

LIMITES E IMPACTOS RACIAIS SOBRE O ENSINO DE OFÍCIOS NO BRASIL

RACIAL LIMITS AND IMPACTS ON CRAFTS TEACHING IN BRAZIL

*Caio Netto dos Santos*¹ – UNESP – IA

Resumo

A partir do incômodo com a ausência de um currículo pedagógico na área de ofícios pretendo pesquisar as relações entre trabalho e raça que atravessam a educação, porém antes de iniciar uma pesquisa sobre os arquivos e documentos que moldaram a educação no Brasil aproveito esse espaço para fazer uma crítica aos textos (principalmente históricos) já escritos sobre o contexto e apresentar certas saídas ou apostas metodológicas que consigam superar movimentos universalizantes e inserir na equação raça, sexo ou sexualidade. A pesquisa surge na dúvida sobre como o conceito de Trabalho é alterado dentro dos currículos escolares com a abolição da escravidão em 1888. A tese defendida aqui é que o currículo na área de ofícios se transfigurou racialmente devido à mudança positivista e liberal que essas escolas sofreram, dada em um primeiro momento como a substituição da mão de obra negra (escrava) pela mão de obra branca (pobres e imigrantes), sem conseguir em um segundo momento superar o estigma racial que recaiu sobre os fazeres manuais como consequência dessa virada.

Palavras-chave: Educação; trabalho; Brasil; raça.

Abstract Starting from the discomfort with the absence of a pedagogical curriculum in the area of arts and crafts, I intend to research the relationships between work and race that permeate education, so the text arises from the doubt about how the concept of Craft is changed within school curriculum with the abolition of slavery in 1888. but before starting research into the archives and documents that shaped education in Brazil, I take advantage of this space to do a critique of texts (mainly historical) already written about the context and presenting certain methodological escapes or bets that manage to overcome universalizing movements and insert race, sex or sexuality into the statement. The thesis defended here is that the curriculum in the area of Crafts is racially transfigured due to the positivist and liberal change that these schools underwent, initially considered the replacement of black labor (slaves) with white labor (poor and immigrants), without being able to overcome the racial stigma that fell on manual crafts as a consequence of this change.

Keywords: Education, work, Brazil, race.

¹Caio Netto dos Santos. Doutorando em Arte-Educação no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) onde também fez a graduação (bacharelado e licenciatura em artes visuais) e o mestrado (em processos e procedimentos artísticos). Integrante do grupo GPHIMAE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação) e colaborador do NUPE – IA (Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão do Instituto de Artes da UNESP). E-mail: caio.netto@unesp.br. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/4072669120679166>. São Paulo, Brasil.

Introdução

Durante a pandemia (2020 – 2022) fui convidado a trabalhar como coordenador de 3 Projetos Sociais contemplados pelo PROAC que ofereciam a educação para/pela marcenaria. Nestes lugares, me propus a realizar uma seleção do corpo docente a partir de ações afirmativas que valorizassem mulheres², pessoas trans, negras e/ou periféricas, com preferência a essa ordem que os indicadores foram descritos.

A princípio imaginei que a abertura e o chamamento público destinado a essas parcelas populacionais seria o suficiente para atrair profissionais que se encaixam nesses perfis, porém não obtive sucesso pois, mesmo existindo pessoas que atendiam a essas demandas, ou elas não possuíam materialidades que permitem o trabalho (ferramentas ou tempo), ou não tinham uma construção como sujeito de direito em ocupar o cargo docente (formação ou insegurança a respeito da docência). Assim parecia haver sempre algum empecilho na disponibilidade econômica, psíquica ou social dessas pessoas. Por outro lado, quando entrei em contato direto com pessoas brancas não houve resistência ou barreiras que evitassem suas participações nos projetos³.

O primeiro resultado – ou a falta de resultado – foi estranhado pela equipe dos projetos uma vez que o trabalho manual não apenas é associado ao corpo masculino como também associado ao corpo negro, então nos perguntamos porquê o corpo negro não conseguiu ocupar o cargo aberto e direcionado? Um cargo que a princípio não possui nenhuma exigência além daquilo que esse corpo sempre-já faz tanto no dia a dia quanto no imaginário?

