



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE DIREITO-FD  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

**AKOUVI GLORIA NELLA VOSSAH**

**AS EXPERIÊNCIAS DAS MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR NA  
ÁFRICA DO SUL PÓS-APARTHEID: O CASO DAS ESTUDANTES NEGRAS DA  
UNIVERSIDADE DE CAPE TOWN (UCT) DE 1994 A 2022.**

**BRASÍLIA - DF  
2022**

**AKOUVI GLORIA NELLA VOSSAH**

**AS EXPERIÊNCIAS DAS MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR NA  
ÁFRICA DO SUL PÓS-APARTHEID: O CASO DAS ESTUDANTES NEGRAS DA  
UNIVERSIDADE DE CAPE TOWN (UCT) DE 1994 A 2022.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Direito, na área de concentração “Direito, Estado e Constituição”.

Orientador: Professor Guilherme Scotti  
Co-orientador: Professor Marcelo Carvalho Rosa

Brasília – DF  
Dezembro de 2022

**AKOUVI GLORIA NELLA VOSSAH**

**AS EXPERIÊNCIAS DAS MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR NA  
ÁFRICA DO SUL PÓS-APARTHEID: O CASO DAS ESTUDANTES NEGRAS DA  
UNIVERSIDADE DE CAPE TOWN (UCT) DE 1994 A 2022.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Direito, na área de concentração – Direito, Estado e Constituição”. Orientador: Doutor Guilherme Scotti; Co-orientador: Doutor Marcelo Carvalho Rosa

**BANCA EXAMINADORA**

Professor Doutor Guilherme Scotti (Presidente)  
Universidade de Brasília

Professor Doutor Evandro Charles Piza Duarte (Membro Interno)  
Universidade de Brasília

Professora Doutora Natália Cabanillas (Membro externo)  
Universidade de Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

Professora Doutora Laura Efron (Membro externo)  
Universidade de Buenos Aires

Professor Doutor Marcelo Carvalho Rosa (Membro Interno – Suplente)  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Brasília – DF  
2022

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CADHP.....	Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos
CAPES.....	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CODESRIA.....	Council for the Development of Social Science Research in Africa
COVID-19.....	Coronavirus Disease 2019
EUA.....	Estados Unidos da América
FD-UNB.....	Faculdade de Direito - Universidade de Brasília
FEDSAW.....	Federation of South African Women
IREL-UnB.....	Instituto de Relações Internacionais - Universidade de Brasília
ODM.....	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OIT.....	Organização Internacional do Trabalho
ONU.....	Organização das Nações Unidas
OUA.....	Organização de Unidade Africana
PPGD.....	Programa de Pós-graduação em Direito
SAHO.....	South african history online
UA.....	União Africana
UnB.....	Universidade de Brasília
UCT.....	University of Cape Town
UNESCO.....	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS.....	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
WITS.....	Witwatersrand

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Representação da Deusa Maat .....	96
Figura 2 Mapa da África do Sul .....	117
Figura 3 Estimativa da População Sul-Africana por raça e gênero em 2022 .....	118
Figura 4 A Bandeira da União da África do Sul em 1910.....	123
Figura 5 Dados sobre a repartição da população sul-africana por raça em 1957 .....	127
Figura 6 Um homem negro sentado e lendo num banco marcado "Só Europeus" - Bettmann/Corbis.....	128
Figura 7 O tipo de passe que os negros sul-africanos tiveram que carregar durante o apartheid .....	130
Figura 8 Um homem é fotografado com sua dompas (passe) .....	130
Figura 9 Um policial branco verificando o passe de um homem negro .....	131
Figura 10 Manifestantes negros queimando os seus passes .....	131
Figura 11 Alunos e alunas de escola negra manifestando contra a decisão do governo do apartheid de usar a língua afrikaan (línguas dos Boers) como língua de ensino nas escolas negras .....	134
Figura 12 Uma criança branca sentada em um banco "só para brancos" e sua babá preta sul-africana sentada do outro lado do banco – Peter Magubane .....	135
Figura 13 Mulheres negras sul-africanas protestam contra as leis do passe, em 1956.....	136
Figura 14 Rahima Moosa, Lilian Ngoyi, Helen Joseph e Sophia Williams (4 mulheres sul africanas de raça diferentes indiana, negra , branca e mestiça ) líderes da grande marcha de 9 de agosto de 1956 em Pretória, levando ao governo segregacionista as petições contra a lei do passe .....	137
Figura 15 Taxas de mensalidade na universidade de cape Town (UCT) 1923 a 2020 .....	148
Figura 16 Sethembile Msezane estudante da UCT perfomando no dia da queda da estatueta de Rhodes no 9 de abril de 2015 .....	149
Figura 17 Movimento #RhodesMustFall.....	149
Figura 18 Perfil demográfico dos estudantes da UCT em 2021 .....	150
Figura 19 Estudantes matriculados por gênero .....	151
Figura 20 Nelson Mandela durante o julgamento por traição, pretoria, 1956.....	161

Dedico este trabalho à minha mãe Adjoa Valerie Boko VOSSAH! Amor Eterno ♥! A todas às mulheres do universo e, especialmente, a todas as mulheres negras desta terra. O céu não é o limite, é apenas a linha de partida... temos de sonhar e sonhar grande!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, antes de mais nada, a Deus. A Deus Pai, a Deus Filho e a Deus Espírito Santo por me protegerem e me guiarem ao longo de toda a realização desta tese. À Virgem Maria pelo seu amor e proteção, assim como aos meus anjos da guarda e a toda a corte celestial de Deus.

Agradeço à minha família pelo seu afeto e apoio.

Agradeço ao meu orientador, Professor Guilherme Scotti, pela sua bondade, paciência, disponibilidade e especialmente pela sua confiança e flexibilidade no processo de redacção da tese. O Professor Guilherme sempre me ouviu com paciência e sempre me apoiou no processo de tomada de decisões.

Agradeço ao meu co-orientador, Professor Marcelo Carvalho Rosa, que, desde o início do meu doutorado na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (FD/UNB), me aceitou no seu grupo de “pesquisa o não-exemplar” no Departamento de Sociologia (SOL/UnB) e concordou em co-orientar o meu trabalho. O Professor Marcelo permitiu-me, através do seu grupo de pesquisa não-exemplar, partilhar e trocar as minhas ideias de investigação com estudantes de sociologia. Obrigado por todos os conselhos, ideias e contatos recebidos sobre a África do Sul.

Agradeço ao Professor Evandro Charles Piza Duarte pelos conselhos e as sugestões recebidas durante o processo de qualificação.

Agradeço também à Professora Natalia Cabanillas e a Professora Laura Efron, pelas discussões e conselhos sobre o meu tema de investigação.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Direito da UnB (PPGD/UnB), pelo acolhimento e ensino.

Agradeço à secretária do PPGD/UnB, em particular à Sra. Euzilene pela sua amabilidade, afeto e por estar sempre disponível para me fornecer as informações necessárias.

Agradeço aos meus colegas estudantes do PPGD/UnB, especialmente à Jhessica pela sua amizade e ao Rodrigo pelo seu afeto e apoio.

Agradeço à Bruna e à Angela pela sua gentileza e ajuda na revisão de português da minha tese.

Por fim, agradeço à CAPES! o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

**“There is no greater agony than bearing an untold story inside you.”**

**— Maya Angelou, I Know Why the Caged Bird Sings**

*Você pode me riscar da História*

*Com mentiras lançadas ao ar.*

*Pode me jogar contra o chão de terra,*

*Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.*

*Minha presença o incomoda?*

*Por que meu brilho o intimida?*

*Porque eu caminho como quem possui*

*Riquezas dignas do grego Midas.*

*Como a lua e como o sol no céu,*

*Com a certeza da onda no mar,*

*Como a esperança emergindo na desgraça,*

*Assim eu vou me levantar.*

*Você não queria me ver quebrada?*

*Cabeça curvada e olhos para o chão?*

*Ombros caídos como as lágrimas,*

*Minh'alma enfraquecida pela solidão?*

*Meu orgulho o ofende?*

*Tenho certeza que sim*

*Porque eu rio como quem possui*

*Ouros escondidos em mim.*

*Pode me atirar palavras afiadas,*



*Dilacerar-me com seu olhar,  
Você pode me matar em nome do ódio,  
Mas ainda assim, como o ar, eu vou me levantar.  
Minha sensualidade incomoda?  
Será que você se pergunta  
Porquê eu danço como se tivesse  
Um diamante onde as coxas se juntam?  
Da favela, da humilhação imposta pela cor  
Eu me levanto  
De um passado enraizado na dor  
Eu me levanto  
Sou um oceano negro, profundo na fé,  
Crescendo e expandindo-se como a maré.  
Deixando para trás noites de terror e atrocidade  
Eu me levanto  
Em direção a um novo dia de intensa claridade  
Eu me levanto  
Trazendo comigo o dom de meus antepassados,  
Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado.  
E assim, eu me levanto  
Eu me levanto  
Eu me levanto  
Maya Angelou,*

**Poema original, em inglês: Still I Rise (Tradução de Mauro Catopodis)**

## RESUMO

De 1948 a 1994, a África do Sul foi marcada pelo *apartheid*, conhecido como o regime de "segregação racial". Durante este regime, o governo segregacionista regulamentou o sistema educativo sul-africano através de várias leis. Através da extensão da Lei da Educação Universitária, Lei 45 de 1959, o ensino superior foi segregado segundo critérios raciais. Foram criadas universidades só para negros e foi negado aos estudantes negros o acesso a universidades dedicados só para brancos, como a Universidade de Cape Town (UCT). O acesso das mulheres negras ao ensino superior era quase inexistente durante o regime do *apartheid*. Sofriam do que Hassim (1991) chama uma "tripla marginalização" de raça, classe e gênero. Uma das prioridades do governo pós-apartheid de Nelson Mandela, que chegou ao poder em 1994, era adotar mecanismos políticos, jurídicos e sociais para aumentar o acesso ao ensino superior para todos, incluindo as mulheres negras. Assim, o Livro Branco do ensino superior (*The education white paper 3*) e as políticas de ação afirmativa foram adotados. A Universidade de Cape Town (UCT), internamente, também adotou políticas internas transformadoras para permitir o acesso a todos. Estas políticas permitiram a entrada massiva (acesso) de estudantes negros em geral, em particular de mulheres negras na Universidade de Cape Town (UCT) após o *apartheid*, contudo, em relação à sua permanência e sucesso na Universidade, as estudantes negras continuam a enfrentar situações de exclusão, de segregação e de violência dentro da universidade de Cape Town (UCT) após o *apartheid*.

**PALAVRAS-CHAVE:** África do Sul; Pós-apartheid; Mulheres Negras; Ensino Superior; Universidade de Cape Town (UCT).

## **ABSTRACT**

From 1948 to 1994, South Africa was marked by apartheid, known as the "racial segregation" regime. During this regime, the segregationist government regulated the South African educational system through various laws. Through the extension of the University Education Act, Act 45 of 1959, higher education was segregated along racial lines. Black-only universities were established, and black students were denied access to white-only universities such as the University of Cape Town (UCT). Black women's access to higher education was almost non-existent during the apartheid regime. They suffered from what Hassim (1991) calls a "triple marginalization" of race, class, and gender. One of the priorities of Nelson Mandela's post-apartheid government, which came to power in 1994, was to adopt political, legal, and social mechanisms to increase access to higher education for all, including black women. Thus, the education white paper 3 and affirmative action policies were adopted. The University of Cape Town (UCT), internally, also adopted transformative internal policies to enable access for all. These policies have allowed massive entry (access) of black students in general, in particular black women into the University of Cape Town (UCT) after apartheid, however, in relation to their stay and success at the University, black students continue to face exclusion, segregation and violence within the University of Cape Town (UCT).

**KEYWORDS:** South Africa; Post-Apartheid; Black Women; Higher Education; University of Cape Town (UCT).

## RÉSUMÉ

De 1948 à 1994, l'Afrique du Sud a été marquée par l'*apartheid*, connu sous le nom de régime de "ségrégation raciale". Pendant ce régime, le gouvernement ségrégationniste a réglementé le système éducatif sud-africain par le biais de diverses lois. Grâce à l'extension de la loi sur l'enseignement universitaire, la loi 45 de 1959, l'enseignement supérieur a été ségrégué selon des critères raciaux. Des universités réservées aux Noirs ont été créées et les étudiants noirs se sont vu refuser l'accès aux universités réservées aux Blancs, comme l'université de *Cape Town* (UCT). L'accès à l'enseignement supérieur pour les femmes noires était presque inexistant durant le régime de l'*apartheid*. Elles ont souffert de ce que Hassim (1991) appelle une "triple marginalisation" de la race, de la classe et du sexe. L'une des priorités du gouvernement post-*apartheid* de Nelson Mandela, arrivé au pouvoir en 1994, était d'adopter des mécanismes politiques, juridiques et sociaux visant à accroître l'accès de tous, et notamment des femmes noires, à l'enseignement supérieur. Ainsi, le livre blanc sur l'enseignement supérieur (*The education white paper 3*) et les politiques d'action positive ont été adoptés. L'Université de Cape Town (UCT), en interne, a également adopté des politiques de transformation internes pour permettre l'accès à l'éducation pour tous. Ces politiques ont permis l'entrée massive (accès) d'étudiants noirs, notamment des femmes noires à l'université de Cape Town (UCT) après l'*apartheid*. Cependant, en rapport à leur permanence et leur réussite au sein de l'Université, les étudiants noirs, principalement les femmes noires continuent d'être confrontés à l'exclusion, à la ségrégation et à la violence au sein de l'université de Cape Town (UCT) même après l'*apartheid*.

.

**MOTS-CLÉS :** Afrique du Sud ; Post-Apartheid ; Femmes Noires ; Enseignement Supérieur ; Université de Cape Town (UCT).

## SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	4
LISTA DE FIGURAS .....	5
AGRADECIMENTOS.....	7
Introdução .....	15
Metodologia .....	31
Procedimento para as entrevistas .....	33
Análise dos dados.....	35
Resultados das entrevistas.....	35
Embasamento teórico da tese .....	36
A geopolítica do conhecimento.....	36
Interseccionalidade de raça, gênero e classe social na educação. ....	41
Capítulo 1: Debatendo acerca do conceito de direitos humanos.....	45
1.1. Gênese do Conceito Ocidental dos Direitos Humanos.....	46
a) O que é o Ocidente? .....	46
b) O conceito Ocidental de Direitos Humanos e sua pretensão “fundadora” .....	59
c) O conceito Ocidental de Direitos Humanos e sua pretensão “Universalista”: limites e críticas.....	75
1.2 Os direitos humanos no Continente Africano .....	90
a) A África.....	90
b) Os direitos humanos na África Pré-Colonial.....	93
I - A Maat no antigo Egito (Kemet) .....	95
II - Carta Mandinga (Manden Kalikan ou Kurukanfuga).....	99
c) Os direitos humanos na África de hoje: A Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos (CADHP) (carta de Banjul).....	100
1.3) O direito à educação.....	104
Capítulo 2: Debatendo Gênero e Raça em contexto africano.....	106
2.1 Ser “mulher” nas Sociedades Africanas.....	106
a) Epistemologias de gêneros e feminismos na Nigéria .....	108
I - Mulher na cultura Iorubá (Nigeria pré-colonial) segundo Oyèrónkè Oyèwùmí. ....	108
II - Mulher na cultura e sociedade Nigeriana contemporânea: “Sejamos todos feministas” de Chimamanda Ngozi Adichie .....	110
b) Epistemologias de gênero e feminismos na África do sul.....	112

I - Mulheres negras sul africanas no período pré-colonial: As mulheres Zulus na África do Sul pré-colonial .....	112
II - Feminilidades Negras e Padrões de Beleza na África do Sul contemporânea: A Questão do Corpo e dos cabelos das meninas e mulheres negras na África do Sul	113
2.2 - Raça e etnicidade na África do Sul .....	115
a) O que é raça ? .....	115
b) África do Sul, o país mais racializado do continente africano .....	117
I - A África do Sul: dos navegadores europeus aos colonizadores europeus .....	119
II - A Raça na era do Apartheid .....	124
III - Raça e o sistema educativo sul africano : A racialização do ensino superior sul-africano durante o apartheid .....	132
Capítulo 3: As estudantes negras e a Universidade de Cape Town (UCT) .....	138
3.1 A universidade de Cape Town (UCT) antes e durante o apartheid: Onde estavam as estudantes negras? .....	138
3.2 Instrumentos e mecanismos jurídicos, políticos e sociais de democratização do ensino superior do governo pós-apartheid. ....	141
a) Instrumentos e mecanismos jurídicos .....	141
I - A Constituição de 1996 .....	141
II - Higher education act 101 of 1997 .....	142
III - As ações afirmativas .....	144
b) Instrumentos e mecanismos políticos e sociais .....	144
I - The education white papers .....	144
3.3 A universidade de Cape Town (UCT) e as estudantes negras após o apartheid: Between forward and backward steps (Entre os passos para frente e para trás) .....	146
3.4 Discussões das entrevistas: As experiências e vivências das estudantes negras na Universidade de Cape Town (UCT) após o apartheid: .....	152
a) O silêncio e a sensibilidade em torno do tema das experiências das estudantes negras da universidade de Cape Town (UCT) .....	152
b) As dificuldades associadas ao processo de entrada/ acesso de estudantes negras na Universidade de Cape Town (UCT) .....	153
c) As questões relacionadas a permanência e o sucesso das estudantes negras na Universidade de Cape Town (UCT) .....	154
d) Questões relacionadas a formas de violência experimentadas e vivenciadas por estudantes negras na Universidade de Universidade de Cape Town (UCT) .....	157
e) Formas de Resistência .....	158
Considerações finais .....	159
Referências Bibliográficas .....	162

## Introdução

De 1948 a 1994, a África do Sul, um dos países mais importantes da região austral do continente Africano (FONSECA JR, 2012; PENNA, 2010), foi marcado pelo *apartheid*, conhecido como o regime da “segregação racial” ou da separação desigual apenas baseado “na cor da pele” ou no ideário de uma “pureza racial”<sup>1</sup> das populações brancas, europeias colonizadoras (holandesas e inglesas), comumente chamados de “bôeres e de “africâneres”<sup>2</sup> sobre as populações negras nativas sul-africanas, os “Bantos”<sup>3</sup> (CORNEVIN, 1979; DAVENPORT, 1991; WORDEN, 1994; MANBY, 1995; COETZEE’S, 2000; FONSECA, 2014).

Segundo os autores Brown (1989) e Worden (1994), as ideologias e políticas de segregação racial foram iniciadas pelos holandeses no período colonial e aprimoradas e institucionalizadas pelos ingleses durante o regime do *apartheid* na África do Sul. Na mesma linha, o autor Chanock (2004) defende que as práticas racistas na África do Sul não foram uma aberração histórica, e, sim, a normalidade de um sistema mundial de dominação racial que tinha a Grã-Bretanha e outros domínios brancos como protagonistas.

Jacques Lange e Jeanne Van Eaden (2016) em seu artigo *Designing the South African Nation: From Nature to Culture* também apontaram os seguintes aspectos a respeito desse tema:

---

<sup>1</sup> Segundo Aníbal QUIJANO (2000) apud Diehl (2015, p 47) com a ideia de pureza racial, os europeus estabelecem um critério de “classificação social que coloca o branco na condição de raça superior”, e os demais fenótipos que se identificam com outros povos sob a condição de “raças inferiores”. DIEHL, Diego Augusto. A re-invenção dos direitos humanos pelos povos da América Latina: para uma nova história decolonial desde a práxis de libertação dos movimentos sociais. 2015. 393 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

<sup>2</sup> Boer, é uma palavra em holandês significando: "lavrador" ou "agricultor" em inglês: “*husbandman*” ou “*farmer*”. Os bôeres são sul-africanos de ascendência holandesa, alemã ou huguenote, especialmente um dos primeiros colonos do Transvaal e do Estado Livre de Orange. Hoje em dia, os descendentes dos bôeres são comumente referidos como *afrikaners*. (The Editors of Encyclopaedia Britannica) Disponível em <https://www.britannica.com/topic/Boer-people> . Acesso em 16/08/2022.

