capacidade mental” (questionário nº155).

“Eu acho que isso também é uma forma de discriminação, pois eles querem dizer que as pessoas pobres e negras são menos alfabetizadas do que o restante das pessoas” (questionário nº24).

“Não acho legal, muito menos certo. Só porque alguém é de raça negra não tem capacidade de conseguir uma vaga? Eu acho que é pura discriminação” (questionário nº42).

“Eu discordo totalmente, isso esta [está] errado, os negros índios e pardos estão aceitando isso, eles são igual a todo mundo eles mesmos deixam acontecer o racismo, deixando a cota acontecer dizendo que são incapazes de passar sem a cota, falando que são menos espertos que os brancos. ISSO É BRINCADEIRA SÓ PODE” (questionário nº78).

Kabengele Munanga (2001, p. 41) esclarece que a cota, enquanto medida afirmativa tem como principal objetivo possibilitar aos negros galgar espaços antes pouco vivenciados por esse grupo social e, a partir disso melhorar as suas condições sociais, mesmo em uma sociedade em que ainda são persistentes o racismo e a discriminação racial. Numa outra perspectiva, Segato explica essa argumentação afirmando que o racismo é a “zona de insensibilidade da cultura brasileira” e acaba admitido também “nos espaços institucionais da esfera pública, dos quais a universidade é uma instância crucial.” (SEGATO, 2005-2006, p. 80). Em concordância com Segato e com Munanga, alguns dos alunos que se posicionaram a favor

das cotas usaram justamente os argumentos da discriminação e do preconceito para explicar a necessidade das mesmas.

“Existe muito preconceito contra os negros ainda hoje, assim acabam tendo menos oportunidades que os outros.” (questionário nº200).

“Minha resposta é verdadeira por que tem ainda pessoas racistas, sorte que tem leis que protege[m] eles” (questionário nº13).

“Eu concordo pois tem muitos negros que por sua cor são menos favorecidos e por isso tem menos chances de ter um [uma] renda e uma boa formação [...]” (questionário nº92).

O terceiro grupo dos que discordam em alguma medida da inserção de cotas para o acesso ao Ensino Superior, argumenta que elas desqualificam a meritocracia. Afinal, para esses estudantes, o mérito é resultado do esforço de cada um. Nessa perspectiva, os cotistas teriam acesso ao Ensino Superior com menor esforço que os não-cotistas. Segundo alguns deles:

“O sistema deve ser meritocrático, quem merece entra na universidade independente de sua cor, a dívida histórica não se pode levar em conta pois assim teríamos que devolver essas terras para os índios, se alguém quer entrar na universidade, que essa pessoa mereça isso (...)” (questionário nº136).

“(…) a pessoa que for entrar em uma instituição de nível superior, tem que ser por meio do próprio mérito e não por cotas” (questionário nº183).

“(…) Na minha opinião, as vagas não devem ser reservadas para tais e sim ‘ganhas’ para que todos que fizerem por merecerem, ou seja, um estudante de escola pública, escola particular, negro, branco, pardo..., adulto etc... vai garantir sua vaga pelo seu trabalho de estudo, não pelo que é (...)” (questionário nº201).

“Por que conheço muitas famílias negras muito melhor qualificada que famílias brancas. E quem passa na universidade é por capacidade e esforço não por dinheiro que sua família tem [...]” (questionário nº46 – escola pública).

“Discordo, porque acho que todos devem ter direitos iguais, seja branco, negro, índio, etc, não um ter mais chances do que o outro, mas o que tem que prevalecer e [é] a força de vontade da pessoa para conseguir a vaga nas universidades” (questionário nº213 – escola pública).