² Apesar de “mulher” não ser uma categoria comum quando se fala de Políticas e Ações Afirmativas, acabamos contemplando-as como grupo prioritário uma vez que os projetos contemplados eram destinados à educação de ofícios manuais construídos sócio-historicamente como destinados aos homens, ou seja, ofícios que exigem uma pessoa masculina que consegue carregar peso e fazer força (marcenaria, mobiliário urbano, pintura/revitalização predial, construção/revitalização de espaços públicos com alvenaria etc).

³ Para efeito de estudo, dentro desses três projetos lidei com 28 professores, em relação a cor 3 eram negros (2 homens e uma mulher), em relação ao gênero 10 eram mulheres (uma negra), nenhuma pessoa era trans ou se autodeclarava com uma origem periférica. Em relação a formação 2 tinham buscado uma educação formal em marcenaria a partir da composição de diferentes cursos, 12 tinham formação em arquitetura ou design, enquanto o resto havia aprendido com experiência empírica (das três pessoas negras cada uma adquiriu experiência em uma das formas citadas anteriormente. Sobre as mulheres, todas eram formadas em arquitetura). A grade de professores era ocupada majoritariamente por pessoas brancas cis e masculinas apesar da categoria de gênero ser a com maiores integrantes fora da norma masculina cis branca. Nenhuma das mulheres brancas eram mães, outro fator que identificamos como impossibilitante para docentes e discentes frequentarem as aulas, porém será assunto para outro momento.

Pergunto-me se a segurança que os professores brancos possuem ao assumir aulas de marcenaria — e de outros ofícios manuais — pode estar ligada a algo subterrâneo que (in)forma o currículo da atual educação não-formal. Por qual motivo o conhecimento, o tempo e a prática de ensino são detidas por pessoas brancas? Por qual motivo são essas que habitam majoritariamente os espaços de educação nos âmbitos formais e não formais? Porque mesmo com estudos sobre Educação para o Trabalho que se debruçam sobre esse período histórico não conseguimos superar as demandas raciais que assolam instituições de educação e definem o perfil de alunos, professores e diretores?

Se nos direcionamos aos arquivos físicos inseridos em instituições governamentais sobre o assunto temos de imediato o Museu Florestal Octávio Vecchi, antiga Oficina do Serviço Florestal de São Paulo, também conhecido como o museu da madeira e; o Liceu de Artes e Ofícios. No museu a madeira é simultaneamente objeto exposto e suporte expositivo: o que se expõe além das espécies de madeira encontradas no Brasil são as possibilidades do trabalho manual aplicado sobre elas realizado por professores e alunos que são, em geral, homens brancos que passaram pela oficina ao mesmo tempo que também frequentaram o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, herdando de alguma forma a tradição no ensino de ofícios manuais como prática civilizatória.

Ainda que não esteja nos documentos expostos no museu, o arcabouço teórico compartilhado por professores e alunos que frequentavam tanto a Oficina quanto o Liceu nos apresentam as ideias principais do aspecto civilizatório das escolas destinadas ao trabalho da época. William Stevenson dava seu testemunho a respeito de Ramos de Azevedo, nomeado diretor do Liceu de Artes de São Paulo em 1890 (dois anos após a abolição da escravidão e um ano após a declaração da República):

“[Ramos de Azevedo] criou um mundo novo, uma vida inteiramente nova. Forjou o meio e os homens, fez o artesão e o mestre, o *officio nor* e o artista. Reformou o gosto, despertou o anseio, hoje comum entre nós, do conforto, do bem estar e do luxo, características das sociedades adiantadas.” (Boletim do Instituto de Engenharia, 1928)

Pelo discurso de Stevenson vemos que foi destinada à figura de Ramos de Azevedo a responsabilidade de dizer o que era esperado socialmente das pessoas da nova Nação, como trabalhariam, produziram e viveriam os habitantes dessa realidade onde a escravidão não apenas foi abolida, mas também negada pela democracia racial.

Mas ainda assim me pergunto se podemos traçar essa linha direta ao discurso de Stevenson que reflete certa visão sobre o contemporâneo.

Abordagens históricas sobre ensino (d)e ofícios no Brasil

A pergunta que caberia aqui é: qual a concepção de trabalho e de ensino que se tem antes, durante e após o período de abolição da escravatura? Pergunto isso pois, se uma das funções da escola é educar para que o indivíduo se insira na sociedade a partir de uma norma é necessário que a escola tenha – mesmo que em suas entrelinhas – dentro do seu currículo o conceito de Trabalho. Não apenas isso, a abolição da escravatura muda radicalmente a noção de trabalho uma vez que após 500 anos trabalho não era mais dividido entre os que eram ou deixavam de ser humanos.