<sup>3</sup> 'Bantu' como era usado pelos colonos é o termo zulu para indicar “pessoas, é o plural da palavra 'umuntu', que significa 'pessoa'. No contexto da África do sul Esse significado original mudou ao longo da história. É um termo usado de duas maneiras em arqueologia, história e antropologia: nomeou um grupo linguístico importante em África, e mais localmente, para identificar o grupo considerável de línguas Nguni faladas por muitos africanos na África subsaariana, e identifica os falantes bantu que falavam esse grupo de línguas estreitamente relacionadas que os linguistas dividem em quatro categorias: Nguni, Sotho-Tswana, Venda e falantes de Tsonga. *South african history online (SAHO), Defining the term Bantu*. Disponível em <https://www.sahistory.org.za/article/defining-term-bantu>. Acesso em 16/08/2022.

The First colonial settlement of South Africa was undertaken by the Netherlands in 1652, but Britain became the dominant imperial power after 1815. By the late 1800s, what was once the vast, unspoiled domain of the San and Khoikhoi was ruled by white colonizers and worked by the descendants of their Malay (Coloured) slaves and Indian indentured labourers. Under British colonial rule, land previously populated by indigenous peoples became the Cape Colony, Republic of Natalia, Republic of the Orange Free State and the Transvaal Republic. British domination was maintained until after the end of the South African War (1899–1902). After this victory by Great Britain.... The Union of South Africa was declared in 1910 and after this, successive white governments enacted policies that gave control of the land and economy to a white minority, entrenched urban segregation, and controlled black movement (for example, the Natives Land Act of 1913). The declaration of Union facilitated the reinvention of the South African nation, constructed principally around the notion of modernization to counter connotations of backwardness (RASSOOL and WITZ 1996: 359 apud LANGE e VAN EADEN, 2016, p.62)

Nesse mesmo sentido, Sousa (2015) aponta que:

A implementação do *Ato da África do Sul*, em 1909, transformou as quatro colônias inglesas (Cabo, Natal, Transvaal e Orange Free State) na União da África do Sul. A União da África do Sul era um domínio do Império Britânico e, formalmente, possuía autonomia. Entretanto, na prática, seu sistema legislativo, judiciário e executivo, ainda estava sujeito à Grã-Bretanha, de modo que, os ingleses tinham o poder de vetar qualquer resolução tomada pelo governo sul-africano. Louis Botha, do partido da África do Sul (SAP), foi nomeado o Primeiro-ministro da União da África do Sul. Uma das primeiras ações de seu governo foi o estabelecimento de um “Departamento de Assuntos Nativos” responsável pelo controle, administração e desenvolvimento da população negra (CHANGUION e SEENKAMP, 2012 apud SOUSA, 2015, p.27).

Além de ter oficializado a divisão da África do Sul em grupos raciais, principalmente entre os brancos e negros (CARRIM, 1996; MAGNOLI, 1998), o regime de *apartheid* foi um marco mundial nas violações do Direito Internacional e dos Direitos Humanos.

No âmbito próprio dos Direitos Humanos, os autores Kashula e Anthonissen (1995) e Bennett (1995), relatam que o *apartheid* foi caracterizado na África do Sul como um regime de privilégios e hegemonia para os brancos, dividindo e maltratando a população não-branca. Vincentini (2010) também ressalta que uma das principais características do regime do *apartheid* foi a institucionalização da segregação racial por meio da elaboração e adoção de legislações segregacionistas.

Neste mesmo sentido, a autora Msimang (2000) aponta no seu artigo *Affirmative Action in the New South Africa: The Politics of Representation, Law and Equity* que:

Prior to 1994, Black South Africans were unprotected by the law. The legal codes of the country categorised human beings as African, Coloured, Indian or White. Those who were not White lived in a country that persecuted them for the colour of their skin; denied them job and educational opportunities on the basis of their race, and ensured that their access to housing, health services, transport and economic opportunities was limited. Racism under apartheid was both informal (everyday practice) and formal (laws designating areas where Blacks could and could not live, banning interracial sex, and barring employment of Blacks for certain positions (MSIMANG, 2000, n.p).



Do ponto de vista dos direitos civis e políticos, diversas legislações representando a violação das liberdades individuais foram adotadas pelo regime segregacionista. Como exemplo podemos citar algumas leis.

A Lei do “*Native Land Act*” de 1913, conhecida como a Lei de Terras, que legalizou a criação de “reservas” territoriais para as populações negras da África do Sul (abrangendo 7% do território sul-africano, para um contingente de 75% da população), posteriormente chamadas de *Bantustans* ou *Homelands* pela *Homelands Citizenship Act* (1970) e *Bantu Homeland Constitution Act* (1971) deixando paralelamente, 93% das melhores terras aos brancos, que correspondiam a 10% da população (CHANGUION & STEENKAMP, 2012; ROSA 2012).

Nos anos de 1950, uma série de normas passou a regulamentar o *apartheid* de maneira mais forte. O *Population Registration Act* (Ato nº 30) de 1950, pelo qual o governo do *apartheid* passou a classificar a população sul-africana em três grupos raciais: os africanos (negros), os brancos (europeus) e os mestiços (indianos/asiáticos), com a intenção de banir a convivência entre os “não brancos” e os “brancos” (ELIKIA, 2005). O *Group Areas Act* (Ato nº 41) de 1950 criou áreas residenciais diferentes para cada grupo racial. O autor ressalta ainda que, por meio dessas leis, as populações negras sul-africanas foram desalojadas, expropriadas de suas terras, e forçosamente removidas para reservas mais populosas.

Segundo Monteiro (2010), em 1950, adotou-se também o *Immorality Amendment Act* (Lei da Imoralidade), Ato nº 21, que regulamentava as atividades sexuais entre brancos e negros, junto à lei do *Prohibition of Mixed Marriages Act* (Lei de Casamentos Mistos), Ato nº 55, de 1949, que proibia o casamento inter-racial (RIBEIRO, 2006; GODIMER, 1979).

Jacques Lange e Jeanne Van Eeden (2016) em seu artigo *Designing the South African Nation: From Nature to Culture* também apontaremos seguintes aspectos a respeito desse tema:

The Nationalist government implemented numerous apartheid policies, including the Prohibition of Mixed Marriages Act, Suppression of Communism Act, Population Registration Act, Group Areas Act and the Immorality Amendment Act. The most notable outcome was the establishment of bantustans (homelands) from the 1950s onwards as a means of segregating the black and white populations, which resulted in the forced relocation of vast numbers of people. The total land allocated for black people was 13 percent, while the remainder was reserved for white South Africa to develop and prosper from the country’s natural and mineral wealth. The government focused on its global gaze and appropriated the British imperialist model of modernity and rapid development in conjunction with what was considered morality within apartheid’s ideological framework. The long-term goal was that the homelands would become autonomous states based on principles of ethnic self-determination and segregated development, and they had to develop their own visual identities by means of flags and heraldic and other symbols. (LANGE & VAN EADEN, 2016, p. 66)

Importante ressaltar também que várias violações das liberdades individuais do regime do *apartheid* foram marcadas pela proibição de manifestação política e participação político-partidária, assim como o próprio direito de voto, de greve e de propriedade para os negros sul-africanos. Ocorriam diversas prisões arbitrárias, detenções sem julgamentos e tortura, negando à população negra sul-africana os direitos básicos, como o direito à vida, o direito à propriedade e o direito à liberdade de expressão (FONSECA,2014; BLACK,1999).

O autor Dugard (1978), relata que um dos fatos mais marcantes do regime do *apartheid* no plano dos direitos civis e políticos, além das restrições de residências em determinados espaços para os “não brancos”, foi a instauração, em 1952, do sistema do “passe”, que controlava a circulação das populações negras sul-africanas em áreas urbanas e obrigava estes últimos a portar o passe, um documento que continha foto, detalhes do lugar de origem, registro de emprego, pagamentos de impostos e passagens pela polícia. Não portar o documento era considerado um crime.

Segundo Lange e Van Eeden (2016), é importante notar que foi contra este sistema do “passe” que se manifestaram milhões de negros sul-africanos em 21 de março 1960 em Sharpeville, o que implicou no massacre de sessenta e nove pessoas pela polícia no município de Sharpeville e resultou na declaração do “estado de emergência”<sup>4</sup> no país.

Do ponto de vista dos direitos econômicos, sociais e culturais, as populações negras sul-africanas sofriam constantemente com desigualdades e racismo no acesso aos serviços sociais como saúde, recursos econômicos, oportunidades e habitação adequada e, principalmente, no que concerne à educação, foco principal de nossa pesquisa. Segundo Fonseca (2014), as populações negras sul-africanas estavam longe de fontes de emprego e não tinham infraestrutura e serviços para o seu desenvolvimento, nem o acesso a uma educação adequada.

O direito à educação pode ser considerado como parte dos Direitos humanos fundamentais, já que se trata de algo indispensável ao alcance da Dignidade Humana, tendo como base o Princípio da Universalidade sendo, portanto, um direito universal que o Estado

---

<sup>4</sup> Um estado de emergência é quando um país é confrontado com situações excepcionais e de extrema gravidade. Cabe ao Presidente da República tomar a decisão e anunciá-la, após ouvir o Governo e o Conselho de Estado. RTP ensina. *O que é Estado de emergência: o que é e como funciona?* Disponível em <https://ensina.rtp.pt/artigo/estado-de-emergencia-o-que-e-e-como-funciona/> . Acesso em 16/08/2022

não pode tolher do indivíduo e este, por sua vez, não pode dispor, tratando ser este um direito indisponível (UNESCO, 2018).

Durante o regime do *apartheid*, o direito à educação, principalmente os direitos dos negros sul-africanos à educação foram violados, pois eram praticamente inexistentes. O acesso à educação das populações negras sul-africanas era precário e havia uma enorme disparidade no gasto per capita na educação das crianças negras e brancas sul-africanas.

Os autores Davenport (1991) e Dube (1985) afirmam que, por meio da lei do *Education Act*, de 1953, com o claro objetivo de rebaixar a formação educacional dos negros, foi criado um sistema de ensino especial e, por causa deste sistema, a educação dos negros sul africanos foi altamente compartimentada.

Segundo o artigo *Bantu education and the racist compartmentalizing of education* publicado no site do *South african history online*<sup>5</sup>(SAHO), por meio da Lei da Educação Bantu de 1953 (em inglês denominada *The Bantu Education Act, 1953 - Act No. 47 of 1953*; depois renomeado para *The Black Education Act, 1953*), promulgada em 1953 e que entrou em vigor em 1º de janeiro de 1954, o governo segregacionista regulava a educação das crianças negras sul-africanas. O direito à educação, principalmente o seu acesso pelas populações negras sul-africanas era quase inexistente, precário e havia uma enorme disparidade no gasto *per capita* na educação das crianças negras e brancas sul-africanas.

Ainda segundo o artigo é importante salientar que, antes da Lei de Educação Bantu de 1953, 90% das escolas negras da África do Sul eram escolas de missão auxiliadas pelo Estado. Com a implementação da lei de Educação Bantu, todas essas escolas se registraram no Estado e tiraram o controle da educação africana das igrejas e das autoridades provinciais. Este controle foi centralizado no Departamento de Educação Bantu, um órgão dedicado a manter o sistema de educação voltado aos africanos inferior ao dos brancos.

A Lei de Educação Bantu de 1953 separava o financiamento da educação para os africanos dos gastos gerais do Estado e vinculava-o ao imposto direto pago pelos próprios africanos. Como resultado, muito menos foi gasto em crianças negras do que em crianças

---

<sup>5</sup> Disponível em <https://www.sahistory.org.za/article/bantu-education-and-racist-compartmentalizing-education>. Acesso em 26 de agosto de 2022.

brancas. Além disso, os negros eram o único grupo na África do Sul que tinha de financiar diretamente a sua educação.

O artigo aponta que foram implementadas também a Lei de Educação das Pessoas de Cor de 1963, que colocou o controle da educação "de cor" sob o Departamento de Assuntos de Cor e a Lei de Educação da Índia de 1965 para separar e controlar a educação indiana, que foi colocada sob o Departamento de Assuntos Indianos. A educação "de cor" e a educação indiana também foram obrigatórias e separadas da educação branca.

No que diz respeito o acesso ao ensino superior, foco principal de nossa pesquisa, Badat (2009), conforme citado por Sehoole e Adeyemo (2016), revela que, historicamente, o sistema de ensino superior do *apartheid* foi diferenciado e diversificado de acordo com a raça e etnia. Nesta mesma linha, segundo o artigo *Bantu education and the racist compartmentalizing of education* publicado no site *South african history online (SAHO)*, a extensão da lei de educação universitária, a Lei 45 de 1959, não mais admitia estudantes negros ingressarem em universidades para pessoas brancas. Separando as instituições terciárias de acordo com a raça, esta lei criou "faculdades tribais" chamadas de "*Bush*" em inglês ou "*black only institutions*", universidades apenas para negros. De acordo com Cornell (2015) as "faculdades tribais", chamadas de "Bush" ao exemplo Fort Hare, Vista, Venda, Cabo Ocidental foram geralmente estabelecidas com o apoio do governo do apartheid.

Nesse mesmo sentido, Luescher (2009) aponta que os negros não podiam mais participar livremente das universidades destinadas aos "brancos" como as Universidades de Witwatersrand (Wits) de Rhodes, de Natal, e principalmente na universidade de Cape Town, a mais antiga universidade da África do Sul (chamada em português de "Universidade do Cabo").

Josephine Ruth Cornell confirma também em sua tese intitulada *Black students' experiences of transformation at UCT: a photovoice study* (2015):

By law, all higher education institutions were racially segregated and designated as being exclusively for students of one of the four apartheid race categories (black African, coloured, Indian and white). This resulted in division of the higher education landscape into the two broad categories "white only" or "black only" universities and technikons. It was illegal for historically "white only" institutions, such as UCT, to admit black students; to employ black academic staff; or to teach course content which the apartheid government considered "subversive". (CORNELL, 2015, p.1)

Localizada na cidade de Cabo (*the Western Cape Province*), a universidade de Cape Town (UCT) é a Universidade mais antiga da África do Sul e atualmente umas das melhores

universidades<sup>6</sup> do continente africano. Segundo o artigo *University of Cape Town* publicado no site *South african history online (SAHO)*, a Universidade de Cape Town (UCT) foi fundada em 1829 como o Colégio (Escola secundária) destinado somente a rapazes. O Colégio evoluiu para uma Universidade de pleno direito durante o período 1880 a 1900, graças ao aumento do financiamento de fontes privadas e do governo. Recebeu suas primeiras estudantes mulheres (4 mulheres brancas) sob recomendações do Professor de Química Paul Daniel Hahn numa base experimental em 1886. Em 1887, devido ao padrão excepcional de trabalho das estudantes femininas, o Colégio decidiu admitir estudantes femininas permanentemente em honra do Jubileu de Diamante da Rainha Vitória.

Importante notar que segundo Welsh (1979) apud Luescher (2009) a Universidade de Cape Town (UCT) se estabeleceu formalmente como Universidade em 1918, e que, apesar de ser por causa da lei de extensão universitária de 1959 indicada só para brancos, desde 1920 a Universidade de Cape Town aceitava alguns estudantes negros:

One of the first universities to experience a significant desegregation in its student body was the University of Cape Town (UCT), the oldest residential university in South Africa. Although it is among those universities that were reserved for whites under apartheid, UCT had been open to students of all races before 1959. As one of the erst-while 'open universities', UCT vehemently opposed academic segregation in the 1950s. This historical opposition to academic segregation continued to define the university's identity and politics in significant ways during the apartheid era, involving a precarious balancing between the wish to be a diverse and cosmopolitan. (WELSH, 1979 apud LUESCHER, 2009, p. 415)

Segundo as próprias informações coletados no site da Universidade de Cape Town (UCT), a universidade admitiu o seu primeiro pequeno grupo de estudantes negros na década de 1920. Para além de se estabelecer como Universidade líder em investigação e ensino nas décadas que se seguiram, a UCT ganhou o apelido de "Moscou no Monte" durante o período de 1960 a 1990 pela sua sustentada oposição ao *apartheid*, particularmente no Ensino Superior. Ainda segundo as informações coletadas no site da UCT, o número de estudantes negros permaneceu relativamente baixo até as décadas de 1980 e 1990, quando a Instituição lendo e acolhendo os sinais de mudança no país, se comprometeu a um processo deliberado e planejado

---

<sup>6</sup> A Universidade de Cape Town (Universidade da Cidade do Cabo) é a melhor universidade da África, sendo classificada em 2022 em primeiro lugar no continente africano e na 183ª posição conjunta no mundo (Best universities in Africa 2022) <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-africa> Acesso em 16/08/2022.

de transformação interna. Desde os anos 1980 até ao início dos anos 1990, o número de estudantes negros admitidos na Universidade aumentou em 35%. Em 2004, quase metade dos 20.000 estudantes da UCT eram negros e pouco menos de metade do corpo estudantil era feminino.

Os dados quantitativos sobre os números de estudantes negros na Universidade de Cape Town, durante e depois do *apartheid*, foram também apontados por Luescher em seu artigo *Racial desegregation and the institutionalisation of 'race' in university governance: the case of the University of Cape Town* (2009):

Historically, the University of Cape Town has been one of the 'open universities' of South Africa which, in principle, admitted students on the basis of merit only. The imposition of apartheid on Perspectives in Education, higher education in 1959 resulted in all South African universities being designated for a particular race group. Thus, UCT was designated for whites and 'closed' for admission to black students, unless a black student received a special permit from government to study there. Yet, the historical openness of UCT had been closely circumscribed even prior to academic segregation. Thus, on the eve of the enforcement of academic segregation in 1959, the student body of UCT numbered about 5,000 students, of which merely 12% were black, i.e. 461 coloured, 133 Indian and 39 African students (Ajayi *et al.*, 1996:71). During the apartheid era, the university's student body continued to include small numbers of black students, even though the proportion dropped to under 10%. This drop in black student numbers changed in the course of the 1980s as UCT began to admit increasing numbers of black students. Black student numbers increased from 11.7% in 1981 to 24.7% in 1989 (Goosen, Hall & White, 1989:38, 42; Sonaba, 1992:27). By 1993, UCT was one of the most racially diverse universities in South Africa with an almost 35% black student body (Cooper & Subotzky, 2001:37). The trend towards a greater proportion of black students continued in the 1990s, so that by the early 2000s the majority at UCT were black students, including a sizable number of black international students (Department of Institutional Planning, 2005). Thus, a commitment to nonracialism with roots in institutional history, was apparently pursued in student enrolments. (LUESCHER, 2009, p.416-417)

Hassim (1991) apud Akala (2018) relata que, embora todos negros tenham enfrentado injustiças em geral durante as eras colonial e do *apartheid*, as mulheres negras em particular sofreram o que tem sido chamado por "tripla marginalização": da raça, da classe social e do sexo. A autora AKALA (2018) revela que o acesso ao ensino superior especificamente das mulheres negras durante o *apartheid* foi quase inexistente. Neste sentido, a autora Msimang (2000) aponta que, para além das leis infames que governaram as vidas de mulheres e homens negros, o *apartheid* atuou para refrear a participação das mulheres - especialmente das mulheres negras - em vários aspectos da vida.

Segundo Badat (2009), conforme citado pelas autoras Akala e Divala (2016), a desigualdade de gênero e a aniquilação geral das mulheres no contexto sul-africano também

pode ser traçada através das trajetórias dos sistemas e estruturas patriarcais<sup>7</sup> que existem há muitos anos. Para o autor, o regime do *apartheid* reproduziu também dentro de meio educativo o patriarcalismo branco, o privilégio branco e masculino e a subordinação negra e feminina.

Nessa mesma linha, Msimang (2000) relata que o sistema também teve efeitos profundos na vida privada das mulheres pelo conservadorismo de um patriarcado que foi encorajado pela violência, conservadorismo e rigidez do estado de *apartheid*. Ainda segundo a autora, muitos ativistas de gênero na África do Sul salientaram que, embora todas as mulheres sofram sob o patriarcado, elas sofrem de formas diferentes dependendo da sua raça, classe, orientação sexual, religião e etnia. Embora o *apartheid* fosse principalmente uma ideologia racial, intersectou-se com ideologias conservadoras de classe e gênero de formas que tornaram a vida muito mais fácil para as mulheres brancas do que para as mulheres negras.