Pensar num modelo meritocrático de acesso a qualquer lugar ou instituição deveria pressupor, em primeira instância, condições iguais a todos os participantes dessa seleção, o que definitivamente não é o caso do Brasil. Entretanto, o argumento liberal humanista se encaixa aqui novamente. Aqueles que se encontram em melhores condições sociais tendem a construir uma representação da sociedade em que os que “venceram na vida” chegaram a essa posição porque *são melhores*. Além da valorização de si mesmos e do seu próprio esforço, esse pensamento os exime da responsabilidade social com os mais pobres, menos favorecidos e com menos oportunidades.

De uma forma um tanto ácida, Maria Aparecida Bento (2005, s/p) explica que ao concordarmos com a premissa da meritocracia, teremos que reconhecer também “que o segmento composto por homens brancos entre 25 e 50 anos, é o único segmento brasileiro que tem capacidade e portanto merece ocupar hegemonicamente todos os lugares de poder (96%), que de fato já ocupa”.

Aqueles que afirmam que o sistema de cotas rompe com a meritocracia provavelmente não sabem como ele funciona. Todos os alunos, cotistas ou não, precisam resolver a mesma prova e alcançar os melhores resultados para serem aceitos nas instituições de ensino superior. Munanga nos explica que (2001, p.42),

As cotas não serão gratuitamente distribuídas ou sorteadas como o imaginam os defensores da ‘justiça’, da ‘excelência’ e do ‘mérito’. Os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas submeter-se-ão às mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro, de acordo com a nota de aprovação prevista. [...] Deste fato, serão

respeitados os méritos e garantida a excelência no seio de um universo específico.

O próximo grupo de estudantes que discordaram em alguma medida com a afirmação, fugiu um pouco da questão racial na sua argumentação. Segundo eles, a política de cotas é uma medida do Estado para esconder uma educação pública de qualidade ruim. Não encontramos estudantes de escola pública que tenham usado esse argumento, porém entre os alunos inseridos na escola particular, encontramos respostas como as seguintes:

“Pois essa lei não condiz com a igualdade prometida pelo governo, a educação deveria ser boa o suficiente para todos conseguirem ter o mesmo ensino e para as pessoas que não tiveram boas oportunidades não precisarem depender de cotas” (questionário nº170).

“Discordo totalmente pois ao invés do governo melhorar as escolas públicas para aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar em uma privada, eles facilitam a entrada na universidade, portanto as escolas continuarão as mesmas e com essa lei nada mudará por um bom tempo” (questionário nº172).

“Penso que o sistema de cotas para aqueles que cursaram escola pública é uma forma de apenas encobrir a má educação que muitas escolas dão, eles deveriam melhorar essas escolas para que o nível se compare às particulares. Os alunos deveriam ter o mesmo nível de aprendizado. Quanto às vagas reservadas para negros, pardo (sic) e índios, a educação dada a eles é a mesma que é dada aos brancos, não vejo a necessidade de uma cota só para isso” (questionário nº125).

De fato esses alunos têm razão em questionar a qualidade do ensino público. Um investimento pesado em educação e a valorização dos professores certamente resolveria boa parte dos problemas sociais do Brasil. O acesso à educação de qualidade é um direito de todos e as cotas, tanto sociais quanto raciais são uma forma de democratizar esse direito, ao menos no Ensino Superior.

Pensar a questão das cotas relacionando-a com o ensino básico público, que na maioria das vezes não acompanha a qualidade do oferecido nas escolas particulares, não resolve o problema, pois não melhora, ao menos em curto prazo, a qualidade da educação e também não permite o acesso desses alunos menos privilegiados às instituições particulares. A proposta do sistema de cotas busca amenizar, num prazo mais curto, essa situação.

Munanga (2001) explica por que há a necessidade também das cotas raciais, além das sociais, recorrendo a Habermas. Segundo os autores, o modernismo político se acostumou a tratar seres e grupos desiguais de modo igual, sem reconhecer que eles necessitam ser tratados a partir das suas diferenças.

Visto deste ângulo, não vejo como tratar, falando de políticas públicas numa cultura e sociedade racista, igualmente os negros pobres e os brancos pobres, quando uns são duplamente discriminados e outros discriminados uma única vez (MUNANGA, 2001, p.36).