Quais são as leituras subterrâneas que podemos encontrar em episódios que entrelaçam educação, raça e trabalho?

Maria Helena Ochi Flexor ao pesquisar o inventário de Francisco Calmon de Almeida de 1727 identifica que um dos critérios de avaliação sobre a aquisição e precificação de cativos era a ocupação exercida, assim como também indica que os trabalhos mais pesados com maior exigência manual eram destinados aos escravos (1974. p. 40). Em relação ao trabalho especializado, homens brancos monopolizavam oficinas e os cargos mais altos, por exemplo, a marcenaria era destinada a oficiais brancos (Souza, 2010. p. 97) enquanto o corte da árvore (serviços de machado), carregamento (carregadores de cadeiras) e desdobramento da madeira (carpintaria) era destinado aos escravos (todos do sexo masculino).

Os trabalhos especializados dependiam de aprendizado longo e continuado, além das relações de familiaridade da língua entre cativo e seus captores, o que justificava a escolha pelo trabalhador branco ou escravo doméstico que se enquadravam nessas exigências sem demandar grandes investimentos em educação por parte dos donos. Língua também pode raça.

Publicado 1 século depois do inventário de Calmon de Almeida, o censo de 1870 demonstra que o racial estava bem assentado no Brasil, nele vemos o dado que 958 negros sabiam ler e escrever enquanto 804.202 eram analfabetos.

Nessa relação entre o inventário de Calmon de Almeida e o Censo de 1870 o problema do racismo como herança natural poderia ser indicado pois não aparece como o Estado deliberadamente projetou essa cena, “como se construiu todo um cenário global de produção de pessoas a partir de suas características biológica, cultural e social” (Silva, 2022. p.454).

A disputa sobre a identidade nacional é outro problema que reaparece a cada movimento de curricularização do país. “Desde o surgimento do IBGE (1870) até a fundação do MESP (1930) vemos fortes disputas sobre quem seria o Sujeito Brasileiro” (Dávila, 2006), mesmo período que a mão de obra imigrante atinge seu ápice como consequência das políticas nacionais de benefícios, surge na literatura um novo personagem quase oposto ao escravo: os Trabalhadores Livres, mas agora com raça, nacionalidade e gênero bem estabelecidos, pois simbolizavam a aliança racial entre brancos pobres e imigrantes.

Um importante trabalho sobre esse novo personagem foi escrito por Lúcio Kowarick em 1994, em *Trabalhadores Livres e Vadiagem* o autor apresenta como o termo Trabalhador Livre surge em contraste ao Vadio, ou ex-escravo. Apesar do termo derivar da racialidade, Kowarick cria uma massa que coloca tanto imigrantes quanto negros recém-libertos em um mesmo patamar de trabalho. Na introdução explica que o termo engloba simultaneamente trabalhadores brancos e escravos libertos do café como um mesmo grupo de proletários, seguindo uma tradição marxista onde a posição de trabalho assalariado alienado universaliza.

Esse posicionamento nos leva a acreditar que essas duas populações que compõem os trabalhadores livres (escravos libertos e brancos pobres) eram semelhantes quando o assunto era Trabalho, eram mão de obra livre para ser apropriada, alienada e expropriada pelos donos dos meios de produção.

Como inserir a dimensão racial no universal marxista de proletário? Como é possível utilizar a noção de “Trabalhador Livre” para identificar grupos

sociais que anos depois estão extremamente distanciados socialmente? O que havia além dos registros duros da geografia social da época que nos permitem navegar em novas especulações ou ficções? O que é que esses arquivos deixaram propositalmente de fora e/ou continuam a esconder?

Quando olhamos para os estudos contemporâneos sobre educação vemos também uma parte da resposta para essas perguntas, mas não só: Ana Mae Barbosa em *História da Arte-Educação no Brasil* (2019) e Jerry Dávila em *Diploma da Brancura* (2006) denunciam as primeiras disputas para o que seria a Educação e consequentemente o Sujeito de uma Nação em surgimento.

Enquanto Ana Mae se debruça nas disputas entre o positivismo e o liberalismo na área da educação do final do Séc XIX, que se baseiam em trabalho como dignificação social do sujeito e realização pessoal meritocrata (2019); Dávila denuncia a fundação de instituições Estatais que reproduzem o discurso higienista de recusa à negridade pela mestiçagem que resulta nas teorias de desaparecimento progressivo desses sujeitos (2006).