Para Msimang (2000), o patriarcado limitou as oportunidades para todas as mulheres na África do Sul, mas o *apartheid* e a pobreza pioraram a situação para os negros, elevando ao mesmo tempo o estatuto das mulheres brancas em relação a eles. A maioria das mulheres brancas não foi sujeita à humilhação de carregar passes, não carregavam o medo da brutalidade policial que era uma ameaça constante nos bairros periféricos das grandes cidades, nem lhes era negado o acesso à educação e à habitação da mesma forma que o eram às mulheres e aos homens negros.

No que diz respeito ao acesso à educação em si, segundo Walker (1990) apud Akala (2018), a segregação e a subordinação racial criaram novas formas de desigualdade racial e de gênero entre as mulheres. A natureza segregada e de gênero da educação sob o regime do *apartheid* submergiu substancialmente a posição das mulheres negras na sociedade.

Segundo Walker (1990) apud Akala e Divala (2016), de modo geral a educação das meninas e mulheres negras era precária mesmo sendo no sistema de educação bantu. Nesta mesma linha, Molteno (1984) apud Akala (2018) revela que o programa de Educação Bantu não preparava as mulheres negras para ocupar qualquer posição de prestígio na sociedade. Segundo Molteno (1984) apud Akala (2018) dentro da educação bantu, foram ensinadas a

---

<sup>7</sup> “*Patriarcado* é um sistema de dominação do homem sobre a mulher que transcende diferentes sistemas económicos, épocas, regiões e classes.” Daniella Coetzee, *South African education and the ideology of patriarchy*. Department of Philosophy and Policy Studies in Education, University of the Free State, (2001). Disponível em [24919-Article Text-31577-1-10-20060630 PDF | PDF | Patriarchy | Ideologies \(scribd.com\)](https://www.scribd.com/document/24919-Article-Text-31577-1-10-20060630-PDF-PDF-Patriarchy-Ideologies). Acesso em 16/08/2022.

mulheres negras habilidades básicas de comunicação e matemática básica destinada ao trabalho semiqualficado. A ênfase foi dada a valores como honestidade, limpeza, pontualidade, respeito e cortesia, tudo isto importante para servir o mestre. O currículo enfatizava ainda estados matizados e incorporados, como obediência, lealdade comunitária, diversidade étnica e nacional, aceitação de papéis sociais atribuídos, piedade e identificação com a cultura rural (separação).

No que diz respeito ao acesso ao ensino superior propriamente dito, as trajetórias das mulheres negras no acesso e participação foi restrita e mínima. Conforme aponta Molteno (1984) apud Akala e Dadiva (2016) a procura da igualdade e, em particular, da equidade de gênero no ensino superior foi exacerbada pelas políticas de exclusão, segregação e *apartheid* sexista que impediram a participação significativa de sul-africanos e mulheres negras no ensino superior. Neste mesmo sentido, Badat (2009) apud Akala (2018) observa que, nas décadas de 1960 e 1970, a representação das mulheres negras no ensino superior era marginal. Assim, durante os anos 60, as mulheres constituíram 13,3% (502) do total de matrículas de estudantes negros no país. Em 1970, o número de matrículas de mulheres negras aumentou para 18,9% (1.580) e, em 1975, o número registado foi de 21,6 por cento (3.928).

A conclusão que se pode tirar desta narrativa é que mesmo as universidades nativas abraçaram tendências patriarcais (CGE, 2000), elas foram monopolizadas por homens negros até 1975 (HERMAN, 1997). Outros exemplos de casos de marginalização de gênero estão nos cursos que eles estudaram. Assim, muitas mulheres estavam concentradas em campos predominantemente rotulados como "femininos". Elas simbolizam os papéis tradicionais problemáticos de gênero, como a educação e o cuidado que estão associados às mães.

Para Schoole e Phatlane (2013), apud Schoole e Adeyemo (2016), a característica distintiva do sistema de ensino superior do *apartheid* é que esteve baseado no acesso desigual à educação de diferentes grupos raciais, com um impacto negativo nas taxas de participação dos negros no sistema de ensino superior. Neste mesmo sentido, os autores Schoole e Adeyemo (2016) revelam, ainda, que as desigualdades óbvias foram observadas quando a participação bruta foi decomposta em termos de raça. Por exemplo, no alvorecer da democracia em 1994, enquanto os negros sul-africanos constituíam 80% da população total, a sua taxa de participação no ensino superior era de apenas 9%. A taxa de participação de pessoas de cor era de 13%; de índios era de 40%; e de brancos era de 70% – embora estes últimos constituíssem apenas 10% da população total.



Diante dos fatos e dados acima descritos, não é um exagero afirmar que o regime do *apartheid*, iniciado em 1948 na África do Sul pelo Partido Nacional (PN) representou uma das mais contraditórias e chocantes realidades do cenário pós Segunda Guerra Mundial, pois simbolizava a violação da “paz” generalizada, representada pela Organização das Nações Unidas (ONU) (GALINDO, 2000, Ghozali, 1984). Além da violação dos princípios consagrados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948<sup>8</sup>: a universalização, a internacionalização e a indivisibilidade dos direitos humanos (CANÇADO TRINDADE, 2003; PIOVESAN, 2006; COMPARATO, 2010).

Em 1994, com a eleição do primeiro presidente negro da África do Sul, Nelson Mandela, demarcou-se o fim do regime do *apartheid* na África do Sul, com a projeção da criação de uma “Nova África do Sul”, projeto ilustrado na metáfora do “País Arco-íris”, um país multirracial, multiétnico, multilinguístico e assegurador de um processo de transição para um regime democrático e protetor de direitos humanos a todos os sul-africanos (MANDELA, 1994, TERREBLANCHE, 2000).

Segundo Sehoole e Adeyemo (2016), o governo pós-*apartheid*, que chegou ao poder em 1994, herdou um sistema de ensino superior injusto, cuja expressão incluía o acesso preferencial ao ensino superior para brancos e oportunidades limitadas de ensino superior para a maioria negra. Para Akala (2018), não podemos contestar o fato de que a segregação de gênero era uma grande parte das políticas do *apartheid*. Os estudantes negros foram vítimas de exclusão devido à raça, gênero, classe social e etnia (homens e mulheres). No entanto, uma sobreposição destes fatores significou que as mulheres negras sofreram mais que a maioria. Martineau (1997) e Hassim & Walker (1993) postulam que muitas estudiosas têm mantido silêncio sobre as experiências das mulheres negras na educação. O silêncio, segundo Young

---

<sup>8</sup> No âmbito do direito internacional, Nasser Eddine Ghozali (1984) em seu artigo *Opposition to violations of human rights, with particular reference to apartheid, racism and general international law*, relatou que o sistema de *apartheid*, que estabelece a discriminação racial como princípio de governo, desrespeitou completamente as normas do direito internacional. É o caso tanto da norma fundamental do direito dos povos à autodeterminação como dos direitos humanos, que se baseiam especificamente no direito inalienável da autodeterminação. As normas do direito internacional geral são inequívocas e reconhecem um conjunto de direitos peremptórios relativos aos povos e aos indivíduos. O sistema do *apartheid* representa a negação desta lei. Este conflito entre as exigências do direito internacional e as implicações do *apartheid* é desconcertante. As exigências do direito internacional estão ligadas à realização da paz e da cooperação internacionais e, por conseguinte, à emancipação dos povos e dos indivíduos, independentemente de quaisquer contradições que possam conter. As implicações do *apartheid* decorrem da natureza do sistema. Trata-se de um crime contra a humanidade e a paz. (p.68-80).

(1990) e Fraser (2005), promove interpretações errôneas, deturpações e reconhecimentos errôneos das experiências particulares.

A visão do governo pós-*apartheid* era de um novo ensino superior transformado, democrático, não racial e não sexista que promovesse a igualdade de acesso e chances justas em todas suas dimensões. Como resultado, uma das prioridades do governo de Nelson Mandela foi corrigir as desigualdades do *apartheid*, adotando políticas governamentais que ampliassem o acesso ao ensino superior para todos os sul-africanos, principalmente para os negros e em particular para as mulheres negras. Dentro da Universidade de Cape Town (UCT) foram também implementados, após o *apartheid*, políticas internas com o objetivo de permitir o acesso inclusivo a todas as pessoas, principalmente para os negros e especialmente para as mulheres negras de modo geral.

Utilizando a mais antiga Universidade da África do Sul e a que se declara atualmente a mais diversificada, a Universidade de Cape Town (UCT), como caso de estudo para este recorte racial dentro da questão do acesso ao ensino superior das mulheres negras, abordou-se as seguintes questões: quais foram os progressos alcançados na Universidade de Cape Town (UCT) na prossecução de uma política de não discriminação, de equidade e de igualdade de gênero desde o fim do *apartheid*? Quais são as experiências das estudantes negras na Universidade de Cape Town (UCT) depois do *apartheid*? Como se sentem as estudantes negras na Universidade de Cape Town (UCT) depois do *apartheid*?

Essas são as questões centrais que inspiraram nossa tese. Para esta tese usou-se como zona geográfica de estudo a África do Sul, com sua Universidade de Cape Town (UCT) e como recorte temporal o período que vai de 1994 à 2022.

Como estudante de doutorado na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB), os meus principais estudos centram-se na temática dos direitos humanos, especificamente sobre os direitos das mulheres negras. Quero tornar-me uma cientista social e jurídica com foco em raça e gênero. Para a minha pesquisa de doutorado, eu optei pelo estudo sobre os direitos das mulheres negras na África do Sul pós-*apartheid* enfatizando especialmente os direitos à educação e ao acesso ao ensino superior. Cito os motivos que me levaram a escolha do tema de pesquisa

Como jovem negra e africana, desenvolvi uma sensibilidade para ver como a desigualdade de raça, de gênero e de classe influencia nossas vidas ao longo dos anos. Tanto no Brasil ou na África do Sul, ser uma estudante negra foi, e continua sendo, um grande desafio.

A questão da raça ainda é um grande problema no mundo, especialmente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior das mulheres negras. Morando durante 8 anos no Brasil, país onde completei meu mestrado, notei como a questão do acesso ao ensino superior para os negros era complicado. Nesse país, o racismo estrutural faz com que não haja quase nenhum professor ou professora negro(a) lecionando uma disciplina no mestrado do IREL-UnB. Notei, também, ainda como era difícil ver mulheres negras (estudantes e professoras) em algumas faculdades da Universidade de Brasília (UnB). Eu busquei trabalhar com este assunto, aprofundar o tema para enxergar onde estava o problema e o que poderia ser feito a respeito.

No entanto, levando esses fatos em consideração, decidi que na minha carreira acadêmica pesquisarei sobre o meu continente de vida, de alma e de coração: o continente africano. Procurei um país que estava quase na mesma configuração racial do Brasil, e escolhi a África do Sul.

Como no Brasil, a África do Sul pós-*apartheid* tem o mito da nação arco-íris (país no qual tudo mundo tem direitos iguais e é tratado igualmente independentemente da cor). No Brasil, com teorias do início do século XX, foi cunhado o termo “democracia racial”, que sugeria que o país possuía uma boa convivência entre todas as raças e etnias. No entanto, na prática percebe-se que não é como funciona. A África do Sul e o Brasil têm como pontos em comum o racismo estrutural.

Percebi que era importante trabalhar sobre o acesso à educação das mulheres negras na África do Sul pós-*apartheid*, pois há um provérbio africano que diz “*educar uma mulher é educar uma nação*”. A educação é a base das nossas vidas: seja ela ancestral ou moderna, seja ela formal ou informal. Apesar do fim do *apartheid*, e apesar de tudo o que é dito sobre a África do Sul de hoje, ainda existe uma grande desigualdade no país e as grandes vítimas destas desigualdades são as mulheres negras. O acesso à educação e principalmente ao ensino superior demonstra essa grande disparidade.

Como relatam as autoras negras sul-africanas Nomkhosi Nzimande & Makhosi Shobado e a autora indiana sul-africana Pryah Mahabeer, (2018) no seu artigo: *Academics of colour: Experiences of emerging Black women academics in Curriculum Studies at a university in South Africa*: “Black women continue to be marginalised in the academy as a result of the enduring patriarchy and the lasting impact of *apartheid* and postcolonialism that still prevails in South Africa” (p.1). É por esta razão que tivemos um grande interesse em olhar para o gênero em relação ao recorte racial, pois foram as mulheres negras que tiveram menos acesso à

educação de modo geral e, principalmente, acesso ao ensino superior na África do Sul. Eu penso que a homogeneização das mulheres perpetua as injustiças em vez de lidar com elas de forma decisiva.

Em 2016, através da *hashtag* #StopRacismatPretoriaGirlsHighschool no *Twitter* houve uma denúncia por partes de alunas da escola de Pretória, capital administrativa da África do Sul, de regras que proibiam a essas meninas negras sul-africanas o uso de cabelos afro nas escolas. Em alguns casos, os professores disseram que elas pareciam macacos, ou que tinham ninhos na cabeça.<sup>9</sup>

Na Universidade de Cape Town, de acordo com o relatório exaustivo de 84 páginas da Comissão Institucional de Reconciliação e de Transformação, formada para analisar o tumulto na universidade, há elevadas taxas de suicídio de estudantes e de professores negros devido à uma cultura institucional racista, a exigências acadêmicas pouco razoáveis, e ao ambiente alienante.<sup>10</sup>

Em 2022, a atual reitora da Universidade de Cape Town (UCT), a professora Mamokgethi Phakeng (que é uma mulher negra) sofreu com falsas acusações a fim de fazer com que ela se demitisse de seu cargo de reitora da Universidade de Cape Town (UCT) o que ela não fez.<sup>11</sup>

O regime de segregação racial sul-africano terminou há mais de 20 anos, no entanto, ao ler esses artigos e relatórios, é perceptível que é ainda de grande importância o debate acerca da reconstrução e da proteção dos direitos humanos na África do Sul, principalmente da reconstrução do direito à educação e de seu acesso pelas populações negras sul-africanas, especialmente as das mulheres negras, pois foram elas “as grandes vítimas” do regime do *apartheid*.

---

<sup>9</sup> THE GUARDIAN, Racism row over South Africa school's alleged hair policy, 2016. Disponível em <https://www.theguardian.com/world/2016/aug/29/south-africa-pretoria-high-school-for-girls-afros> Acesso em 16/08/2022.

<sup>10</sup> QUARTZ AFRICA, Black students' suicides on a South African campus show the toll of ignoring diversity, 2019. Disponível em <https://qz.com/africa/1590263/a-university-of-cape-town-report-says-campus-culture-led-to-the-suicide-of-black-students/>. Acesso em 16 de agosto de 2022.

<sup>11</sup> <https://www.dailymaverick.co.za/article/2022-10-09-uct-to-launch-internal-investigation-into-governance-crisis-after-accusations-against-vc-and-chair/>

No âmbito dos estudos acadêmicos na área de Direito, principalmente na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, o tema dos direitos humanos no continente Africano é pouco explorado e debatido. Há poucos trabalhos escritos sobre o continente africano e principalmente sobre as questões de proteção dos direitos humanos nos países africanos. Essa insuficiência bibliográfica sobre o assunto nos levou a trazer este tema de pesquisa sobre a reconstrução dos direitos humanos na África do Sul pós-*apartheid*, permitindo a abertura, inserção e desenvolvimento de temas de pesquisa sobre os países do continente africano na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.

Desse modo, na teoria, a pesquisa desenvolvida colabora para uma melhor compreensão da questão dos direitos humanos no continente africano e especificamente do direito à educação na África do Sul pós-*apartheid*. Além disso, através desta tese se buscou contribuir para o desenvolvimento científico entre as áreas de Direito, e de Sociologia, colaborando com a oportunidade de conduzir uma discussão interdisciplinar mais aprofundada e acrescentar aos debates jurídicos as discussões sobre educação, gênero, raça, justiça de transição e de igualdade. Na prática, nossa pesquisa contribui para a ampliação do campo das recomendações e críticas para a melhoria dos mecanismos jurídicos e sociais e estruturas institucionais atuais do ensino superior da África do Sul.

Como objetivo principal, buscou-se na nossa tese identificar e analisar as experiências e as vivências das estudantes negras sul africana e estrangeiras na Universidade de Cape Town (UCT) após o *apartheid*. O trabalho foi também desenvolvido em torno da análise da eficiência dos mecanismos políticos, legais e sociais que têm sido utilizados na África do Sul pós-*apartheid* e principalmente na Universidade de Cape Town para democratizar o ensino superior e promover a educação para todos, principalmente no que diz respeito às estudantes negras.

A hipótese inicial central adotada em nossa tese propõe que, apesar dos esforços do governo sul-africano e mesmo da Universidade de Cape Town (UCT) a nível interno, pois houve adoção de políticas internas de transformações na África do Sul em geral e particularmente dentro da Universidade para proporcionar o acesso à educação a todos, as estudantes negras de nacionalidade sul africanas e estrangeiras da Universidade de Cape Town (UCT) continuam a enfrentar situações muito difíceis após *apartheid*. As políticas permitiram a entrada em massa de estudantes negras na Universidade de Cape Town (UCT), após o *apartheid*, no entanto, os números de entradas de mulheres negras dentro da Universidade de

Cape Town (UCT), não contam toda a história das experiências e vivências das estudantes negras em relação à sua permanência e sucesso dentro da universidade de Cape Town (UCT).

No primeiro capítulo, discutimos o conceito de direitos humanos. A questão da democratização do acesso ao ensino superior é um tema recorrente quando se considera a proteção do direito à educação para todos, que está consagrado nas principais declarações mundiais sobre direitos humanos. Assim, no primeiro capítulo, olhamos para trás na história dos direitos humanos, tanto no mundo ocidental como no continente africano, a fim de compreender melhor como os direitos humanos são concebidos, percebidos e tratados em cada um destes dois mundos.

No segundo capítulo, abordamos numa primeira parte as questões de raça e gênero na África do Sul, discutindo o que significa ser uma 'mulher negra' na África do Sul e numa segunda parte identificarmos e analisarmos os critérios de raça na África do Sul.

No terceiro capítulo, Numa primeira parte, analisamos então a relação entre a Universidade de Cape Town (UCT) e as estudantes negras desde o seu início até ao fim do *apartheid*, destacando as políticas jurídicas e sociais adoptadas pelo governo sul-africano a nível nacional e pela própria Universidade, a nível interno, para facilitar a democratização do acesso ao ensino superior para principalmente as estudantes negras. Numa segunda parte discutimos os resultados da nossa investigação sobre as experiências das estudantes negras na Universidade da Cidade do Cabo (UCT) após o *apartheid*. Foram abordados os quatro temas centrais que emergiram dos dados recolhidos durante nossa pesquisa:

Tema 1: O silêncio e a sensibilidade em torno do tema das experiências das estudantes negras, estudando na Universidade de Cape Town (UCT)

Tema 2: As dificuldades associadas ao processo de entrada/ acesso de estudantes negras na Universidade de Cape Town (UCT)

Tema 3: As questões relacionadas a permanência e o sucesso das estudantes negras na Universidade de Cape Town (UCT)

Tema 4: Questões relacionadas a formas de violência experimentadas e vivenciadas por estudantes negras na Universidade de Universidade de Cape Town (UCT)

Tema 5: Formas de Resistência das estudantes negras, estudando na Universidade de Cape Town (UCT)

## Metodologia

Usou-se como método científico a abordagem qualitativa para nossa pesquisa. A abordagem qualitativa visa compreender, analisar e explicar em profundidade as ações, realizações e motivações de um determinado grupo de indivíduos ou grupo social, ou organizações em relação a uma questão específica. Miriam Goldenberg (2004) revela que “os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social” (p.49). Indo neste mesmo sentido, Teresa Haguette (2010), relata que os *qualitativistas* afirmam que a metodologia qualitativa “fornece a compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais” (p.59).

A pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, não necessitando de técnicas estatísticas. Trata-se de um método mais flexível e interpretativo, por isso, as hipóteses previamente formuladas podem ser modificadas (Haguette, 2000). Segundo Ana Maria Cesar (2005): “Pesquisas de natureza qualitativa envolvem uma grande variedade de materiais empíricos, que podem ser estudos de caso, experiências pessoais, histórias de vida, relatos de introspecções, produções e artefatos culturais, interações”. (n.p)

Nossa pesquisa é principalmente um estudo de caso<sup>12</sup>, mas também envolve outras diversas matérias empíricas como as experiências pessoais e histórias de vida, pois buscou-se identificar e compreender as vivências e experiências das estudantes negras da Universidade de Cape Town (UCT) após o *apartheid*.

Sendo um estudo de caso – neste caso, o estudo das estudantes negras da universidade de Cape Town (UCT) de 1994 a 2022 - classificamos nossa pesquisa em pesquisa exploratória.<sup>13</sup>

Para tanto, quanto aos procedimentos de investigação, usamos o levantamento bibliográfico e documental, além de entrevistas abertas, todas elas realizadas de modo online.

---

<sup>12</sup> Sobre o que é o estudo de caso, ver Miriam Goldenberg (2004) (GOLDENBERG, 2004, p. 33-34)

<sup>13</sup> A pesquisa exploratória visa elaborar, desenvolver, esclarecer e modificar idéias e conceitos a fim de formular problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis mais precisas para estudos futuros. A pesquisa exploratória inclui pesquisas bibliográficas, entrevistas não- padronizadas e estudos de caso. (ANTONIO GIL, 2008, p.27)

Gostaria de apontar que no início de minha tese eu tinha planejado ir à África do Sul para fazer uma imersão de alguns meses para entender melhor as realidades do país, mas também para vivenciar melhor o campo. No projeto de pesquisa inicial, tínhamos planejado que a maioria das fontes primárias seriam levantadas na África do Sul, diretamente na Universidade de Cape Town (UCT), principalmente com base nos documentos e acervos disponíveis na Biblioteca da Universidade de Cape Town (UCT) e que as entrevistas também seriam feitas diretamente e pessoalmente em modo presencial com estudantes negras da Universidade de Cape Town (UCT). Infelizmente, por razões relacionadas à COVID-19, não fizemos a viagem à África do Sul.

A África do Sul era um dos países mais contaminados com o Covid-19 e apresentava diferentes variantes do vírus. Para evitar a contaminação, as medidas de barreira envolviam fechamento de fronteiras, lockdowns, proibição de viagens. A Covid 19 mudou muito o mundo nos últimos anos, principalmente em termos de comunicação; todo o sistema mundial foi baseado no método online, quer fossem empresas, universidades, etc. E tivemos que nos adaptar a este método online para conduzir nossas pesquisas.

Portanto, a investigação bibliográfica se baseou em livros, relatórios, artigos científicos e revistas escritas especialmente sobre o assunto por estudantes, professores e pesquisadores sul africanos da Universidade de Cape Town (UCT), e em artigos científicos produzidos por outros estudantes, professores e pesquisadores sobre o assunto, de modo geral publicadas por meios escritos e eletrônicos. Usamos também artigos e relatórios pertinentes encontrados em páginas de web sites da Universidade de Cape Town (UCT) (<https://www.uct.ac.za/>) e do *South african history online (SAHO)* (<https://www.sahistory.org.za/>).

Para a investigação documental, recorreremos às fontes nacionais, documentos oficiais, jornais, revistas, relatórios produzidos por atores nacionais principalmente pelo Ministério da Educação Superior, Ciência e Inovação da África do Sul (<http://www.dhet.gov.za/>), pelo departamento de estatísticas da África do Sul (<https://www.statssa.gov.za/>), mas também por atores regionais e internacionais ao exemplo dos relatórios produzidos pelo Council for the Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA) (<https://codesria.org/>) e pela UNESCO, em âmbito mundial, e pela UNESCO da África do Sul (<https://en.unesco.org/countries/south-africa>). Recorreremos também, no caso da Universidade de Cape Town (UCT), aos documentos oficiais, jornais, revistas, relatórios produzidos pela



própria instituição. Utilizamos, idem, fotografias produzidos pela própria universidade, pelos estudantes da Universidade de Cape Town (UCT) e de revistas.

No que diz respeito às entrevistas, elas foram, em sua maioria, realizadas on-line através da plataforma *Zoom* e algumas por chamada telefônica. Como relata Miriam Goldenberg (2004), a técnica da entrevista tem muitas vantagens. Ela permite que as pessoas tenham mais paciência e motivação para falar, pois muitas vezes as pessoas não gostam de escrever. Ela permite também que informações sobre questões complexas como emoções sejam reveladas e até mesmo estabelece uma relação de confiança e amizade entre o entrevistado(a) e o entrevistador permitindo que mais outros dados apareçam (p.89).

As entrevistas foram individuais, em forma de entrevistas abertas - não há questionários, nem perguntas fechadas e as respostas são livres nesse formato (MINAYO, 1983). As entrevistas assim foram utilizadas para facilitar e dar mais liberdade às entrevistadas para poder falar livremente e se sentir confortável.

### ***Procedimento para as entrevistas***

Deve-se notar que no início não foi fácil encontrar estudantes negras da Universidade de Cape Town (UCT) para as entrevistas, pois este era um assunto sensível. Elas tinham que ser levadas à confiança. Mas finalmente conseguimos uma variedade de estudantes negras que estudaram ou estão estudando na UCT. O primeiro passo foi desenvolver um perfil das estudantes negras que gostaríamos de entrevistar.

Como indicado em nossa delimitação, decidimos incluir em nossa pesquisa não apenas estudantes negras sul-africanas (embora elas sejam e tenham sido o foco principal da pesquisa), mas também estudantes negras estrangeiras vindas de outros países do continente africano, além de outros continentes, que também estão estudando na Universidade de Cape Town (UCT), pois sentimos que seria importante captar as experiências de estudantes negras de outras nacionalidades que não são da África do Sul, a fim de poder comparar as suas experiências com as das sul-africanas. Decidimos não nos limitar a questões de cor de pele, incluímos mulheres negras de pele escura, bem como mulheres negras de pele clara. Sobre a questão da classe social, incluímos todas as classes baixas e altas (ricas e pobres), além de abranger todas as formas de orientação sexual.

O segundo passo foi de identificar e contatar estes perfis de estudantes negras. Para entrar em contato com as estudantes negras da Universidade, primeiro tivemos que procurar em vários sites departamentais da instituição nomes de algumas estudantes e seus e-mails. Conversei também com alguns dos meus amigos e amigas, além de professores que já haviam estado na África do Sul e tinham contatos na University of Cape Town (UCT). Essa rede de apoio me ajudou também a entrar em contato com algumas das estudantes e professores da University of Cape Town (UCT). Escrevi então uma mensagem explicando meu tópico e o propósito de minha pesquisa, convidando-os a me dar seu tempo para a entrevista e explicando o propósito da entrevista.

O terceiro passo foi de programar as entrevistas de acordo com a disponibilidade das estudantes. Aqui devemos destacar que no início não houve muito feedback positivo após meus pedidos de entrevista por e-mail, tive que contatar as pessoas várias vezes por e-mail. Também tive que retrabalhar minha mensagem tornando-a mais explícita e super amigável, para dar confiança às estudantes. Ali sim recebi muitas respostas favoráveis para programar as entrevistas. No total, foram feitas entrevistas 10 entrevistas individuais com estudantes negras no período entre o final de 2021 a outubro 2022. Também tivemos a oportunidade de entrevistar duas professoras que trabalharam na universidade de Cape Town (UCT).

No total, realizamos 10 entrevistas com estudantes negras.

A repartição é a seguinte:

- 7 entrevistas com estudantes negras sul-africanas. (2 ex-alunas, e 5 alunas que ainda estão estudando na Universidade de Cape Town. (aqui é importante precisar que 3 entrevistas foram feitas por telefone)
- 1 entrevista com uma estudante negra de nacionalidade brasileira que estuda na Universidade de Cape Town (UCT)
- 1 entrevista com uma estudante negra de nacionalidade zimbabuana que estuda na Universidade de Cape Town (UCT)
- 1 entrevista com uma estudante negra de nacionalidade nigeriana que estuda na Universidade de Cape Town (UCT)
- Também tivemos 2 entrevistas com duas professoras.: A professora Zethu Matebini (ex professora da Universidade de Cape Town) e uma professora ainda atuante na instituição.

### ***Análise dos dados***

Para analisar os dados recolhidos das entrevistas, utilizamos a técnica de transcrição. As transcrições foram lidas, organizadas e interpretadas e depois agrupamos os dados recolhidos da transcrição em grandes grupos de temas ou tópicos.

É importante notar que durante o processo de entrevista, pedimos às entrevistadas o seu consentimento para gravar as entrevistas, e explicamos-lhes que os dados recolhidos apenas seriam utilizados para a nossa investigação e que todos os meios seriam utilizados para assegurar a proteção e confidencialidade da sua identidade. Algumas estudantes concordaram em ser registadas e outras não. Nestes últimos casos, tomámos notas à mão. As entrevistas telefónicas também não foram gravadas, mas os dados foram anotados à mão num caderno e os dados foram analisados.

Portanto, ao transcrever as entrevistas, removemos qualquer informação pessoalmente identificável e substituímos o nome de cada entrevistada por um pseudónimo para preservar a sua identidade.

### ***Resultados das entrevistas***

Quatro temas centrais emergiram dos dados recolhidos:

Tema 1: O silêncio e a sensibilidade em torno do tema das experiências das estudantes negras estudando na Universidade de Cape Town (UCT)

Tema 2: As dificuldades associadas ao processo de entrada/acesso de estudantes negras na Universidade de Cape Town (UCT)

Tema 3: As questões relacionadas à permanência e o sucesso das estudantes negras na Universidade de Cape Town (UCT)

Tema 4: Questões relacionadas a formas de violência experimentadas e vivenciadas por estudantes negras na Universidade de Cape Town (UCT)

Tema 5: Formas de Resistência das estudantes negras, estudando na Universidade de Cape Town (UCT)

## **Embasamento teórico da tese**

Para a elaboração desta tese, partimos essencialmente de duas perspectivas teóricas (envolvendo os campos do direito e da sociologia), sendo a primeira a geopolítica do conhecimento e a segunda a interseccionalidade de raça e gênero e classe social na educação.

### ***A geopolítica do conhecimento***

A teoria da geopolítica do conhecimento, mais desenvolvida e utilizada nas ciências sociais, levanta a questão da geopolítica, da política de produção e circulação do conhecimento científico no mundo (o lugar de fala de cada povo). Diversos autores e pesquisadores sul-americanos como Walter Mignolo, Anibal Quijano, africanos como Paulin J. Hountondji, Claude Ake, Achille Mbembe e europeus como Boaventura de Sousa Santos, no interior deste campo, com diferentes abordagens conceituais, investigaram, estudaram e criticaram a forma como o conhecimento é produzido e compartilhado no mundo.

No centro da geopolítica do conhecimento, o mundo ocidental geralmente se proclamou o único protagonista possível e importante. O mundo ocidental sempre quis proclamar e impor seus valores, conceitos e visões como universais e como os únicos valores possíveis a serem aplicados ao resto do mundo. Neste sentido, Edgardo Lander (2005) em seu artigo *Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos*, afirma que “esta é uma construção *eurocêntrica*, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. (p.13).

Para entender melhor a geopolítica do conhecimento, é importante voltar ao passado, compreender especificamente a colonização/colonialismo para se chegar ao que Anibal Quijano chama de “colonialidade”. Neste sentido, Matheus Ribeiro (2020) em seu artigo *Geopolítica do Conhecimento e Teoria: Um Estudo Sobre a Circulação de Teoria nas Revistas de Ciências Sociais Brasileiras* relata que: “O estudo da geopolítica do conhecimento tem tomado a experiência do colonialismo enquanto evento fundamental para a compreensão das assimetrias globais hoje experienciadas no campo das ciências sociais” (p. 3).

O termo *colonialismo*, segundo os autores Nicolas Bancel, Pascal Blanchard e François Vergés, no livro intitulado *La colonisation française* (2012), foi usado pela primeira vez na língua francesa em 1895 e foi definido pelo dicionário Larousse em 1931 como o termo pelo

qual os socialistas se referem e condenam a expansão colonial como uma forma de imperialismo resultante do mecanismo capitalista (p.5).

O termo colonialismo, pode ser entendido como colonização. Nesta linha, Isabel Castro Henriques no artigo intitulado *Colonialismo e história* (2015) aponta que:

O *colonialismo*, que chegou tarde ao vocabulário contemporâneo, transformou-se na dimensão pejorativa da colonização, englobando a colonização, os seus excessos, a sua legitimação e evocando o neocolonialismo. De facto, se o ex-colonizador opta pela revitalização da categoria *colonização*, o ex-colonizado fala mais de *colonialismo*, categoria que explica a totalidade do fenómeno. (p.4)

Maria Paula Meneses (2018) em seu artigo *Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique* relata que “a colonização, enquanto sistema de negação da dignidade humana para muitos povos do mundo simboliza um imenso espaço-tempo de sofrimento, opressão e resistência, aquilo que hoje é designado de Sul global” (p.115).

Numa tentativa de formular pessoalmente uma definição de colonização/colonialismo, podemos definir colonização como o processo pelo qual os países europeus, escondendo seus verdadeiros motivos por trás das virtudes civilizatórias eurocêntricas (pois seus verdadeiros motivos eram explorar econômica e politicamente as colônias e transformá-las em áreas de produção e extração de matérias-primas para seus próprios interesses), instituíram o racismo (eles se sentiam superiores a outros povos por causa da cor de sua pele) e se deram o direito de ir e violar e subjugar outros povos, especialmente os da África e América do Sul.

A colonização/colonialismo tem tido muitas consequências negativas em todo o mundo, principalmente no continente africano. Maria Paula Meneses (2018) relata que uma das grandes consequências do colonialismo foi, sem dúvida, a expropriação e o confisco da terra e dos bens dos povos colonizados. Os colonizadores, por meio de políticas abusivas, subjugadoras, violentas e desiguais, forçaram os colonizados a trabalhar e confiscaram seus bens (p.119).

Uma outra consequência violenta da colonização foi a supressão do conhecimento dos povos colonizados, a proibição dos colonizados de pensar, de falar de seus próprios jeitos e de praticar suas próprias culturas, a fim de levar os colonizados a uma forte assimilação do pensamento do colonizador, bem como de sua história (Meneses, 2018, p. 119-122).

Em nome da modernidade eurocêntrica, os europeus (colonizadores), estabeleceram um sistema de subjugação e domínio global, reduziram outros povos do mundo a seres inferiores, apagaram seus conhecimentos e saberes, lhes impuseram seus conhecimentos. Aimé Césaire (1913-2008), o poeta, escritor e político francês da Martinica, foi um dos principais críticos da

colonização. Em seu ensaio *Discours sur le colonialisme*, publicado em francês em 1955, Aimé Césaire argumenta que a colonização como processo civilizador não é possível porque a colonização não pode alcançar um único valor humano.

Mais alors, je pose la question suivante: la colonisation a-t-elle vraiment mis en contact ? ou, si l'on préfère, de toutes les manières d'établir le contact, était-elle la meilleure? Je réponds non. Et Je dis que de la colonisation à la civilisation, la distance est infinie ; que, de toutes les expéditions coloniales accumulées, de tous les statuts coloniaux élaborés, de toutes les circulaires ministérielles expédiées, on ne saurait réussir une seule valeur humaine. (Césaire, 1955, p.66).

Usando a versão traduzida do ensaio para o português pela autora Noémia de Sousa, publicada em 1978, intitulada *Discurso sobre o colonialismo*, Aimé Césaire afirma que a colonização descivilizou o próprio colonizador, o tornou emburrecido, violento e racista (p.17), que ninguém coloniza inocentemente e que uma nação que coloniza (usando a força) e justifica a colonização é uma civilização doente e moralmente ferida (p.21) e que a colonização é equivalente à coisificação, porque os povos colonizados foram esvaziados de si mesmos, suas terras, culturas, religiões, saberes foram confiscados e destruídos (p.26).

Mesmo após a colonização (a colonização terminou e as antigas colônias tornaram-se países independentes), a configuração do mundo em termos de hierarquias não mudou muito. Principalmente no campo da produção de conhecimento global, as antigas estruturas hierárquicas que nasceram durante o período colonial permaneceram. Nesta linha, Meneses (2018), relata que “apesar da independência, esta forma de colonialismo não pode ser vista como passado, pois a estrutura sociolegal de opressão e administração política continua presente sob a forma do moderno Estado-nação” (p.119).

No contexto latino-americano, a análise da situação colonial e de seus legados, bem como de suas estruturas hierárquicas, é estudada pelo sociólogo peruano Anibal Quijano sob o conceito de colonialidade. Sobre a colonialidade, Anibal Quijano (2009) em seu artigo *Colonialidade do Poder e Classificação Social* aponta que:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (Quijano, 2009, p 72 ou 73?).

É importante notar que, de acordo com Anibal Quijano, existem diferenças entre o conceito de colonialismo e o de colonialidade. O autor aponta que:

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado. (Quijano, 2009, p 72 ou 73? nota de rodapé).

Existem várias formas de colonialidade: a colonialidade do poder, do ser e do saber, mas é importante ressaltar que há ligações entre todas essas formas de colonialidade. Para compreender a colonialidade, melhor, a colonialidade do saber, deve se partir da colonialidade do poder. Sobre a colonialidade do poder, Aníbal Quijano (2002), em seu artigo *Colonialidade, poder, globalização e democracia*, aponta que:

*A colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e, eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder. (QUIJANO, 2002, p.4)*

A colonialidade do saber é a resultante do colonialidade do poder. Neste sentido Anibal Quijano (2005) em seu artigo *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América*, relata que “em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (p.121).

O fato de os ocidentais terem classificado a população mundial em termos de raça, segundo critérios eurocêtricos, classificando a sua raça superior (branca) e as outras raças inferiores (negros, amarelas etc..) e depois subjugado esses povos de acordo com suas raças (processo de dominação e exploração se baseia nisto e lhes impõe a distribuição do trabalho), também lhes deram o direito de suprimir memórias e saberes de outros povos, de contar a história do mundo pela sua visão, de acreditar e de impor que todo o conhecimento produzido no mundo por eles é superior e científico ao produzido pelas chamadas raças inferiores.

Costuma-se perceber que o conhecimento produzido nas regiões consideradas não ocidentais é considerado como não existente, taxado de irrelevante, sub-conhecimento ou conhecimento não científico.

Nesta linha, Matheus Almeida Pereira Ribeiro (2020), em seu artigo *Geopolítica do Conhecimento e Teoria: Um Estudo Sobre a Circulação de Teoria nas Revistas de Ciências Sociais Brasileiras* ressalta que:

O epistemicídio do pensamento dos povos nativos, aliado à imposição das formas de saber europeias, calcadas no pensamento científico, deu forma a uma estrutura de poder no campo do conhecimento na qual os modos de pensar a realidade só possuíam caráter de relevância quando realizadas a partir da linguagem europeia de ciência.” (RIBEIRO, 2020, p.3).

Neste mesmo sentido, Boaventura Santos (2009) em seu artigo *Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*, afirma que:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica. (SANTOS 2009 p.23-24)

O continente africano tem sido uma grande vítima do colonialismo e continua a sofrer com a colonialidade do poder e do saber, mas especialmente se encontra encaixado pelo sistema eurocêntrico “do outro lado da linha” do mundo ocidental moderno.

Como explica Boaventura Santos em seu artigo *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes* (2009) “Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (p.25).

Nesta mesma linha, Maria Meneses (2018) relata que “a periferação do continente africano tem sido, nos últimos séculos, o símbolo de um espaço ‘subdesenvolvido e atrasado’. Esta interpretação do continente assenta na premissa de uma fratura abissal que divide o mundo



entre o Norte global e os Suis locais.” (p.122). Em consequência, o conhecimento produzido na África é muitas vezes negligenciado, subvalorizado como sub-conhecimento, considerado inferior e não científico.