Por fim, um grupo pequeno de alunos vindos de escolas particulares, tentou usar argumentos históricos para justificar a sua discordância diante da política de cotas:

“Discordo, pois mesmo negros tendo sofrido no passado por quanto tempo teremos que saldar essa dívida [...]” (questionário 108).

“Para mim cotas é admitir [admitir] que a educação [educação] pública é péssima, mas ela só é péssima por que senão não ia ter quem trabalhasse para os donos de fábrica ‘quase’ de graça. E a dívida histórica, deixa no passado” (questionário 115).

“Acho que coisas que aconteceram no passado, jovens brancos da atualidade não devem sofrer as consequências, muitas vezes perdendo vagas só por causa da cor” (questionário 204).

Os trechos acima demonstram não só uma total falta de empatia como também nos leva a crer que existe uma dificuldade em articular as diferentes temporalidades entre os alunos que responderam aos questionários.

Quando um estudante escreve “E a dívida histórica, deixa no passado.” ou “Acho que coisas que aconteceram no passado, jovens brancos da atualidade não devem sofrer as consequências.” ou ainda que “a justificativa da dívida histórica é irrelevante enquanto [continuar] havendo desigualdade” parece-nos que eles não conseguem perceber que a desigualdade, o preconceito e a discriminação raciais são resultado desse passado que não está tão distante assim, ou então, se percebem essa relação, optam por basear as suas escolhas em outros fatores que não a História.

Aqueles que vivem hoje, de fato, não são responsáveis pelos séculos de escravidão. Não se trata disso. Trata-se de reconhecer que esse passado de sofrimento e escravidão acarretou em prejuízos para a população afrodescendente que ainda não foram totalmente resolvidos, mesmo nos dias atuais. E, se esses problemas ainda perduram, faz-se necessário que, hoje, criem-se medidas capazes de fazê-lo.

Sob as lentes da Consciência Histórica, é possível afirmar que esses alunos adquiriram parcialmente a competência narrativa, posto que conseguem perceber que o tempo não é um presente infinito e também conseguem, ainda que em alguns casos de maneira incipiente, dar sentido ao todo temporal. Todavia, uma breve análise dos discursos presentes nessa questão, entre os alunos que discordam da política de cotas, demonstra que eles não conseguiram ou optaram por não usar o conhecimento que tinham do passado para justificar a sua posição. Ao contrário, suas respostas demonstram ora um desconhecimento de elementos importantes do passado e das suas implicações no presente, ora uma completa desconsideração do passado.

O que está em questão aqui é a competência de experiência, que consiste justamente em conhecer a história. Na medida em que se amplia esse saber, que nunca é inexistente, mas também não é absoluto, os alunos têm mais condições de aprimorar as competências de interpretação e orientação e

nortear as suas opiniões a partir do conhecimento histórico. Entretanto, se o conhecimento histórico que se possui é incompleto, parcial ou tosco, a competência de orientação ou a capacidade de julgar fica prejudicada o que acaba afetando a competência de orientação, que é a capacidade de tomar decisões. É importante ressaltar que a tomada de decisão ou a competência de orientação não se baseia necessariamente em princípios morais e éticos. É uma decisão individual, tomada a partir da sua subjetividade.

Por outro lado, houve também aqueles alunos que tentaram explicar a concordância com a política de cotas a partir do viés histórico. Em nossa percepção, as respostas desse grupo foram mais elaboradas no sentido de que exigiram um uso do conhecimento histórico de forma mais complexa, obrigatoriamente estabelecendo relações entre o passado e o presente. Vejamos abaixo algumas dessas respostas:

“As cotas, na minha opinião são muito boas no sentido de que muitas pessoas não tiveram a oportunidade de ter um bom estudo. Quanto as cotas raciais, eu acredito que realmente o nosso país deve dar um acesso maior para essas pessoas por conta do tanto que sofreram na época que foram traficados para servirem de escravos” (questionário nº173).