Fica a pergunta: como executar o desejo denunciado por Fanon, de “ser branco” (2008. pag. 69) ou “de luxúria em relação à metrópole” (2022. pag. 35) que caía – e ainda cai - sobre toda uma Nação como europeização compulsória? Qual seria a Educação e o Trabalho que produziriam materialmente essas possibilidades?

A partir do séc XIX veremos a ampliação das escolas voltadas ao trabalho preocupadas em (re)formar a mão de obra (do antigo e) do novo país (Cunha, 2005, p.59), uma educação que busca embranquecer a população a partir da Educação e do Trabalho, ensinando a como se portar (Dávila, 2006), afastando a população da vadiagem (Kowarick, 1994), ou ensinando sobre a cultura europeia como a cultura a civilizatória (Barbosa, 2019).

Dentro dos estudos históricos sobre o período vemos esses enunciados se repetiram incansavelmente como formas de responder e solucionar as perguntas feitas, mas Silvia Hunold Lara e Ramati Jacino denunciam esses enunciados (respectivamente como “tese da substituição” e “sistemática da exclusão”) enquanto Hunold expõe que “quando se pensa em história do trabalho no Brasil [...] se pensa a identidade [comum] entre liberdade e trabalho assalariado” (1998, p. 28) desconsiderando as características raciais dos grupos; Jacino expõe que essas abordagens foram “produtos de

elaborações acadêmicas desenvolvidas na Europa e em centros de estudos nacionais” (2006, p. 50), como exercícios da teoria onde se descreve uma substituição dos escravos pelos trabalhadores livres, desconsiderando, enfim, particularidades que invisibilizam a discussão sobre como a raça operou e opera no Sujeito.

Na constrição da teoria a respeito da formação do Sujeito que ignora a cor, trago o pensamento de Saidiya Hartman, Denise Ferreira da Silva e Hortense Spillers.

Hartman (2022) nos apresenta a noção de Cenas de Sujeição, na qual identifica como as violências já estão escritas para acontecer da mesma forma que uma cena teatral, ou seja, antes mesmo dos personagens executarem suas ações o fim já está definido por um roteiro anterior a eles. Produzindo uma denúncia de como as teorias elaboradas até então não tem compromisso com a resolução dos problemas, mas sim em “prever” eles, ou seja, para a teoria é como se o negro sofresse porque estava destinado a isso, ignorando como esse movimento se dá no cotidiano e ignorando como esse conhecimento pode ser reelaborado a partir daquilo que falta, não aparece ou está escondido;

Denise Ferreira da Silva por sua vez com o evento racial indica que Raça é uma categoria produzida globalmente e articulada como justificativa de produção de Sujeitos de Afetabilidade [aquele que é nomeado], em oposição aos Sujeitos Transparentes [aquele que nomeia] (Ferreira da Silva, 2022; 2016), denunciando a formação – econômica, jurídica e simbólica desses sujeitos a partir da categoria de Raça que (in)forma o mundo como Entendemos – e também o Capital Global – no qual está incluída a Educação, o evento por sua vez é a reelaboração de cenas de violência que acontecem sem o tempo.

E por último Spillers (1987) traz a noção de Carne no lugar de Sujeito – seguida por diversos autores da linha afropessimista – que compreendem que o corpo negro, para ser expropriado de gênero, sexualidade, e humanidade deve ser reduzido a sua matéria mais básica de comércio: a Carne. Esse conceito vem da denúncia da autora de que a escravidão e a produção de raça desse período é original e não pode ser comparada com outras situações de diferenciação racial, pois além de produzir raça ela também torna o corpo

fungível e aliena totalmente o trabalho ou a herança, transformando-o assim em matéria prima;

Assim, volto ao cerne deste trabalho com uma reelaboração a partir dessas autoras: Como ler as bases sob as quais essas histórias são elaboradas jogando contra a violenta ideia de que o racismo atual é uma herança da escravidão e não algo que está sendo articulado, redefinido e reelaborado no cotidiano contemporâneo a partir da naturalização de determinadas violências?