Paulin Hountondji em seu artigo *Knowledge of Africa, Knowledge by Africans: Two Perspectives on African Studies* (2009), denuncia o fato de que mesmo a história da África é muitas vezes contada de fora e de acordo com a visão eurocêntrica do Ocidente, e não é dito pelos próprios africanos e muitos pesquisadores e intelectuais ocidentais e mesmo africanos que fazem a etnologia (p.2-3).

É preciso descolonizar os conhecimentos influenciados pela lógica colonial de dominação e eurocêntrica. Nesta linha, Walter D. Mignolo em seu livro *Desobediência epistêmica - Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad* (2010) relata que “si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización, una de las tareas urgentes que tenemos por delante es descolonizar el conocimiento” (p.11).

Indo neste mesmo sentido, Boaventura Santos (2009) também enfatiza a importância da descolonização do conhecimento, e propõe o que ele chama de pensamento “pós-abissal”, que implica o fato que deve se aprender do Sul usando uma epistemologia do Sul (p.44).

Algumas de nossas reflexões se embasaram nas epistemologias da teoria da geopolítica do conhecimento principalmente nos conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade.

### ***Interseccionalidade de raça, gênero e classe social na educação.***

A interseccionalidade é uma teoria de análise muito usada na área de Direito e das Ciências Sociais. Os autores Hajer Al-Faham, Angelique Davis e Rose Ernst (2019) em seu artigo *Intersectionality: From Theory to Practice*, relatam que a interseccionalidade como teoria ganhou importância no direito e nas ciências sociais durante os últimos 20 anos (p. 247).

Segundo Venus Evans-Winters (2021) em seu artigo *Race and Gender Intersectionality and Education*, a interseccionalidade é usada para compreender as múltiplas formas pelas quais categorias sociais como raça, classe, gênero e muitas outras categorias sociais se cruzam para configurar as perspectivas e experiências coletivas de indivíduos e grupos (p.1).

Indo neste mesmo sentido, os autores Adai Tefera, Jeanne Powers e Gustavo Fischman (2018) em seu artigo *Intersectionality in Education: A Conceptual Aspiration and Research Imperative* afirmam que os pesquisadores que usam a interseccionalidade tentam explicar as formas dinâmicas e complexas que raça/etnia, classe, gênero, sexualidade, religião, cidadania, capacidade e idade moldam as identidades individuais e a vida social (p.vii).

Doyin Atewologun (2018) em seu artigo *Intersectionality Theory and Practice*, revela que a noção de interseccionalidade surgiu das experiências racializadas de mulheres de minorias, particularmente negras e latinas nos Estados Unidos. De acordo com Doyin Atewologun (2018) foram os movimentos feministas negros e latinos dos anos 70 e do início dos anos 80 que militavam contra o fato de que o feminismo (*mainstream*) tinham a causa das mulheres brancas no coração enquanto silenciavam as vozes das mulheres minoritárias, que deram muita força a esta noção de interseccionalidade (p.1).

A autora negra, feminista, ativista e defensora dos direitos civis norte-americana Kimberlé Williams Crenshaw é considerada uma das principais estudiosas da teoria da interseccionalidade no mundo acadêmico. Nesta linha, os autores Adai Tefera, Jeanne Powers e Gustavo Fischman (2018) em seu artigo *Intersectionality in Education: A Conceptual Aspiration and Research Imperative* apontam que:

Drawing from a long tradition of Black feminist theorizing and activism, Kimberlé Crenshaw (1989, 1991) is credited with proposing the term intersectionality as an academic concept. Intersectionality was also nurtured by the theorizing of women of color regarding race, gender, sexuality, and other forms of inequality that occurred as early as the 1960s (Beale, 1970; Chun, Lipsitz, & Shin, 2013; Collins, 2000; Collins & Bilge, 2016; King, 1988; Lorde, 1984; Moraga & Anzaldúa, 2015; Yuval-Davis, 2006 (Tefera et al, 2018, p.VII)

Em vários de seus artigos, Kimberlé Williams Crenshaw utiliza a teoria da interseccionalidade para analisar e explicar as experiências vividas pelas meninas e mulheres negras. Em um dos seus artigos jurídicos mais conhecidos, a saber *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics* (1989), a autora afirma que ao usar a interseccionalidade (neste caso, justaposição ou interseção de gênero e raça) percebe-se muitas vezes como as meninas e mulheres negras são frequentemente apagadas, subalternizados e marginalizadas (p.139) e qualquer análise que não leve em conta a interseccionalidade não pode abordar suficientemente a maneira particular pela qual as meninas e mulheres negras são subordinadas (p.140).

No campo da educação, principalmente em países onde as questões raciais e as desigualdades sociais são fortes (como a África do Sul, o Brasil e os Estados Unidos,) a interseccionalidade de raça, gênero e classe social é amplamente utilizada, especialmente quando se trata de questões educacionais relacionadas a meninas e mulheres negras, o uso da interseccionalidade de raça, gênero e classe tem um grande impacto nos dados educacionais.

Neste sentido, Venus Evans-Winters (2021) relata que a interseccionalidade como metodologia analítica é cada vez mais utilizada no discurso educacional, pois ela ajuda os pesquisadores e investigadores educacionais a entender melhor como raça, gênero e classe social se cruzam para criar diferentes graus de discriminação e penalização, por alguns estudantes de um lado, e privilégio para outros estudantes, por outro lado. Ainda segundo Venus Evans-Winters (2021), a raça, o gênero e classe social são as três categorias sociais quando se cruzam, mas criam um sistema de opressão que impactam mais profundamente as experiências de meninas e mulheres negras em vários níveis, seja pessoal, comunitário ou mesmo no nível das instituições sociais. No nível escolar, o uso da interseccionalidade revela que as experiências escolares das meninas negras são tanto similares quanto diferentes das dos meninos negros, e são diferentes das meninas brancas (p.2).

Na África do Sul, muitos autores têm trabalhado sobre como a interseccionalidade de raça, gênero e classe afeta as experiências das meninas e mulheres negras no sistema educacional sul-africano, particularmente no ensino superior.

O livro *Black Academics voices: the South African experience* (2019), organizado pelos autores Khunou, Phaswana, Khoza-Shangase e Canham é uma compilação de 13 artigos escritos a maioria por mulheres sul-africanas negras, relatando suas histórias e experiências dentro das instituições acadêmicas sul-africanas. As autoras relatam por meio dos seus artigos como, por causa da sua raça, gênero e classe social, elas tiveram e têm que suportar a inimaginável indignidade de ter suas inteligências, integridades e individualidades questionadas a cada momento no mundo acadêmico sul-africano. Elas relatam também suas lutas e suas estratégias de resistências para vencer e ocupar estes espaços acadêmicos.

No primeiro artigo do livro, *Black in the academy: Reframing knowledge, the knower, and knowing*, escrito pelas autoras Grace Khunou, Katijah Khoza-Shangase, Edith Dinong Phaswana e pelo autor Hugo Canham, já emerge a ideia de que o livro *Black Academics voices: the South African experience* (2019) foi constituído na maioria por artigos escritos por mulheres negras para desafiar o mito de que as mulheres negras na academia são meros consumidores de

conhecimento, em vez de co-constitutores no processo de produção de conhecimento e lutar pelo seu reconhecimento dentro da universidade como produtora de conhecimento (p.2).

No segundo artigo do livro *Negotiating the academy: Black bodies 'out of place'*, a autora Peace Kiguwa relata que homens e mulheres negros enfrentam muitas dificuldades na África do Sul pós-*apartheid* e em outras partes do mundo, e que ainda lutam com práticas excludentes no meio acadêmico. Ela ainda revela que sempre que a raça e o racismo são nomeados e denunciados pelos negros, eles são frequentemente acusados e rotulados como "excessivamente sensíveis" ou mesmo "paranoicos" (p.11).

Siseko Kumalo (2018) em seu artigo *Explicating Abjection – Historically White Universities creating Natives of Nowhere?* explica como as universidades sul-africanas, historicamente brancas, criaram e continuaram a criar através de suas culturas e estruturas coloniais, o que ele chama do “*Native of Nowhere*” ou seja, negações e apagamentos dos negros e dos indígenas no mundo acadêmico (p.2). Para Siseko Kumalo (2018), as universidades sul-africanas, historicamente e majoritariamente brancas impõem suas estruturas epistêmicas ocidentais controlando e silenciando as epistemologias negras/indígenas (p.8).

Indo neste mesmo sentido, Mlamuli Hlatshwayo (2020), em seu artigo “*Being black in South African higher education: an intersectional insight*”, revela que usando a teoria da interseccionalidade desenvolvida pela autora norte americana Kimberle Crenshaw (1989) e o conceito de “*native of nowhere*” desenvolvido pelo sul africano Siseko Kumalo (2018), os desafios enfrentados pelos negros no sistema de ensino superior sul-africano podem ser facilmente detectados, especialmente em universidades historicamente brancas com uma cultura institucional colonizadora (p.164). Para Mlamuli Hlatshwayo (2020), as universidades sul africanas estão profundamente implicadas no apagamento ontológico e epistêmico e na negação das experiências vividas pelos estudantes negros, pois os estudantes negros na África do Sul passam por vários processos de racismo institucional e marginalidade contínua na Academia (p.168-169).

A fim de melhor destacar nossa visão em nossa tese, (tendo como principal objeto de estudo as experiências de estudantes negras na universidade da cidade de *Cape Town* após o *apartheid*) utilizou-se ao longo de nossa análise a teoria da interseccionalidade, incluindo teorias do feminismo negro e do mulherismo, e da teoria da raça crítica.

## **Capítulo 1: Debatendo acerca do conceito de direitos humanos**

Neste primeiro capítulo, explicaremos e debateremos acerca do conceito de Direitos Humanos. No mundo acadêmico e na literatura jurídica em geral, quando se fala da história ou de gênese dos Direitos Humanos, a primeira perspectiva de exploração e de compreensão se faz pelo viés do mundo ocidental. Diversos autores afirmam e confirmam que os direitos humanos nasceram no Ocidente (KELLY, 2010; SANTOS & CHAUI, 2014; COMPARATO, 2003; BOBBIO, 2004; HUNT, 2009; MARX, 1843).

No entanto, em nosso trabalho, apontaremos que os Direitos Humanos já existiam em outros lugares do mundo bem antes do nascimento da visão ocidental, já que em todas as sociedades existem noções de justiça, dignidade e respeito próprios de cada povo. Tal visão ocidental do conceito de Direitos Humanos se inicia na antiguidade com os gregos e romanos (KELLY, 2010), passando pela adoção da Magna Carta de 1215 na Idade Média (COMPARATO, 2003), para chegar no período da modernidade que concretiza oficialmente essa visão ocidental dos direitos humanos, com a adoção de várias Declarações de Direitos Humanos (HUNT, 2009) para chegar na Idade Contemporânea com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (PIOVESAN, 2009), marco temporal dos direitos humanos universais. Abordaremos e discutiremos também nesta parte do nosso trabalho as doutrinas e marcos teóricos em torno dessa temática no Ocidente.

No continente africano, principalmente, a noção de direitos humanos existia bem antes mesmo do nascimento do conceito de origem europeia ou ocidental, embora com uma denominação distinta. Ao longo do tempo, os conceitos ancestrais africanos de Direitos Humanos foram cedendo espaço para um conceito ocidentalizado em virtude da colonização que resultou na colonialidade do poder e do saber. Hoje, os conceitos ancestrais deixaram seus lugares para conceitos mais modernos de direitos humanos inspirados e baseados no conceito de direitos humanos ocidental. No entanto, vários legados dos conceitos antigos de Direitos Humanos africanos podem ser notados no conceito moderno.

## 1.1. Gênese do Conceito Ocidental dos Direitos Humanos

### a) O que é o Ocidente?

Quando se trata de definir concretamente o que é o "Ocidente", vários aspectos entram em jogo. Alguns autores incluem o aspecto etimológico, geográfico, outros o aspecto cultural e ainda outros o aspecto geopolítico.

Segundo Jean-Paul Rosaye (2006) no seu artigo *Introduction: pour un modèle occidental de l'idée d'Occident*, é sempre difícil saber a que se refere a palavra "Ocidente", especialmente quando se trata de determinar se cobre uma área geográfica, uma identidade política, uma realidade econômica ou mesmo um projeto metafísico (p.1). Ainda segundo Rosaye (2006), a maioria dos autores são sempre confrontados com vários desafios, confusões, erros e anacronismos quando se trata de definir o "Ocidente". É neste sentido que o autor relata que, para Karl Popper, "o Ocidente não pode ser reduzido a uma única ideia, a um único sistema ou a uma única religião". (p.1).

Nesta mesma linha, Stefan Kubiak (2016), em seu artigo *Why is Kwame Anthony Appiah's proposal to dismiss the concept of "The West" premature?*, também aponta que não é fácil encontrar uma definição clara do termo ocidente :

The terms "western culture", "western world" or just "the west" are often intuitively accepted without much consideration. "The west" is taken for granted, even though the connotations it evokes may result in a large spectrum of emotions: from pride and admiration to bitter criticism and even outrage. Surprisingly, it is not easy to find a clear definition of the term. Even studies dedicated to the western civilization evade concise definitions, instead informing readers how to understand the concept. (KUBIAK, 2016, p. 22)

Para uma melhor compreensão do que é o "Ocidente", Jean - Paul Rosaye (2006) no seu artigo *Introduction: pour un modèle occidental de l'idée d'Occident*, afirma que é necessário ter em conta várias dimensões ou aspectos (a etimologia da palavra, a relação entre a Europa e o Ocidente, a referência à cultura e à civilização). Ele propõe, assim, um modelo mais elaborado da ideia do Ocidente que se baseia no Ocidente, Europa, Cultura e Civilização.

De acordo com Rosaye (2006), etimologicamente, o termo "Ocidente " deriva de palavra latina (*occidens e occidentalis*), termo que foi usado por Cícero e Plínio o Ancião. Geograficamente, o " Ocidente " foi o nome dado aos territórios do Império Romano atribuídos a Honório na morte de Teodósio em 395. (p.4). É importante salientar que o autor também faz uma ligação entre o Ocidente e a Europa. Neste sentido, o autor argumenta que os parâmetros

de diferenciação entre o Ocidente e a Europa são as diferentes realidades territoriais, políticas e metafísicas (p. 4).

É comum em termos geográficos também ler que o “Ocidente” é o oposto do “Oriente”. Neste sentido William H. McNeil (1997) entende “o Ocidente”, chamado em inglês de “*West*”, basicamente como “*where the sun sets*” (onde o sol se põe) em oposição a onde o sol nasce, “*where the sun rises*”, que é considerado geograficamente o Oriente (o Leste, Norte ou Sul). William H. McNeil (1997), em seu artigo *Western Civ in World Politics, What We Mean by the West*, revela também que “o nascimento do conceito de um Ocidente versus um Oriente pode ser datado exatamente dos acontecimentos que tiveram lugar em ambos os lados do Mar Egeu, nos anos 480 e 479 a.C.

Mantas (2004) em seu artigo *Oriente e Ocidente: breves reflexões sobre uma longa história*, afirma que é importante quando se fala do Oriente e do Ocidente ir além das concepções geográficas. O autor explica “a existência do que alguns especialistas apelidam significativamente de zona intermedia”:

Para um nosso contemporâneo Jerusalém ou Singapura ficam no Oriente, da mesma forma que Goa ou Pequim, mas nada de comum existe entre estas cidades a não ser a sua localização na Ásia. Não menos elucidativo é, por exemplo, o caso de Marrocos, país magrebino mais atlântico que mediterrânico e que, no Ocidente, constitui uma presença oriental de forte identidade. De fato, mais uma vez nos deparamos com os desfasamentos entre a geografia das civilizações e a geografia física, a partir da qual se desenvolveram tantos conflitos baseados nas *fronteiras naturais*, criadores de ambiguidades e de dificuldades de que as questões balcânicas e cipriota representam dramáticos testemunhos e evidentes sugestões de prudência a euforia europeia. (MANTAS, 2004, n.p. Grifo nosso.)

Ainda segundo Mantas (2004), “os conceitos de Oriente e de Ocidente não podem ser interpretados, como parece claro, em termos meramente geográficos, pois constituem, fundamentalmente, grandes etiquetas culturais” (n.p). Indo neste mesmo sentido Gregory S. Brown apud Stefan Kubiak (2016), sublinha também que o Ocidente não se refere apenas aos “povos e aos territórios”, mas que é também “um conceito cultural”, compreendendo um conjunto de valores que se desenvolveram ao longo dos séculos”.

Uma vez que não é possível compreender e definir o Ocidente apenas com base na geografia física, muitos autores incluem a importância do aspecto cultural na identificação e definição do que seria o Ocidente. No entanto, o que é cultura?

Segundo Canedo (2009), não é fácil definir o que é a cultura, uma vez que existem várias definições de cultura nas ciências sociais e humanidades. O autor relata que, etimologicamente,

a palavra cultura vem da raiz semântica *colore*, que originou o termo em latim *cultura*, de significados diversos como habitar, cultivar, proteger, honrar e que ao longo do tempo outros elementos foram sendo acrescentados a esta definição.

Diante da multiplicidade de interpretações e usos do termo cultura, Canedo (2009) propõe três concepções fundamentais de entendimento da cultura. De acordo com o autor, é a combinação destas três concepções fundamentais de cultura que pode dar uma definição completa do conceito. A primeira concepção tem em conta os modos de vida que caracterizam uma coletividade e faz referência ao conjunto de significados e valores dos grupos humanos de maneira que todos os indivíduos são entendidos como produtores de cultura.

A segunda concepção tem em conta as obras e práticas da arte, da atividade intelectual e do entretenimento e faz referência às atividades artísticas e intelectuais com foco na produção, distribuição e consumo de bens e serviços que conformam o sistema da indústria cultural. A terceira concepção tem em conta o fator de desenvolvimento humano e faz referência ao desenvolvimento político e social, em que o campo da cultura se confunde com o campo social.

Segundo Denys Cuche (1996), “a noção de cultura, compreendida em seu sentido vasto, que remete aos modos de vida e de pensamento, é hoje bastante aceita, apesar da existência de certas ambiguidades. Esta aceitação nem sempre existiu”. Uma das mais importantes revelações do seu livro *A noção de cultura nas ciências sociais*, de 1996, é sobre o antropólogo Edward Burnett Taylor (1832-1917). De acordo com Cuche, o antropólogo Edward Burnett Taylor (1832-1917) foi o primeiro a propor uma definição conceitual ou etnológica de cultura em seu livro *Primitive Culture (1871)*, traduzida para o português como *Cultura Primitiva* e em francês *Culture Primitive*.

De acordo com Cuche, o antropólogo Edward Burnett Taylor (1832-1917) define o termo cultura como sendo:

Cultura e civilização, tomados em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade [1871, p- 1] apud (CUCHE, 1996, p. 35).

Na versão francesa do livro *La civilisation primitive* (1873), traduzido do inglês por Pauline Brunet em 1920 podemos ver a seguinte definição:

Le mot culture ou civilisation, pris dans son sens ethnographique le plus étendu, désigne ce tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social. (1873) [1920, p.20]



Se observa que nos trechos extraídos, tanto na obra principal original em inglês *Primitive Culture* quanto nas versões traduzidas para o francês ou português, que o autor Taylor utiliza a palavra cultura como civilização. Isso levanta a seguinte questão: Como saber se a palavra cultura é sinônimo de civilização? Desse modo, é importante notar que existe um grande debate em torno do uso do termo cultura como sinônimo de civilização. Para alguns autores, os termos cultura - *kultur* - e civilização podem ser empregados como sinônimos e para outros não podem ser entendidos como sinônimos.

De acordo com Dennys Cuche (1996), as “duas palavras pertencem ao mesmo campo semântico vezes associadas, elas não são, no entanto, equivalentes”. Para o autor a cultura implica os progressos individuais, e "civilização", os progressos coletivos. "Civilização" é assim definida:

A civilização é então definida como um processo de melhoria das instituições, da legislação, da educação. A civilização é um movimento longe de estar acabado que é preciso apoiar e que afeta a sociedade como um todo, começando pelo estado, que deve se libertar de tudo o que é ainda irracional em seu funcionamento. Finalmente, a civilização pode e deve se estender a todos os povos que compõem a humanidade. (CUCHE,1996, p. 22).