“As universidades tem [que] preservar os negros, índios e pardos dentro delas, pois devido a sua história no passado ainda são tratados por outras pessoas de forma inferior” (questionário nº23).

“O sistema de cotas se faz necessário porque na história brasileira os negros não são bem vistos, com histórico de racismo, escravidão e ódio dos brancos” (questionário nº35).

“[...] Mais [mas] se for pensar no caso eles merecem por ter sofrido no passado e até hoje em pleno século XXI sofrem” (questionário nº38).

“Ninguém é mais inteligente que ninguém. Mas acho que é justo os negros terem uma oportunidade a mais pelo tanto que seus antecedentes já sofreram” (questionário nº85).

Considerações finais

Esse artigo procurou discutir as datas comemorativas Treze de Maio, dia da Abolição da Escravatura e Vinte de Novembro, Dia da Consciência Negra, e a Lei de Cotas, numa tentativa de perceber se os alunos conseguem identificar a necessidade de políticas afirmativas, ao refletir sobre a relação passado-presente da população afrodescendente em nosso país.

Os resultados demonstram que o Dia da Consciência Negra vem sendo discutido/comemorado nas escolas, mas ao cruzarmos esse resultado com o que foi encontrado nas outras duas questões, parece que não de forma abrangente e contextualizada. Uma parcela importante dos alunos que participaram dessa pesquisa concordou que os negros são inseridos em posição de igualdade na sociedade após a Abolição da Escravatura. Além de corresponder a um erro historiográfico, essa compreensão permite e facilita a propagação do discurso da democracia racial e da meritocracia. Esses dois elementos apareceram de forma bastante frequente nos textos de justificativa sobre a concordância ou não com a política de cotas.

Indispensável ressaltar que a gênese dessa pesquisa encontra-se no chão da escola. Cientes da necessidade de articular pesquisa e ensino, da importância política da temática em debate especialmente diante dos tempos sombrios de conservadorismo e fortalecimento de discursos carregados de ódio e preconceitos que estamos presenciando e principalmente da responsabilidade da escola frente a tudo isso é que pensar o Ensino de História, bem como as relações entre passado e presente que esse processo de ensinagem permite estabelecer se torna tão relevante

Referências

BENTO, M. A. S. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. In: SANTOS, S. A. dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas**

Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 165 – 177.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.

Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino.

Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. **Parecer nº CNE/CP 003/2004,** aprovado em 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2004.

DIA DA Consciência Negra" retrata disputa pela memória histórica. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/negros/03.shtml>> Acesso em: 14 out. 2014

DOMINGUES, P. Fios de Ariadne: o protagonismo negro no pós-abolição. **Anos 90.** Porto Alegre, v. 16, n. 30, p. 215 -250, 2009.

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

JACINO, R. **O negro no mercado de trabalho em São Paulo pós-abolição-1912/1920.** 2012. 204 f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Departamento de História. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e cultura,** v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

MURINELLI, G. R. **Narrativas de futuros professores de história sobre os afrobrasileiros no contexto do pós-abolição:** um estudo em meio a Lei Federal 10.639/03. Londrina: Dissertação do Programa de Mestrado em História Social da UEL, 2012.

RÜSEN, J. Razão histórica. **Teoria da História:** os fundamentos da ciência histórica, 2001.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M.A.; MARTINS, E.R. (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SEGATO, R. L. Cotas: por que reagimos?. **Revista USP.** São Paulo, n. 68, p. 76-87, 2006.

SILVA, M. F. L. “20 de novembro ou 13 de maio?”. **Boletim da UFMG,** Nov. de 2009. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1675/2.shtml>> Acesso em: 31 mai. 2014.

SILVA, V.C.P. O Dia da Consciência Negra no Brasil: algumas reflexões. **Bilros,** Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 153-166, jul.-dez. 2014.