Ao meu ver, essas teorias nos ajudam a entender que o racismo não é nem uma ação natural da sociedade humana, nem uma herança de um momento específico, pois ele continua se manifestando mesmo na ausência destes. Também nos ajudam a entender que tanto as elaborações que seguem a crítica civilizacional da Nação pós-abolição/independência, quanto as elaborações marxistas que dizem se voltar a revelação de processos invisíveis nas relações de trabalho, produzem cada uma à sua maneira, um distanciamento da ideia de que o racismo é fundante da noção de Estado assim como de seus braços, nos quais reside a Educação e o Trabalho.

O problema da abordagem do racismo como produto da escravidão

Como nos apresenta Sueli Carneiro em sua tese de doutorado *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*, a produção do corpo negro é simultaneamente resultado de um biopoder e de um dispositivo de racialidade (2023), termos emprestados de Michel Foucault e imbuídos da racialidade na escrita da tese.

Para Carneiro (2023) o primeiro é a força que permite “fazer viver e deixar morrer” (p. 62), o biopoder estipula as ordens que a sociedade normal deve seguir, assim como as instituições que possibilitam a materialidade para a execução das mesmas. O segundo é composto por uma “rede bem definida pelo contrato racial e que determina tanto as funções e as atividades no sistema produtivo quanto os papéis sociais” (p. 87) que produzem primeiro o Outro e depois a Norma. Assim a partir da articulação de Dispositivo e Biopoder a sociedade produz, sorrateiramente, no subterrâneo, nas entrelinhas dos textos, notícias e conversas aquilo que deve sobreviver e aquilo que deve morrer, sejam prédios, costumes ou pessoas.

Digo que a produção é sorrateira pois até agora não me deparei com nenhum documento oficial dessas instituições que indique que alunos negros não eram bem vistos (o que não impede que no futuro eles possam ser encontrados). Porém, quando vemos que Ramos foi responsável em ditar o que era o gosto da nova nação, sabemos que nas suas escolhas - inseridas em um dispositivo racial maior que ele ou suas ordens enquanto diretor - contribuíram para um menor número de alunos negros - nascidos livres ou recém libertos - no Liceu de São Paulo.

Porém isso gera um paradoxo, como pode, ao mesmo tempo, a escola oferecer um ofício que mais tarde seria associado a pessoas negras e negar a presença de alunos negros dentro de si mesma? Talvez isso seja explicado pelo período posterior de ensino e o rápido crescimento industrial da cidade de São Paulo na virada do século XIX para o século XX.

Nesse período vemos novamente o biopoder atuando, novas indústrias e formas de produção surgem, a elas são reservados os cargos dos trabalhadores experientes que chegaram da Europa ou brancos formados pelas escolas de renome. O Liceu formava alunos para o futuro, e a marcenaria, assim como outros ofícios, estava ficando para trás. Talvez seja nesse período que o negro seja associado socialmente a algo do passado, que deveria ser colocado de lado, tal qual o ofício manual substituído. Tanto o negro, transformado em ferramenta, quanto o resultado do trabalho dessas ferramentas não se encaixa mais em uma nação industrializada.

O que é importante ressaltar é que mesmo fazendo essa busca quase arqueológica do momento de produção do corpo negro como Outro a ser eliminado dentro dos ofícios é necessário compreender que o Dispositivo opera em diversas frentes, como podemos ver em relatos de negros recém-libertos. Nesse contexto de negros inseridos na sociedade pós abolição – também enfrentado pelos EUA abolicionista – encontramos alguns depoimentos de recém-libertos:

“A escravidão foi ruim e a liberdade que tivemos, sem nada para poder viver, foi ruim. Duas cobras cheias de veneno. [...] Seus nomes: escravidão e liberdade. [...] Ambas morderam o negro.” (MITCHNER, Patsy *apud* HARTMAN, 2022)

Se a liberdade que produz riqueza é também a que produz pobreza, do que adianta ser negro livre em um mundo onde precisamos diariamente pensar

em como adquirir comida, abrigo, segurança, conforto e tantos outros recursos básicos que para alguns são acessados sem preocupações? E mesmo uma vez que conseguimos a riqueza, ela ainda não retira o corpo do dispositivo que produz a violência.

O que nos conta Hartman (2022) é que a noção de Liberdade se configura a partir da existência do sistema escravista, uma continuidade ou antítese, algo que só pode nascer de um solo regado de privação, duas faces da mesma moeda.