Canedo (2009) no seu artigo “*Cultura é o quê?*” - reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos dá-nos algum fundo histórico sobre a utilização destes dois conceitos.

Canedo relata que Cuche (2002, p.21) revela que a cultura e civilização andavam de mãos dadas, sendo que a primeira evocava os progressos individuais e a segunda, os progressos coletivos. No século XIX, a noção francesa de cultura se ampliaria para uma dimensão coletiva, se aproximando do significado de civilização e, até mesmo, o substituindo.

Mas importante é notar que, ainda segundo Cuche (2002, apud CANEDO, 2009), a partir do século XVIII nasceu uma oposição cultura/civilização à medida que os alemães criaram o seu próprio conceito de *Kultur* que difere da cultura (civilização) dos franceses, ingleses e americanos.

É importante também lembrar que no pensamento iluminista francês da época a cultura caracterizava o estado do espírito cultivado pela instrução: “A cultura, para eles, é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história” (CUCHE 2002, p.21 apud CANEDO, 2009). Na Alemanha, os primeiros usos do sentido figurado de *Kultur* no século XVIII guardavam similaridade com o pensamento francês

e a ideia de cultura como civilização era comumente utilizada pelos príncipes da aristocracia alemã, que estavam “preocupados demais em imitar as maneiras civilizadas da corte francesa” (CUCHE, 2002, p.25 apud CANEDO, 2009).

Segundo os autores, a cultura passa a conformar sentidos distintos em países como a França e a Alemanha, quando houve uma inversão de sentido no momento em que a intelectualidade burguesa, que não compartilhava o poder com a nobreza, começou a criticar a superficialidade dos hábitos cerimoniais dos príncipes alemães, que estavam ligados à civilização, em oposição à cultura, que caracteriza, neste pensamento, aquilo que é autêntico, profundo e que contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual.

Para Cucho (2002 apud CANEDO, 2009), a civilização, ligada à nação francesa, vem a ser colocada em oposição à cultura que, entendida como uma marca distintiva da originalidade e superioridade do povo alemão, adquire um papel importante nas discussões nacionalistas que tomaram forma em períodos históricos posteriores e que culminaram com a Primeira Guerra Mundial.

O desenvolvimento do significado da cultura no debate entre estes dois países marcou a formação das duas concepções de cultura que são a base dos estudos das ciências sociais. A concepção francesa da cultura como uma característica da raça humana deu origem ao conceito universalista. Em contraste, a concepção alemã de cultura como "um conjunto de características artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como definitivamente adquirido e a base da sua unidade" deu origem ao conceito particularista de cultura (CUCHE, 2002, p.28, apud CANEDO, 2009).

Dare Arowolo (2010) em seu artigo *The effects of western civilisation and culture on africa* também afirma que a civilização pode ser utilizada como um conceito complementar à cultura (n.p). Já Weisgerber (1915) revela no seu artigo *A propos du mot Kultur* que ele tem dificuldade de entender o termo *Kultur* como civilização (p.137).

Samuel Huntington (1996) em seu livro *O Choque das Civilizações*, na versão francesa do livro intitulado *Le Choc des Civilisations (1997)*, também relata que civilização, entendida como cultura, não é aceita na sociedade germânica (1997 p.38). Samuel Huntington ainda aponta que, se os alemães se recusam a entender “civilização” como “cultura”, o resto do mundo aceita este entendimento de “Civilização” como cultura, pois “Civilização e cultura referem-se ao modo de vida em geral. Uma civilização é uma cultura em sentido amplo”. Para definir

civilização é preciso incluir os elementos que constituem a cultura. (HUNTINGTON,1997 p.39)

Samuel Huntington (1997) revela também que a ideia de civilização nasceu graças aos pensadores franceses do século XVIII que se opunham ao termo "barbarismo". Para os pensadores franceses do século XVIII, era uma questão de civilizar as sociedades primitivas consideradas como bárbaras (HUNTINGTON, p.37). Samuel Huntington também diz no seu livro que muitas vezes é feita uma distinção entre a civilização no singular e a civilização no plural. A civilização no singular estipula a ideia de que existe apenas uma civilização que pretende ser universal (neste caso a civilização é acessível a um pequeno número de pessoas ou povos, principalmente as elites do mundo) e *civilizações* no plural que elogia e identifica várias civilizações, cada uma civilizada à sua maneira (ibid, p.37-38). No seu livro, Samuel Huntington (1997), afirma que ele trabalha com "civilizações" no plural (HUNTINGTON, p.38) e que hoje em dias existe 8 civilizações sendo o Ocidente a sétima civilização (ibid, p.42).

Neste mesmo sentido, Falcão (s.d) relata em seu artigo *Oriente e Ocidente: a terra dos vivos, a terra dos mortos*, que Huntington vê um mundo multipolar dividido em 8 civilizações:

as civilizações propostas por Huntington são: 1) Sínica; 2) Japonesa; 3) Hindu; 4) Islâmica; 5) Ortodoxa; 6) Latino-americana, que contém elementos indígenas; cultura corporativa e autoritária pouco presente na Europa e inexistente nos EUA, pois não sofreu os efeitos da Reforma como a Europa e os EUA; evolução política e econômica bastante diversa do Atlântico norte; 7) Ocidental. Europa, América do Norte, Austrália, Nova Zelândia e África do Sul. 8) Africana, possivelmente tradicionalmente. (FALCÃO, s.d, p.2)

Como decorrência disto Falcão (s.d) relata, no mesmo artigo, que, em sua divisão do mundo em 8 civilizações, Samuel Huntington, infelizmente, "acredita numa linearidade civilizacional, desde os mesopotâmios até os nossos dias. Ou há civilização ou não há nada." Ele não leva em conta o conceito de cultura (*Kultur*) proposto pelos intelectuais alemães porque, segundo Huntington, a civilização é uma cultura num sentido mais amplo e, segundo ele, o conceito de *Kultur* proposta pelos alemães tem sido pouco aceito no mundo. Huntington também argumenta que "o elemento mais importante da civilização é a religião, além de outros elementos objetivos, língua, história, costumes, instituições e pela auto-identificação subjetiva das pessoas". (HUNTINGTON, 1997, p.2)

Nesta desagregação do mundo divididas em 8 partes feita pelo Samuel Huntington, surgem para nós duas grandes questões. A primeira questão em relação ao que são as

características da cultura ou civilização ocidental e como que seria o Ocidente a nível geopolítico (ou seja, os países que compõem o ocidente)? E a segunda questão pautada em se a civilização ou cultura ocidental é um mito ou realidade?

*Quais são as características da cultura ou civilização ocidental e quais são países que compõem o ocidente ao nível geopolítico?*

No que diz respeito à história da cultura ou civilização ocidental, Tavares (2001), em seu artigo *Memória e matrizes culturais da Europa*, relata que quando a civilização ocidental (entendida como europeia) é cuidadosamente analisada, é imediatamente evidente que os elementos gregos, latinos e cristãos desempenham um papel importante. O primeiro passo é a Grécia, depois Roma, que é em parte sua extensão natural, e depois outro grande passo é dado em Jerusalém (mundo hebraico) com a sua religião monoteísta e moralidade enraizada no segundo livro da Bíblia (TAVARES, p.14).

Nos guias para estudo individual e de grupo intitulados *A cultura ocidental - o cinema a serviço da cultura* desenvolvidos pelos autores Antonio Paim, Leonardo Protas e Ricardo Vélez Rodríguez (s.d), podem-se também ver estas mesmas ideias. Segundo os autores Paim et al, a cultura ocidental nasce sob o feudalismo (p.5).

Já Genésio (2020), faz uma análise periódica da historicidade da cultura ocidental. Segundo o autor, o conceito de cultura ocidental tem sua origem na civilização greco-romana na Europa com o advento do cristianismo. Na Idade Moderna, a cultura ocidental tem sido fortemente influenciada pelas tradições de movimentos como o Renascimento, a Reforma Protestante, o iluminismo, e tem sido moldada pelo expansivo colonialismo europeu do século XV ao XX. Seu uso político foi temporariamente alterado por um antagonismo interno durante a Guerra Fria, no fim do século XX (1947-1991). No sentido cultural contemporâneo, o mundo ocidental inclui a maior parte da Europa, além de muitos países de origem colonial europeia nas Américas e na Oceania, como Estados Unidos, Canadá, México, Austrália, Nova Zelândia, entre outros.

De acordo com Samuel Huntington (1996) em seu livro *O Choque das Civilizações*, na versão francesa do livro intitulado *Le Choc des Civilisations* (1997), a civilização ocidental surgiu em 700 ou 800 D.C. Os estudiosos concordam que ela tem três componentes principais: Europa, América do Norte e América Latina. Ainda, o autor concorda em dizer que a América

Latina poderia ser vista como uma subcivilização da civilização ocidental ou como uma civilização distinta ligada ao Ocidente, mas que, geopoliticamente, as opiniões estão divididas sobre se a América Latina é parte do Ocidente (p.44).

Ao nível geopolítico, Huntington (1997) afirma que o Ocidente inclui a Europa, a América do Norte e outros países com população europeia, tais como Austrália e Nova Zelândia (p.44). Portanto é importante ressaltar que para Huntington (1997) a civilização ocidental é a única que se define por sua orientação no espaço e não pelo nome de um povo, de uma religião ou de uma localização geográfica pois historicamente, a civilização ocidental é europeia. Nos tempos modernos, é euro-americano. Portanto "ocidental" se refere geralmente à civilização euro-americana. (p.45).

Falcão (s.d) em seu artigo *Oriente e Ocidente: a terra dos vivos, a terra dos mortos*, faz algumas críticas a estes argumentos e ideias desenvolvidas pelo Huntington. No caso de definir a América latina como uma subcivilização do Ocidente, Falcão aponta que:

No caso da definição da América latina como uma subcivilização do Ocidente temos uma atitude de descaracterização do Ocidente. Se a América Latina contém elementos indígenas e africanos, é preciso ressaltar que as culturas européias construíram tal condição. Por outro lado, os EUA não são menos africanos, ou mesmo constituídos por vários guetos, nos termos das soluções que encontraram para seus problemas étnicos. A suposta cultura corporativa e autoritária que caracteriza a América Latina jamais foi pouco presente na Europa; sendo mesmo importado de modelos europeus, como os Estados fascistas e os Estados imperialistas, como o próprio Estado colonialista português. Se o autoritarismo não esteve presente nos EUA, a luta pelos direitos civis, apenas para citar um exemplo, não seria necessária. A América Latina não passou pelos efeitos da combinação entre a Reforma protestante e a cultura católica, como a Europa e os EUA? A Europa que passou pela combinação entre as culturas católica e protestante foi a anglo-germânica, visto que nos países nórdicos o catolicismo desapareceu, enquanto que na Europa franco mediterrânea a cultura protestante simplesmente foi extirpada, quando conseguiu existir (FALCÃO, s.d, p 4)

No caso de definir o Ocidente sob o olhar euro-americana, Falcão (s.d) aponta que:

Tradicionalmente, desde a revolta contra o domínio britânico e a fundação da república, os EUA foram uma referência como a alternativa da liberdade, igualdade, oportunidade e futuro em relação à Europa. No séc. XVIII, durante a Revolução americana, os conceitos de liberdade, igualdade, felicidade pública e republicanismo estavam sendo gestados pelo pensamento iluminista, principal corrente do pensamento ocidental no período, apesar de associados depois, pelos pensadores dos EUA, como valores exclusivamente estadunidenses. Fosse mera propaganda, ou não, até o início do séc. XX a noção dos EUA como uma terra a ser construída foi amplamente difundida. No entanto, os EUA desenvolveram uma nova identidade assim que a Europa teve seu poder fragilizado ao final da Primeira Grande Guerra. Desde então, pensa Huntington, os EUA surgiu para o cenário mundial como líder de uma entidade mais ampla, o Ocidente, que inclui a Europa. (p.53). Certamente,

somente um pensador estadunidense poderia determinar tal divisão “civilizacional” do mundo. (FALCÃO, s.d, p 2-3)

Ao nível geopolítico, Falcão (s.d) em seu artigo *Oriente e Ocidente: a terra dos vivos, a terra dos mortos* aponta que:

O conceito de “mundo livre” e o de Ocidente, na visão de Huntington, são derivados diretamente da forma como os EUA pensaram e dividiram o mundo desde o período da Guerra Fria. O Ocidente é definido por Huntington unicamente pela visão dos EUA, que inclui uma Europa pouco mediterrânica e muito concentrada nas costas do Mar do Norte e adjacências; a América do Norte (ou seja, EUA e Canadá), Austrália, Nova Zelândia e África do Sul, todas regiões colonizadas por ingleses e holandeses, mas necessariamente anglófonas. (FALCÃO, s.d, p 3)

Falcão (s.d) relata que deve se repensar uma nova ideia de Ocidente ao contrário do proposto por Huntington:

Diversamente de Huntington, e seguindo as observações de Starobinski, podemos falar de uma outra noção de Ocidente que estaria definido por um certo número de elementos identificadores: a concepção de organização política da sociedade, seja de caráter autoritário ou democrático, publicista ou privatista; monárquico, aristocrático, republicano ou democrático. Somente o Ocidente se preocupou com tais definições de Estado. Este é o Ocidente que, de uma forma ou de outra, foi sendo construído e reconstruído desde as pólis gregas, passando pela res publica romana, pelos reinos germânicos medievos e pelas repúblicas italianas renascentistas. As monarquias iluministas e as revoluções iluministas, as repúblicas e impérios do séc. XIX e os Estados-nação do séc. XX complementam a trajetória de uma cultura ocidental. (FALCÃO, s.d,p.3)

Já para Jean-Paul Rosaye (2006) no seu artigo *Introduction: pour un modèle occidental de l'idée d'Occident*, Huntington reúne os Estados Unidos e a Europa no seu Ocidente para os opor à civilização muçulmana, chinesa ou ortodoxa russa (ROSAYE, 2006, p.2). Tem-se falado recentemente de uma cisão do Ocidente e do nascimento de dois "ocidentales" desde a segunda guerra no Iraque, o verdadeiro Ocidente, americano e um "pós-Oeste" europeu (ibidem). Rosaye (2006) ainda afirma que o significado habitual do Ocidente hoje em dia refere-se tanto aos países europeus como aos Estados Unidos, Nova Zelândia e Austrália: todos os países que se tornaram "ocidentalizados", em alguns casos incluindo o Japão (ROSAYE, 2006, p.4).

*A civilização ocidental é um mito ou realidade?*

O autor William H. McNeil (1997), em seu artigo *Western Civ in World Politics, What We Mean by the West*, já dizia que é

frequente que as pessoas que se sentem parte do Ocidente - que veem o Ocidente como ‘nós’ - terem sempre e terão certamente coisas lisonjeiras a dizer sobre a sua civilização, e que aqueles que veem o Ocidente como ‘o outro’ são susceptíveis de o definir em termos menos lisonjeiros

Para responder a esta terceira pergunta, **A civilização ocidental é um mito ou realidade?**, selecionamos dois artigos. O primeiro é “*There is no such thing as western civilisation*”, de Kwame Appiah, publicado no *The Guardian* em 9 de novembro de 2016; o segundo é “*Why is Kwame Anthony Appiah’s proposal to dismiss the concept of “The West” premature?*”, de Stefan Kubiak (2016).

É importante notar que selecionamos estes dois artigos para responder a esta terceira questão porque os autores têm debates sobre o conceito de civilização ocidental como pano de fundo e o classificam de forma positiva. Cada autor emite suas opiniões e contra opiniões sobre a existência de uma civilização ocidental e criam, assim, um debate proveitoso. Kwame Appiah nasceu em Londres em 1954, no entanto, é de origem ganense. Ele é professor de filosofia e de direito em universidades (Universidade de Nova Iorque, Universidade Laurance S. Rockefeller.)

Em seu artigo *There is no such thing as western civilisation*, Kwame Appiah (2016) afirma que “if western culture were real, we wouldn’t spend so much time talking it up”. Podemos logo entender que, para Kwame Appiah (2016) não existe uma civilização ocidental e que deve-se desistir do conceito ou da ideia de civilização ou cultura ocidental. Neste sentido o autor aponta que:

Someone asked Mahatma Gandhi what he thought of western civilisation, and he replied: “I think it would be a very good idea.” Like many of the best stories, alas, this one is probably apocryphal; but also like many of the best stories, it has survived because it has the flavour of truth. But my own response would have been very different: I think you should give up the very idea of western civilisation. It is at best the source of a great deal of confusion, at worst an obstacle to facing some of the great political challenges of our time. I hesitate to disagree with even the Gandhi of legend, but I believe western civilisation is not at all a good idea, and western culture is no improvement. (APPIAH, 2016)

O autor nos dá vários argumentos para refutar a ideia de uma cultura ou civilização ocidental. Tentamos agrupá-los da seguinte forma:

*O termo de conceito de “west” ou “west civilisation”, “west culture”*

É importante notar que Kwame Appiah inicia sua crítica ao próprio conceito de civilização ocidental ou de “*west civilisation*”. Em seu artigo, Kwame Appiah (2016) afirma que deve se eliminar o termo “civilização ocidental” do discurso público pois duvida da validade do “Ocidente” como um conceito intelectual. Ele também relata a dificuldade ligada a definir o que realmente seria o Ocidente em termos linguísticos e geográficos. Para Kwame Appiah (2016), como termo geográfico, “o Ocidente” parece realmente confuso. Ele revela

também que aqueles que discutem ou utilizam o conceito de “*western culture*” ou de “*western civilisation*” nunca se referem a Edward Burnett Tylor e Matthew Arnold, dois autores britânicos do século XIX, considerados como os primeiros autores ou percussores que definiram e defenderam duas ideias diferentes de cultura.

Appiah revela que o termo “*west culture*” é moderno, e que este termo nunca foi usado por Edward Burnett Tylor (autor do livro *Primitive Culture*, primeiro autor a dar uma definição etnológica de cultura). Para justificar este argumento, ele explica que o autor Tylor no seu livro *Primitive Culture* nunca falou de civilização ou cultura ocidental, pois Taylor estava profundamente consciente da diversidade cultural interna no seu próprio país. Nesta mesma linha, é importante sublinhar que Kwame Appiah afirma que não há uma identidade coletiva ou cultura única dentro do Ocidente, pois a Europa nunca foi um continente homogêneo.

#### *O conflito entre o Ocidente e o mundo muçulmano*

Appiah aborda também em seu artigo a questão da influência do mundo muçulmano sobre o Ocidente. O autor afirma que, quando os ocidentais tentam opor a sua civilização e a civilização muçulmana, eles estão a refutar e negar a influência do mundo muçulmano sobre o seu mundo e a história que compartilham juntas. Para ele, o mundo muçulmano influenciou bastante o mundo ocidental. É comum os ocidentais contarem a história da cultura do Ocidente usando os gregos e romanos como marco temporal. Ele chama essa história centrado na Grécia e Roma contada pelos ocidentais da história “da pepita do ouro” (em inglês de “*the story of the golden nugget*”). Neste sentido, o autor aponta que:

There are many ways of embellishing the story of the golden nugget. But they all face a historical difficulty; if, that is, you want to make the golden nugget the core of a civilisation opposed to Islam. Because the classical inheritance it identifies was shared with Muslim learning. In Baghdad of the ninth century Abbasid caliphate, the palace library featured the works of Plato and Aristotle, Pythagoras and Euclid, translated into Arabic. In the centuries that Petrarch called the Dark Ages, when Christian Europe made little contribution to the study of Greek classical philosophy, and many of the texts were lost, these works were preserved by Muslim scholars. Much of our modern understanding of classical philosophy among the ancient Greeks we have only because those texts were recovered by European scholars in the Renaissance from the Arabs. (APPIAH, 2016, online)

*“Essencialismo”, “o eufemismo para branco”, a “superioridade do Ocidente”*

O autor denuncia o essencialismo, o eufemismo, e a superioridade que emanam deste conceito de civilização ocidental. Salienta que os valores que são importantes para os ocidentais



são também importantes para asiáticos e africanos, tais valores não são exclusivos dos ocidentais. Ele afirma, também, que o fato de se viver no Ocidente, seja qual for a definição que se faça do Ocidente, não é garantia de que se preocupe com a civilização ocidental. Para Kwame Appiah, acreditar na ideologia de uma civilização ocidental implica aceitar sua superioridade. Ele sugere evitar falar de civilização ocidental e falar de civilização humana universal.