Pergunto então: se a Liberdade se estrutura dessa forma dentro do Capital Global, podemos pensar que a Educação que surge após a abolição se configura no mesmo movimento a partir do corpo analfabeto, cativo, atrasado, vadio, mau/mal-educado? Se sim, uma educação antirracista é possível sem que a Educação se autodestrua? Se não, ela conseguiria sobreviver sem reproduzir o sistema violento? Se considerarmos que a Educação é uma das partes responsáveis pela formação dos Sujeitos dentro do Capital, como escapar sem deixar de evidenciar esse enunciado/dispositivo racial?

Como apresenta Denise Ferreira da Silva “a crítica contemporânea do pensamento moderno apresenta uma análise limitada [...] porque ignora o papel do racial na formação do Humano” (2022, p.28), essa crítica segue o que Hartman expõe ao falar sobre uma Liberdade que é vista sem a perspectiva racial que recai na formação do Sujeito. Tanto Educação quanto Liberdade podem ser entendidos como algo benéfico para aqueles que têm acesso a elas, mas quando observamos a realidade material dos sujeitos racializados elas não parecem oferecer esses benefícios, ou melhor, não conseguem libertá-los ou produzi-los como sujeitos sociais.

Vemos assim que o racismo não pode ser entendido como uma derivação histórica, produzido em determinado ponto e rígido, monolítico, mas sim como uma produção atualizada (e atualizante) da sociedade. Entender os limites da educação ou a educação como produtora desse espaço não é o suficiente para produzir uma “verdadeira liberdade” esperada dessa instituição. Se o racismo fosse uma derivação ou um ponto específico na história ele teria acabado com a abolição da escravatura, ou no nosso caso, com a inserção ou participação do negro no sistema educacional. Como veremos a seguir, mesmo

em momentos históricos diferentes, o dispositivo racial continua operando para a produção do ser como outridade.

Considerações finais

Ao longo do texto busquei demonstrar episódios “contra a flecha do tempo” (Silva, 2018. p.) – que compartilham de um mesmo desejo: a produção de identidade. Seja ela uma identidade associada a origem (brasileiros, africanos ou imigrantes), seja ela associada ao depósito de processos sociais de exclusão pela cor (negros, pardos e brancos), seja ela relacionada com as categorias de classe e trabalho (brancos pobres, trabalhadores livres, vadios), seja ela a identidade de uma nação (identidade brasileira/colônia – ou europeia/metrópole).

E essa produção de identidade aqui opera a partir de um movimento inédito de diferenciação que é a raça como produtora de corpos fungíveis. Original pois no processo de colonização a produção da diferença a partir da raça não criou sujeito normativo e “diferente”. A produção dessa raça no contexto colonial é uma expropriação total do corpo, que reduz o sujeito a matéria-prima do ser vivo: a carne, seja ele matéria prima do trabalho escravocrata ou da pesquisa acadêmica. Dessa forma entendo a violência “comum” entre todos os exemplos citados como um evento racial de expropriação total do ser/sujeito que permite a produção do Capitalismo Global a partir da violência como mecanismo de proteção de propriedade (Silva, 2018).

Porém que propriedade é essa que está ameaçada e que evoca a violência total contra corpos negros? Talvez seja a propriedade do controle da identidade, é a produção do outro como objeto de não-ser para que se produza assim, erroneamente, uma cultura/identidade monolítica, pura, perfeita, completa, final. Que recusa o processo e a rasura tão evidenciados por Stuart Hall (2014).

Vejam, os negros não eram selecionados para cargos de poder pela justificativa da língua, mesmo que eles tivesse domínio da técnica; da mesma forma não eram alfabetizados, mesmo que estivessem inseridos em uma sociedade capaz de ensinar; não eram inseridos no sistema escolar que previa a produção do bom gosto aos moldes da Europa em solo brasileiro, assim

como quando foram inseridos foram acompanhados da educação de higiene, para serem limpos. Ao negro a violência é a negação de se afirmar/tornar sujeito, seja pelas prisões compulsivas que cercam a liberdade de movimento do corpo, seja pela negação de acesso a instituições e estruturas básicas que “fazem viver” (Carneiro, 2023), não a toa Fanon diz que o sonho do colonizado é um sonho muscular (2022), um sonho de movimentação, de soltura, de correr no mundo.

Assim, o que se chama de negro aqui, ou carne, é a sedimentação desses eventos e produções sociais que o constroem no contemporâneo, poderes reguladores que produzem algo e continuam a produzir, não como a sobrevivência de algo do passado, mas como uma articulação contemporânea.

Podemos muito bem nos perguntar se esse fenômeno da marcação com ferro quente efetivamente “se transferiu” de uma geração para outra, encontrando seus diversos substitutos simbólicos em uma eficácia de significados que repetem os momentos iniciático [da escravidão]? (Spillers, 2022)

Hortense Spillers parece querer nos avisar dessa sedimentação sobre a Carne, apesar de entendermos que raça e racismo não são heranças, compreendemos que eles são (re)articulados e (re)encenados no contemporâneo, como categorias nativas de opressão e produção de poder disciplinar. O episódio de violência é o nascimento do negro (Hartman, 2022, p.), pois é a partir dele que o antigo sujeito percebe ter seus valores materiais, simbólicos, psíquicos, culturais etc expropriados. Essa violência aparece como forma de resguardo da posição do branco pois uma vez que este último não tiver mais controle sobre o primeiro, sua supremacia começa a ruir.

Podemos nos perguntar, então, se um estudo ao redor do núcleo duro das escolas profissionalizantes (diretores, professores, currículos e documentos administrativos) das escolas de marcenaria de São Paulo existentes nos anos subsequentes à abolição da escravatura (Oficina de Marcenaria do Serviço Florestal, atual Museu Octávio Vecchi, e do Liceu de Artes e Ofícios), que não se nos ajudaria a identificar quais aspectos da educação e da violência racial a partir dos eventos raciais ou a peles queimadas pelo ferro quente, determinam o (in)sucesso e o não (auto)reconhecimento de profissionais negros na educação dos trabalhos

manuais contemporâneos, contraditoriamente ao imagético social de que seria esse corpo que habitaria esse espaço?

Uma pesquisa que deve passar pelos enunciados metodológicos comuns que existem tanto nos acordos das escolas liberais e positivistas (educação ordenada, civilizatória, aos moldes da Europa) como nos críticos materialistas (raça subjugada à categoria de classe). Sem, novamente, o objetivo de fazer uma reconstituição histórica desse período, mas sim de entender as articulações de poderes – independente do tempo/período histórico – que produzem o ex-escravo, o negro, o vadio, o artesão; e seus opostos, o proletário, o branco, o imigrante e o mestre.

Sobre as análises exercidas pelos historiadores da Educação e do Trabalho dois problemas se instauram e tentarei desamarrá-los aqui: o primeiro é a categoria universal – a figura do proletário, trabalhador livre ou do homem digno – que ignora as características do sujeito uma vez que operam como máscaras que a classe – ou o universal veste – Denise Ferreira da Silva apresenta a questão apontando que quando há a tentativa de “ler essas outras características sociais elas são usadas apenas como ferramentas descritivas [...] e não como formadoras de sujeitos modernos que podem ser excluídos da universalidade sem gerar crise ética” (2022. pag. 51); o segundo problema é como os arquivos são lidos de forma inquestionável e naturalizante a respeito da história. Sabendo que há uma violência dentro desses textos e imagens, como podemos escrever a respeito delas sem reproduzir a violenta naturalização da teoria? Para isso, tenho como base o enunciado de Saidiya Hartman onde afirma que não temos como mergulhar nos arquivos sem reproduzir a violência que eles carregam, mas podemos escrever com e contra esse arquivo (Hartman, 2020).

Ao considerarmos que a identidade é um termo “sob rasura”, ou seja, que é negado, mas que não possui nenhum outro para substituí-lo e assim carrega a “inversão e a emergência” (Hall, 2014. p. 106) e também “tem tanto a ver com a invenção da tradição quanto com a própria tradição” (Hall, 2014. p. 109, grifo do autor) encontro espaço para buscar denunciar o processo de ensino de ofícios manuais ao longo da história do Brasil não apenas como parte de uma grande construção de uma ficção sobre uma cultura rígida e pura – branca – mas também com a contradição que contribui para expor sua

fragilidade, exatamente por que sabe que a sua pureza não é possível e aposta sempre em projetos do futuro uma vez que perdeu no passado miscigenado da colonização.

Assim como Sísifo, o branco no Brasil continua a produzir um lugar que o negro não poderá acessar e caso acesse será questionado, lugares esses que minam sempre-já a própria percepção do negro sobre si próprio e que muitas vezes usa os movimentos materiais como naturalização de sua condição, algo que observei nos professores e professoras que não se sentiam seguros para ministrar aulas era como eles justificaram seu insucesso como uma prova de que estavam no lugar errado uma vez que colegas brancos mentiam sobre seu sucesso – ou escondiam bases materiais anteriores a sua produção que justificam seu sucesso entre pequenas comunidades – ou justificavam como herança racial.