Para discutir e debater os argumentos dados pelo Kwame Appiah (2016) em seu artigo “*There is no such thing as western civilization*”, Stefan Kubiak (2016) escreveu o artigo “*Why is Kwame Anthony Appiah’s proposal to dismiss the concept of “The West” premature?*”. Stefan Kubiak é de origem polonesa, estudante na University of Bialystok. Em seu artigo *Why is Kwame Anthony Appiah’s proposal to dismiss the concept of “The West” premature?*” ele discute as críticas e as controvérsias de Appiah sobre o próprio conceito de "civilização ocidental". De acordo com o autor Kubiak (2016), o artigo de Kwame Appiah é o mais radical e controverso que ele já leu, mesmo que Appiah não seja o único que contesta a validade do conceito de “*West civilisation*”. Kubiak concorda com Appiah no sentido de que não é fácil compreender o termo “Ocidente” ou “*West*”. Neste sentido, ele declara que:

The terms “western culture”, “western world” or just “the west” are often intuitively accepted without much consideration. “The west” is taken for granted, even though the connotations it evokes may result in a large spectrum of emotions: from pride and admiration to bitter criticism and even outrage. Surprisingly, it is not easy to find a clear definition of the term. Even studies dedicated to the western civilisation evade concise definitions, instead informing readers how to understand the concept. (KUBIAK 2016, p. 22)

No entanto, ele discorda de Appiah no que diz respeito ao uso e a importância do termo com conceito intelectual. Segundo Kubiak (2016), o termo é muito útil em várias áreas de estudos como a sociologia e a história, sendo difícil imaginar qualquer discurso em humanidades ou ciências sociais sem o "Ocidente", que ainda importa como uma certa ideologia ou mesmo uma entidade ontológica. Neste sentido, ele aponta que:

The term “western civilisation” is so rooted in the language of present day humanities that hardly anyone sees controversy in, for example, the 9th edition of Jackson J. Spielvogel’s *Western Civilization: A Brief History* (2015), or in several other books with “western civilization” in the title. Arthur Hertzberg and other authors of the entry on Judaism in *Encyclopaedia Britannica* (2017) discuss “Western philosophy”, “Western Europe”, “Western education” and “Western culture” with no attempt to define them. Moreover, *Encyclopaedia Britannica* itself has no such entry as “the west” or “western civilisation”. Bearing in mind the established status of the term which seems so obvious that hardly anyone has bothered to fully define it, Appiah’s proposal of its cession, appears both thought-provoking and controversial. (KUBIAK 2016, p. 23)

Kubiak (2016) relata também que por mais nobre e recomendável que seja a ideia de pensar no termo *civilização humana universal* e não de civilização ocidental, como postula em seu artigo Kwame Appiah (2016), por várias razões, parece impossível implementar este conceito de termo civilização humana universal. Para sustentar seu ponto de vista, Kubiak aponta que:

The way Appiah proposes his idea (or ideology), implies several problems in both purely academic and practical/political dimensions. For example, if western civilization is to be eradicated from our narrations in favour of a kind of universal human civilization, the points he used to deconstruct the concept of western civilization apply all the more to the general human “universe”. The differences in historical development are so evident that no concept of one universal civilization is able to withstand criticism. Moreover, one can discuss the set of ‘universal’ values proposed by this holistic culture embracing the whole planet in the context of the post-colonial imposition of the western approach to law, politics, ethics, aesthetics etc. upon the subaltern. Within this ‘universal’ civilization conflicts would not only be at the level of individuals, but also at the level of large groups of people who believe in certain sets of principles. In this context, the lexical problem returns for the discussion which inevitably must restore more or less imperfect terms being synonyms or euphemisms for what we now call civilizations. Much as we may detest these terms, without them we simply could not communicate and thus solve problems on a lower level of **Abstraction**. Talking about such things as homosexuality on the one hand, and polygamy or the circumcision of girls on the other, it is difficult to reduce them to each particular case and not to refer them to a broader context. The additional problem is that in the legal aspect of social organization, which requires precise classification of human actions, there is little room for compromise. Finding a universal solution would mean imposing one approach on those who support another. Champions of the supremacy of western civilization have no doubts that theirs is supreme. Therefore they could agree with Appiah’s proposal, provided that western civilization confined geographically to Europe and North America is replaced with itself under the name of universal civilization.( KUBIAK, 2016,p.36)

Kubiak aponta também que não é admissível o argumento de Kwame Appiah segundo a qual “Nenhuma essência muçulmana impede os habitantes de Dar al-Islam de retomar qualquer coisa da civilização ocidental, incluindo o cristianismo ou a democracia” pois de acordo Stefan Kubiak (2016)

um número bastante grande de clérigos muçulmanos ficaria surpreendido com esta permissão fácil de se converter ao cristianismo ou de adotar a ideia de democracia liberal, pois embora a 'essência' não exista, basta que um grupo de poderosos acredite nela e seja capaz de impor esta noção aos seus seguidores (KUBIAK, 2016)

Uma outra controvérsia do artigo de Appiah é a questão da Europa como um corpo homogêneo. Segundo Kubiak (2016), mesmo que o conceito de civilização ocidental seja um conceito obsoleto, para aqueles que tentam entendê-la como identidade coletiva, é muito visível a força que a parte ocidental da Europa tem de impor a sua narrativa e de persuadir o resto do

continente (os seus vizinhos "periféricos") a reconhecer o seu ponto de vista em muitas áreas, desde a política pura à economia e cultura.

Para concluir, Kubiak (2016) afirma que é importante ter em mente que é absolutamente necessário abordar o assunto de forma crítica e em termos de ideologia e prática política para promover o conceito de humanidade como uma civilização mundial baseada no respeito mútuo e na cooperação; e é neste contexto que Kubiak afirma que “é bom rever o nosso repositório de ideias e termos, e, portanto, textos como o artigo de Appiah são necessários para provocar um pensamento inovador”. Contudo, de um ponto de vista prático, a intenção de Appiah de refutar a ideia, a sua posição sobre a civilização ocidental parece prematura, algo vulnerável.

Os dois autores tentaram, cada um com suas opiniões e argumentos, nos dar pistas para se entender melhor se a civilização ou cultura ocidental é um mito ou realidade. Mesmo que não haja consenso geográfico do que é Ocidente e sobre a viabilidade do conceito de civilização ou cultura ocidental, adotamos para o propósito do nosso trabalho que o Ocidente se baseia-se na ideia comum herdada da civilização greco-romana.

Feitas estas ponderações, podemos nos dedicar agora a uma análise do conceito ocidental dos Direitos Humanos. Apresentamos a seguir alguns traços gerais das concepções clássicas de Direitos Humanos. Trata-se de uma introdução ampla que não visa, de forma alguma, esgotar o assunto, pois abre espaços à discussão e ao debate, em geral, polêmicos.

#### *b) O conceito Ocidental de Direitos Humanos e sua pretensão ‘fundadora’*

O senso comum mostra que os Direitos Humanos são de inspiração ocidental. Para diferentes autores, os Direitos Humanos têm origem no Ocidente (KELLY, 2010; BOBBIO, 2004; LYNN HUNT, 2009; MARX, 184). No entanto, relatar a história dos Direitos Humanos no mundo ocidental não é uma tarefa fácil, e é neste sentido que o autor Giuseppe Tosi (2004), no seu livro *Direitos Humanos: história, teoria e prática*, afirma que:

Em primeiro lugar, os Direitos Humanos são fruto de uma **história**. Ainda que existam discordâncias sobre o início desta história, é possível reconstruir a trajetória dos Direitos Humanos na cultura ocidental tomando por base dois ângulos de análise: a **história social** que enfatiza os acontecimentos, lutas, revoluções e movimentos sociais, que promoveram os Direitos Humanos, e a **história conceitual** que se debruça sobre as doutrinas filosóficas, éticas, políticas, religiosas que influenciaram e foram influenciados pelos acontecimentos históricos. Deste complexo processo histórico, social e conceitual, nasceram uma série de **textos**, alguns de valor ético-político, como as “Declarações de direitos”, outros de valor mais estritamente jurídico, produzidos no momento em os princípios éticos das Declarações são especificados e

determinados nos diversos protocolos, tratados e convenções internacionais. A partir deste processo de positivação, os Direitos Humanos deixam de ser orientações éticas ou programas de ação, e se convertem em obrigações jurídicas que vinculam as relações internas e externas dos Estados. (TOSI, 2004, p. 9-10)

Neste mesmo livro, Tosi, no capítulo 4 intitulado *História Conceitual dos Direitos Humanos*, levanta a questão de quando surgem os Direitos Humanos. O autor responde dizendo que “Há uma opinião difusa entre os militantes de que eles existem desde sempre, desde os tempos imemoriais, embora a sua efetivação seja recente” (TOSI, 2004, p.99).

É possível, em livros e literaturas, encontrar vestígios de Direitos Humanos com os gregos e romanos desde a antiguidade. É neste sentido que, no seu livro *Uma Breve História da Teoria do Direito Ocidental*, John Maurice Kelly (2010) afirma que para se fazer uma historicidade ou traçar a história remota dos Direitos Humanos no mundo ocidental, deve-se começar a partir da história da civilização grega e romana. De acordo com o autor, algumas raízes longínquas do que são chamados hoje de Direitos Humanos já podiam ser vistos nas civilizações gregas e romanas, mesmo que não fossem claras e as mesmas (KELLY, 2010, p.1-51).

Porém, é importante notar que, mesmo se na antiguidade podemos achar algumas raízes remotas dos Direitos Humanos nas civilizações gregas e romanas, é na Idade Média<sup>14</sup> que se encontra um dos primeiros textos<sup>15</sup> fundamentais mais usados no mundo jurídico para fazer a historicidade dos Direitos Humanos no Ocidente: a Carta Magna de 1215 ou Magna Carta Libertatum de 1215.

De acordo com o autor Fábio Konder Comparato (2003), no seu livro *A afirmação histórica dos Direitos Humanos* na Magna Carta de 1215, já se delineava a preocupação sobre o homem e seus direitos. No que diz respeito à história desta Carta Magna de 1215, encontramos no seu livro o seguinte trecho:

Redigida em latim bárbaro, a Magna Carta Libertatum seu Concordiam inter regem Johannem et Barones pro concessione libertatum ecclesiae et regni Angliae (Carta Magna das Liberdades ou Concórdia entre o rei João e os Barões para a outorga das liberdades da igreja e do reino inglês) foi a declaração solene que o rei João da

---

<sup>14</sup> A Idade Média durou de 476 a 1453, e seu nome foi resultado de uma visão negativa que os renascentistas tinham do período. O nome Idade Média, usado para referir-se a esse período entre 476 e 1453, foi uma invenção dos renascentistas. Idade Média: início, fim, principais acontecimentos – Brasil. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br> Acesso em 09 de julho de 2022

Inglaterra, também conhecido como João Sem Terra, assinou, em 15 de junho de 1215, perante o alto clero e os barões do reino. Embora o texto tenha sido redigido sem divisões nem parágrafos, ele é comumente apresentado como composto de um preâmbulo e de sessenta e três cláusulas. A Magna Carta foi confirmada, com ligeiras alterações, por sete sucessores de João Sem Terra. (COMPARATO,2003, n.p)

Noberto Bobbio (1992) ensina que “Embora alguns autores afirmem que, na Magna Carta de 1215, já se perfilava a preocupação sobre o homem e seus direitos, devemos reconhecer que a teoria dos Direitos Humanos é moderna”. Nesta linha, Bobbio (1992, p. 101) aponta que:

Não se pretende, entretanto, afirmar que antes da Modernidade as ideias sobre dignidade, liberdade e igualdade não estivessem presentes, mas essas não eram formuladas como direitos reivindicáveis por todos os seres humanos. Assim, os direitos previstos na *Magna Carta* de 1215 e no *Bill of Rights* da Inglaterra de 1689 foram concebidos como concessões do poder soberano a um grupo determinado de pessoas, e não como direitos inerentes a todo ser humano (BOBBIO, 1992, p. 101).

Na era moderna ou modernidade, foram adotadas duas grandes declarações que se tornaram um ponto de referência como suas visões revolucionárias: a Declaração dos EUA de 1776 e a Declaração da Revolução Francesa de 1789. Neste sentido Bobbio (1992) afirma que:

Foi, assim, com a vitória da revolução liberal da França e o movimento pela independência das colônias inglesas na América do Norte do século XVIII, que apareceram os primeiros documentos – na forma de declarações – de Direitos Humanos. Trata-se da Declaração do Bom Povo de Virgínia de 1776 e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 da França. Muitos autores afirmam que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi claramente influenciada pela Declaração do Bom Povo de Virgínia. Na verdade, não foi assim, pois os revolucionários franceses já vinham preparando o advento do Estado Liberal ao longo de todo o século XVIII, com base no pensamento de Rousseau, Locke e Montesquieu. (Bobbio, 1992, p 83)

Outros autores também concordam que foi na era moderna ou modernidade, que os Direitos Humanos tomaram forma concreta visto que foram adotados naquela era duas grandes declarações muito importante principalmente para o mundo jurídico porque trouxeram a positivação e proteção dos direitos humanos.

Neste sentido Juliana Neuenschwander Magalhães (2010) no seu artigo *O paradoxo dos Direitos Humanos*, aponta que:

A história dos Direitos Humanos é resultado de um complexo processo histórico semântico, no curso do qual as mudanças sociais criaram a necessidade de se encontrar novas formas de descrição da sociedade. A fórmula Direitos Humanos recolhe o plexo de transformações ocorridas na Modernidade e consiste, como a seguir procuraremos demonstrar, numa reação à forma moderna de diferenciação social. Os Direitos Humanos, neste passo, constituem um novo fundamento para uma sociedade que, na Modernidade, está em crise com os fundamentos. (MAGALHÃES, 2010, p.32)

A autora ainda aponta que foi nessa era que podemos encontrar

na literatura pelo menos duas genealogias, ou seja, duas diferentes tradições, desde as quais se construiu a moderna noção de Direitos Humanos: a tradição inglesa e americana, de um lado, e, de outro, a tradição francesa (ibid.)

Indo Nesse mesmo sentido, podemos extrair do livro *A invenção dos Direitos Humanos: uma história*, de Lynn Hunt (2009), que o que marcou principalmente essa era foram as adoções de várias declarações: a declaração da Independência dos Estados Unidos da América de 4 de julho de 1776, e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 que surgiu da Revolução Francesa. Lynn Hunt (2009) ainda afirma que, a declaração francesa de 1789 foi inspirada pela declaração americana de 1776 e foi escrita com os americanos (p.13-14).

Mas é importante sublinhar que estas duas declarações (a Declaração da Independência dos Estados Unidos da América de 4 de julho de 1776, e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 que surgiu da Revolução Francesa) foram criticados por Karl Marx.

Na obra *Sobre a Questão Judaica*, de 1843, Karl Marx dá atenção aos Direitos Humanos. Isso na medida em que Karl Marx analisa a questão dos direitos cívico-políticos dos judeus na Alemanha; podemos perceber que na sua obra Karl Marx em relação ao Direitos Humanos, aponta os americanos e franceses como seus criadores ou inventores por causa das duas declarações que estes países adotaram respectivamente, mas que ele é um crítico fervoroso do conceito ocidental de Direitos Humanos, principalmente das Declarações Francesa e Americana pois, segundo o autor, essas declarações, especialmente a francesa, consagram apenas os direitos dos burgueses e não de todos.

Neste trecho da obra “*A Questão Judaica*” do Karl Marx, na versão portuguesa usando traduzida da versão original de Marx, (2009, p. 61, grifos no original) podemos perceber isto.

Consideramos, por um instante, os chamados Direitos Humanos e, decerto, os Direitos Humanos na sua figura *autêntica*, na figura que eles possuem nos seus *descobridores*, os norte-americanos e os franceses! Em parte, esses Direitos Humanos são direitos *políticos*, direitos que só podem ser exercidos na comunidade [*Gemeinschaft*] com outros. A *participação* na comunidade [*Gemeinwesen*] e, decerto, na comunidade só podem ser exercidos, no *sistema de Estado*, forma o seu conteúdo. Caem na categoria da *liberdade política*, na categoria dos *direitos cívicos*, as quais de modo algum pressupõem, como vimos, a supressão positiva, e sem contradição, da religião, portanto, também porventura [a] do judaísmo. Resta considerar a outra parte dos Direitos Humanos, os *droits de l’homme* [direitos do homem – francês], na medida em que eles são diferentes dos *droits du citoyen* [direitos do cidadão – francês] (MARX, 2009, p. 61, grifos no original).

Na Era Contemporânea, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que marca o princípio de uma nova era. Segundo Flavia Piovesan (2009), a Declaração Universal

dos Direitos Humanos de 1948 surgiu no contexto do pós Segunda Guerra Mundial e nasceu como “resposta à barbárie totalitária, às atrocidades, aos horrores cometidos ao longo do totalitarismo da era Hitler” (PIOVESAN, 2009, p.108).

Neste mesmo sentido Guisepe Tosi (2004) aponta também que:

Quando, - após a experiência terrível dos horrores das duas guerras mundiais, dos regimes liberticidas e totalitários, das tentativas “científicas” e em escala industrial de extermínios dos judeus e dos “povos inferiores”, época que culminará com o lançamento da bomba atômica sobre Hiroshima e Nagasaki - os líderes políticos das grandes potências vencedoras criaram, em 26 de junho de 1945, em São Francisco, a ONU (Organização das Nações Unidas) e confiaram-lhe a tarefa de evitar uma terceira guerra mundial e de promover a paz entre as nações, consideraram que a promoção dos “direitos naturais” do homem fosse a condição *sine qua non* para uma paz duradoura. Por isto, um dos primeiros atos da Assembléia Geral das Nações Unidas foi a proclamação, em 10 de dezembro de 1948, de uma **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, cujo primeiro artigo reza da seguinte forma: “Todas as pessoas nascem **livres e iguais** em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de **fraternidade**”. (TOSI, 2014, p.14)

Flavia Piovesan, autora da época contemporânea, em seu artigo *Direitos Humanos: desafios e perspectivas contemporâneas* de 2009, revela também que a Declaração Universal de 1948 introduziu a concepção contemporânea e da internacionalização dos Direitos Humanos respondendo a três perguntas: “Quem tem direitos, por que direitos e quais direitos?” (PIOVESAN, 2009, p.108).

Portanto, para se fazer uma cronologia sumativa dos Direitos Humanos no mundo ocidental, podemos dizer que se iniciam com os gregos e romanos desde a antiguidade, passando pela Idade Média com a *Magna Charta Libertatum* da Inglaterra do século XIII, passando pela era moderna com a Revolução Gloriosa Inglesa do Século XVII, até a Revolução Americana e Francesa do Século XVIII para concluir finalmente com a Declaração Universal das Nações Unidas do Século XX na era contemporânea. Nesta mesma linha André de Carvalho Ramos (2017) afirma que “contar dos primeiros escritos das comunidades humanas ainda no século VIII a.C. até o século XX d.C., são mais de vinte e oito séculos rumo à afirmação universal dos direitos humanos, que tem como marco a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948” (RAMOS, 2017, n.p).

*O que são realmente os Direitos Humanos? Como se definem? Quais são suas as doutrinas e marcos teóricos?*

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que não há uma única definição do que são os Direitos Humanos no meio jurídico e na doutrina que rege os Direitos Humanos, há muitos

debates, conceituais e nominais. É neste sentido que Giuseppe Tosi (2004), no seu livro *Direitos humanos: história, teoria e prática*, afirma que “Falar em Direitos Humanos, portanto, significa falar de uma ‘doutrina’ ou ‘teoria’ fruto de uma tradição histórica e de um debate interpretativo em torno de vários textos” (TOSI, 2004, p.10). Nesta mesma linha, Alci Marcus Ribeiro Borges (2006) no seu artigo *Direitos Humanos: conceitos e preconceitos*, aponta que

“basta breve e simples passeio na doutrina e vamos encontrar diversos conceitos de Direitos Humanos de inspiração *jusnaturalista*, ou *universalista*, ou *constitucionalista*, e até mesmo conceitos *híbridos*, conjugando elementos de mais de uma perspectiva, na tentativa de elaboração conceitual mais precisa” (TOSI, 2004, n.p).