Por exemplo, professores brancos se gabam de ter serviços semanais ou vizinhos – de alta classe – da cidade onde moram. Tanto no caso da família, quanto no caso da vizinhança, o dinheiro é presente e está relacionado com a própria produção desse sujeito em sociedade. Mesmo quando falta trabalho dessa comunidade, se articulam para indicar esse profissional a conhecidos; no caso de professores negros muitas vezes eles são os mais bem-sucedidos da família, fazendo com que os trabalhos familiares tenham uma outra leitura que não passa pelo pagamento, mas por um favor – ou investimento por parte do profissional no campo das relações familiares – o mesmo para a vizinhança, morando em regiões periféricas muitas vezes eles mesmos não teriam o dinheiro necessário para comprar os produtos que produzem pagando o preço de custo (mão de obra e o material).

»> Vemos então que as identidades são produzidas pela diferença, mas não de forma consciente positiva – “eu sou” – e sim pela diferença material – “o que fizeram de mim” – que muitas vezes antecede o nascimento do sujeito. Não é então apenas uma produção histórica localizada em um passado distante, mas algo que também está presente e contemporâneo moldando ainda hoje a psique e a segurança de profissionais da educação de ofícios – seja positivamente ou negativamente, mesmo que a fronteira entre o que é negativo e o que é positivo mude de acordo com os poderes e contextos nos quais são articulados.

Sendo assim, entendendo a identidade como um construto fragmentado podemos tomar a liberdade de encontrar os momentos onde o poder não conseguiu operar e falhou na produção de si próprio, simultaneamente encontrando os momentos de (re)existência do sujeito negro dentro do jogo social assim como podemos desarmar a noção de uma cultura branca pura ou em outros termos, encontrar os momentos de contaminação que impedem o estabelecimento de um posicionamento universal, seja dos sujeitos em ação lidos com o distanciamento histórico, seja em embate aos autores contemporâneos que não perceberam e – cada um a sua maneira – produziram o universal sobre os sujeitos envolvidos nos processos de educação e trabalho no Brasil.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae et al. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 05 jun. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo. Unesp, 2005.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945**. São Paulo. Unesp, 2006.

DE QUEIRÓS MATTOSO, Katia M. **Os escravos na Bahia no alvorecer do século XIX: estudo de um grupo social**. Revista de História, v. 48, n. 97, p. 109-135, 1974.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. São Paulo. Companhia das Letras, 2022.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Salvador. UFBA 2008

SILVA, Denise Ferreira da. **Homo modernus: para uma ideia global de raça**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

SILVA, Denise Ferreira da. O evento sem tempo. *in* PEDROSA, A.; CARNEIRO, A.; MESQUITA, A. **Histórias Afro-Atlânticas. Volume 2. Antologia**. São Paulo, Instituto Tomie Ohtake; Masp, 2018. 624p. Com a colaboração de Artur Santoro, Hélio Menezes, Lília Moritz Schwarcz, Tomás Toledo.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. **Oficiais mecânicos na cidade de Salvador**. Salvador, Prefeitura Municipal de Salvador, 1974.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In. SILVA, Tomaz. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. cap.3, p.103-133.

HARTMAN, Saidiya. **Scenes of subjection: Terror, slavery, and self-making in nineteenth-century America**. WW Norton & Company, 2022.

HARTMAN, Saidiya. Vênus em dois atos. **Revista Eco-Pós**, v. 23, n. 3, p. 12-33, 2020.

JACINO, Ramatis. **O trabalho do negro livre na cidade de São Paulo 1872-1890**. 2007. Dissertação (Mestrado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, Daniele Santos de. **Entre o “serviço de casa” e o “ganho”: escravidão em Salvador na primeira metade do século XVIII**. 159 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem**. São Paulo, Paz e Terra. 1994.

LARA, Silvia Hunold. **Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil**. Projeto história: revista do programa de estudos pós-graduados de história, v. 16, 1998.

SPILLERS, Hortense. Bebê da mamãe, talvez do papai: uma gramática estadunidense. In **Pensamento negro radical**. São Paulo: N-1, p. 29-69, 2021.