De acordo com as autoras Ana Carolina Lovato e Marília Camargo Dutra (2015) em seu artigo *Direitos fundamentais e direitos humanos - singularidades e diferenças*: “Quando se usa a terminologia “Direitos Humanos”, não há quem não saiba do que se está falando, porém o maior desafio consiste em dar uma unanimidade conceitual e nominal para esta expressão”. (LOVATO & DUTRA, 2015, n.p). Ainda segundo as autoras “é importante destacar que “Direitos Humanos” é um novo nome para o que anteriormente era chamado de Direitos do Homem (*The rights of man*)” (ibid.).

Indo neste mesmo sentido Norberto Bobbio (2004) também aponta em seu livro *A Era dos Direitos*, no que se refere ao significado da palavra direito, que:

Na expressão “direitos do homem” o debate é permanente e confuso. Contribuiu, para aumentar a confusão, o encontro cada vez mais frequente entre juristas de tradição e cultura continental e Juristas de tradição anglo-saxônica, que usam frequentemente palavras diversas para dizer a mesma coisa e, por vezes, acreditam dizer coisas diversas usando as mesmas palavras. A distinção clássica na linguagem dos juristas da Europa continental é entre “direitos naturais” e “direitos positivos”. Da Inglaterra e dos Estados Unidos – por influência, creio sobretudo de Dworkin – chega-nos a distinção entre moral rights, e legal rights, que é intraduzível e, o que é pior, numa tradição onde o direito e moral são duas esferas bem diferenciadas da vida prática, incompreensível: em italiano, a expressão “direitos legais” ou “jurídicos” soa redundante, enquanto a expressão “direitos morais” soa contraditória. Não tenho dúvidas de que um jurista francês teria a mesma relutância em falar de *droits moraux* e um alemão de *moralische Rechte*. (BOBBIO, 2004, p.10)

Em primeiro lugar, na literatura jurídica é comum encontrar várias definições de Direitos Humanos que se baseiam principalmente em a sua proveniência naturalista (Jusnaturalismo/Direito natural) ou na sua proveniência positivista (Juspositivismo/Direito positivo). Neste sentido, Francisco Rodrigues (2007) em sua monografia intitulada *Direito Natural x Direito Positivo*, afirma que:

O Direito, por apresentar inúmeras concepções conceituais, persegue, desde os primórdios da civilização até hoje, uma forma abstrata, um ideal de perfeição, apresentando esta busca variações no tempo/espaço de sua história. Durante



sua evolução, o Direito regido por um conjunto de normas escritas percorreu um longo caminho, o qual foi bastante marcado pela dicotomia Direito Natural x Direito Positivo (RODRIGUES, 2007, p.5)

Para alguns autores, os Direitos Humanos são direitos inerentemente naturais. Maria Victória Benevides (1994) *apud* Borges (2006) entende que os Direitos Humanos são aqueles direitos comuns a todos os seres humanos, sem distinção de raça, sexo, classe social, religião, etnia, cidadania política ou julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano. Independem do reconhecimento formal dos poderes públicos – por isso são considerados naturais ou acima e antes da lei -, embora devam ser garantidos por esses mesmos poderes.

Selma Regina Aragão (2000) também conceitua os Direitos Humanos como sendo "os direitos em função da natureza humana, reconhecidos universalmente pelos quais indivíduos e humanidade, em geral, possam sobreviver e alcançar suas próprias realizações". (ARAGÃO, 2000, p.105). Outros autores definem, entendem ou dizem que os Direitos Humanos são direitos positivados.

O autor italiano Bobbio (2004) afirma que: “os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p.7)

De acordo com Joaquín Herrera Flores *apud* Piovesan (2009), os Direitos Humanos compõem a nossa racionalidade e resistência, traduzindo esses processos que abrem e consolidam espaço de luta pela dignidade humana, invocando uma plataforma emancipatória voltada de um lado à proteção à dignidade humana e por outro à prevenção ao sofrimento humano. Não apresentam uma história linear. Não são a história de uma marcha triunfal nem tampouco são a história de uma causa perdida de antemão, mas a constante luta pela afirmação dos Direitos Humanos é ser a história de um combate, de uma luta e de ações sociais (FLORES, *apud* PIOVESAN, 2009, p.107).

Como se pode ver, existem duas doutrinas que disputam a origem dos Direitos Humanos. Tradicionalmente, a doutrina em se que funda o direito natural é chamada de *jusnaturalismo*. Neste sentido, Paulo Nader (2014) em seu livro *Introdução ao Estudo do Direito*, no capítulo 37 intitulado *A ideia do Direito Natural*, aponta que:

Chama-se *jusnaturalismo* a corrente de pensamento que reúne todas as ideias que surgiram, no correr da história, em torno do Direito Natural, sob diferentes

orientações. Durante esse longo tempo, o Direito Natural passou por altos e baixos, por fases de grande prestígio e por períodos críticos. (NADER, 2010, n.p.)

A ideia principal dos naturalistas ou jusnaturalistas é que os direitos são de aspiração natural. Ou seja: para eles a doutrina que funda o direito geral e os Direitos Humanos em particular é o direito natural. Por direito natural entendemos o conjunto de direitos inatos em cada um dos seres humanos ou que todos os seres humanos possuem em razão da sua existência (apenas por ou devido à sua condição de seres humanos), independentemente de qualquer convenção social. Nesta mesma linha, Paulo Nader (2014) ressalta que:

“Por não ser criado pelo ser humano, o Direito Natural, que corresponde a uma ordem de justiça que a própria natureza ensina aos homens pelas vias da experiência e da razão, não pode ser admitido como um processo de adaptação social” (NADER, 2014, n.p).

Em termos mais simples, podemos dizer que o direito natural, segundo os naturalistas é o direito que cada pessoa tem apenas pelo fato de ser humana, de existir, de viver com respeito sem que alguém diga que foi ele quem lhe atribuiu este direito, emana mesmo da sua consciência humana e não pode ser subjugado por quem quer que seja ou seja o que for. Dizer que *todo homem* possui, pela sua própria natureza humana, *direitos* que não emanam da sociedade ou de um Estado.

De acordo com Carlos Vanin (2015) em seu artigo *Um breve resumo do direito natural: Uma análise da corrente jusnaturalismo e suas breves modificações na sociedade do direito positivado*, “dentro do pensamento jusnaturalista, existem correntes distintas, mas todas elas manifestam a convicção de que, além do direito regulamentado pelas leis humanas, há uma ordem superior que corresponde à expressão do direito justo”. (VANIN, 2015).

Nesta mesma linha, segundo Francisco Rodrigues (2007), a doutrina do jusnaturalismo pode se subdividir em três correntes ou escolas. Segundo o autor, a primeira corrente é a escola do Jusnaturalismo Grego, que tem como essência a concepção Cosmológica que se funda na própria natureza ordenada. Neste mesmo sentido Rodrigues (2007) relata que, para os gregos, o Direito Natural emana da natureza ordenada (Cosmos) ou nos deuses e não na vontade humana e que as principais características desta concepção cosmológica é que elas são imutáveis, estáveis e permanentes (RODRIGUES, 2007, p.13).

Nesta mesma linha, Sabadell (2002) apud Rodrigues (2007) afirma que “o pensamento grego considerava o Direito Natural como sendo um corpo de leis invariáveis e de validade geral, advindas do Cosmos (natureza ordenada) do qual o homem é uma pequena parcela. Tais normas prescindem dos interesses e opiniões hegemônicos emergentes da sociedade”

(SABADELL, 2002, apud RODRIGUES, 2007, p.14). Esta corrente teve concretamente 3 pensadores que são Anaximandro, Parmênides e Heráclito (TEIXEIRA, 1990, apud RODRIGUES, 2007).

A segunda corrente Jusnaturalista é a Escola Teológica ou Medieval. A teoria Teológica, por sua vez, considera o Direito Natural como uma emanção divina ou da razão divina. De acordo com Rodrigues (2007), a escola grega e a escola teológica têm as mesmas principais características (imutáveis, estáveis e permanentes), no entanto, o que muda na escola Teológica é a fonte. Para a escola teológica, o direito natural se fundamenta na vontade de Deus e não na natureza. Ou seja, sua fonte é a religião (RODRIGUES, 2007, p.15). O principal pensador desta escola é São Tomás de Aquino (ibid., p.17).

A terceira corrente Jusnaturalista é a Escola do Direito Natural Racional que se baseia na essência ou concepção antropológica. Segundo o pensamento da Escola do Direito Natural Racional, o direito natural é produto da própria razão humana (RODRIGUES, 2007, p.18). Alguns pensadores desta escola são Hugo Grócio, Gottfried Wilhelm Leibniz e Immanuel Kant (ibid., p.20-22).

Opõe-se ao jusnaturalismo, o juspositivismo. Neste sentido Rodrigues (2007) em seu artigo *Direito Natural x Direito Positivo* revela que:

Teoria do Juspositivismo, ao discordar frontalmente do Jusnaturalismo, separando o Direito da valoração moral, ou seja, afastando de seu conteúdo o ideário de justiça, reconhece somente como válido e justo o Direito Positivo vigente em cada sociedade, tornando-o uma supernorma, que é a expressão superior da razão, tendo no Estado a única fonte do poder e do Direito, enfim, considerando o sistema jurídico completo e auto-suficiente. (RODRIGUES, 2007, p.8)

Neste mesmo sentido, Norberto Bobbio em seu livro *a Era dos Direitos* (2004) também aponta que “a negação do direito natural, finalmente, encontra sua mais radical expressão no positivismo jurídico, que é a doutrina dominante entre os juristas desde a primeira metade do século passado até o fim da Segunda Guerra Mundial;” (BOBBIO, p. 2004 p.55). O autor revela também que:

Para o positivismo jurídico, os supostos direitos naturais não são mais do que direitos públicos subjetivos, “direitos reflexos” do poder do Estado, que não constituem um limite ao poder do Estado, anterior ao nascimento do próprio Estado, mas são uma consequência— pelo menos na conhecida e célebre doutrina de Jellinek — da limitação que o Estado impõe a si mesmo. (BOBBIO,2004,p.55)

Em seu livro *Introdução ao Estudo do Direito*, Paulo Nader (2014) relata que

O positivismo, que tem a Escola Histórica do Direito, nesse particular, como aliada, sustenta a tese de que os princípios gerais de Direito são os consagrados pelo próprio

ordenamento jurídico e, para aplicá-los, o juiz deverá ater-se objetivamente ao Direito vigente sem se resvalar no subjetivismo. (NADER,2014,n.p)

Ainda segundo Paulo Nader “o Direito Positivo, aquele que o Estado impõe à coletividade, é que deve estar adaptado aos princípios fundamentais do Direito Natural, cristalizados no respeito à vida, à liberdade e aos seus desdobramentos lógicos” (n.p). Gostaríamos de ressaltar que esta dicotomia jurídica clássica entre direito natural e direito positivista não é mais forte como antes. Neste sentido Francisco Rodrigues (2007) relata que:

O mundo do Direito, nas últimas décadas, vem passando por um processo de enfraquecimento contínuo, precisando, urgentemente, de uma remodelagem, pois a superação histórica do Direito Natural (Jusnaturalismo) e o fracasso político do Direito Positivo (Positivismo Jurídico) desencadearam uma grande e inacabada demanda de reflexões sobre o Direito, sua função social e sua interpretação. Um dos motivos do enfraquecimento verificado na dicotomia jurídica clássica, localiza-se no fenômeno verificado através da incorporação dos *direitos naturais*, de forma generalizada, aos ordenamentos positivos, por meio da consolidação dos ideais constitucionais; afinal, o estabelecimento do Direito Natural como leis contidas na Constituição, de alguma maneira o tornou “positivado”. (RODRIGUES, 2007, p.5)

Em segundo lugar há, também, na literatura jurídica, um debate que diz respeito à utilização do termo ou expressão Direitos Humanos como sinônimos dos direitos fundamentais. Na doutrina em torno dos Direitos Humanos, alguns autores costumam usar o termo Direitos Humanos ou Direitos Fundamentais como sinônimos. Alguns autores afirmam que é possível compreender, definir, aceitar e assimilar os Direitos Humanos aos direitos fundamentais, enquanto que para outros autores isso não é possível.

Neste sentido, Ana Maria Lopes (2011) em seu artigo *A era dos direitos de Bobbio Entre a historicidade e a atemporalidade* afirma que “a dificuldade de teorizar os Direitos Humanos é mais patente quando se constata a dificuldade de precisar a sua correta denominação, haja vista a tendência de utilizar indistintamente diversas expressões como sinônimas, comprometendo não apenas a sua compreensão, mas a sua aplicação e proteção” (LOPES, 2011, p.11).

Segundo João Batista Herkenhoff (1994, p.30 apud BORGES, 2006), Direitos Humanos são, modernamente, entendidos como "aqueles direitos fundamentais que o ser humano possui pelo fato de ser humano, por sua natureza humana, pela dignidade que a ela é inerente". Já Alexandre de Moraes (2002, p.39), numa perspectiva mais constitucionalista e preferindo a expressão Direitos Humanos Fundamentais, considera-os como sendo o conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano que tem por finalidade básica o respeito à sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal, e o estabelecimento

de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana. Tobeñas apud Borges (2006), agregando novos elementos ao conceito, afirma que

Direitos Humanos são aqueles direitos fundamentais da pessoa humana – considerada tanto em seu aspecto individual como comunitário – que correspondem a esta em razão de sua própria natureza (de essência ao mesmo tempo corpórea, espiritual e social) e que devem ser reconhecidos e respeitados por todo poder e autoridade, inclusive as normas jurídicas positivas, cedendo, não obstante, em seu exercício, ante as exigências do bem comum (TOBEÑAS, s.d. apud BORGES, 2006)

Como pode-se ver, aqueles que são a favor desta assimilação afirmam que, na realidade, os Direitos Humanos e Direitos Fundamentais contêm as mesmas ideias e que os direitos fundamentais são também Direitos Humanos porque antes de se tornarem fundamentais através da sua consagração na ordem normativa de um país, principalmente na constituição, são também Direitos Humanos.

Nesta linha, Alci Marcus Ribeiro Borges no seu artigo *Direitos Humanos: conceitos e preconceitos*, de 2006, afirma que a expressão Direitos Humanos fundamentais, ao coligir, num mesmo termo, Direitos Humanos e Direitos Fundamentais, pode parecer redundante, reduplicativa, uma vez que ambas se referem aos mesmos objetos e conteúdo.

Paulo Bonavides (1998, p.16, apud BORGES, 2006) entende que, quem diz Direitos Humanos, diz direitos fundamentais, e quem diz estes diz àqueles, sendo aceitável a utilização das duas expressões indistintamente, como sinônimas.

Já os que estão contra esta assimilação evocam o fato de que contêm as mesmas ideias, porém consagradas em esferas diferentes; os Direitos Humanos são direitos reconhecidos unicamente na ordem internacional (Direitos Humanos a nível internacional com tratados e convenções, portanto não teriam força constitucional) e que os direitos fundamentais são reconhecidos a nível dos países por meio da sua consagração na ordem normativa do país (direitos fundamentais seriam os direitos reconhecidos a nível constitucional dos países e, portanto, teriam força a nível interno dos países). Para estes, os Direitos Humanos são reconhecidos a nível internacional e, portanto, são supranacionais e tornam-se fundamentais somente quando são reconhecidos e consagrados na constituição dos países.

É nesta linha que Iranice Gonçalves Muniz (2011), no seu artigo *Textos internacionais: direitos humanos ou direitos fundamentais?* relata que:

Na segunda metade do século XVIII, a expressão “direito do homem” passou a substituir a expressão clássica “direitos naturais”. O novo termo foi popularizado na famosa obra de Thomas Paine, *The rights of the man*, de 1792. O termo “direitos fundamentais” surgiu, também, no século XVIII, no centro do movimento político

francês que culminou com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. Ambas as expressões, “direitos do homem” e “direitos fundamentais”, revelam a aspiração do constitucionalismo iluminista para constitucionalizar os direitos naturais. A partir desse marco histórico, o debate passou a situar-se apenas em relação ao emprego dos termos “direitos fundamentais” e “direitos humanos”, embora, a princípio, pareçam sinônimos. Porém há entendimento de que direitos fundamentais são apenas os que estão explicitamente positivados nas constituições. Já os direitos humanos abarcariam os direitos reconhecidos nos textos internacionais e não teriam força constitucional. (MUNIZ ,2011, p.200-201).

Nesta mesma linha, segundo as autoras Ana Carolina Lovato e Marília Camargo Dutra (2015) em seu artigo *Direitos fundamentais e direitos humanos - singularidades e diferenças*, aponta que:

Há quem entenda as expressões “Direitos Humanos” e “Direitos Fundamentais” como sinônimas, porém este entendimento é minoritário. A expressão Direitos Humanos guarda relação com os documentos de direito internacional, vez que se refere às posições jurídicas que reconhecem o ser humano como alvo de tal, sem vinculação às ordens constitucionais dos Estados e, sendo assim, válidos universalmente, tendo caráter supranacional. Já os Direitos Fundamentais significam os direitos do ser humano reconhecidos e positivados em esfera constitucional de um Estado determinado. Isso implica em disparidade entre a efetividade dos Direitos Fundamentais e a dos Direitos Humanos. O primeiro possui instâncias de controle, como o Poder Judiciário; e quanto ao segundo, para sua realização é necessário, em última análise, boa vontade dos Estados signatários dos tratados, sem com isso afirmar que são completamente desprovidos de efetividade, pois representam as condições mínimas necessárias para uma vida digna, não podendo nenhum poder político afastar-se de seus limites. (LOVATO & DUTRA, 2015, n.p)

Neste mesmo sentido, Ana Maria D’Ávila Lopes (2011) revela que:

Frequentemente, são utilizados como sinônimos *Direitos Humanos* e *direitos fundamentais*, termos que, apesar da doutrina não especializada usar indiscriminadamente, referem-se a instituições diferentes. “Direitos Humanos são os princípios que resumem a concepção de uma convivência digna, livre e igual de todos os seres humanos, válidos para todos os povos e em todos os tempos, enquanto os direitos fundamentais são os direitos da pessoa (física ou jurídica) constitucionalmente garantidos e limitados espacial e temporalmente.... Desse modo, Direitos Humanos e direitos fundamentais não devem ser identificados, haja vista não existir uma total correspondência. Na prática, verifica-se que cada Estado incorpora no seu ordenamento jurídicos Direitos Humanos mais próximos aos seus próprios valores, decidindo quais serão constitucionalizados (adquirindo a categoria de fundamentais), quais pertencerão ao nível infraconstitucional e, até quais serão simplesmente ignorados. (LOPES,2011, p.11)

Percebe-se, portanto, que estes debates em torno dos Direitos Humanos versus direitos fundamentais são por causa da efetividade de suas proteções. Na prática, isso implica o fato de que a proteção dos Direitos Humanos é da competência dos países signatários dos tratados e os direitos fundamentais são protegidos e confiados ao poder judicial de um país.

É neste sentido que muitos autores dizem que os direitos fundamentais são protegidos e garantidos pela justiça dos países e que os Direitos Humanos são deixados à vontade de cada Estado signatário.

Gostaríamos de salientar que ao longo do nosso trabalho temos utilizado o termo Direitos Humanos como uma alternativa aos direitos fundamentais, pois, para nós, os Direitos Humanos abrangem amplamente todos os direitos que abordamos no nosso trabalho. Mesmo havendo uma diferença na esfera de controle destes dois, eles permanecem fundamentalmente os mesmos. Os Direitos Humanos abrangem os direitos fundamentais porque são sempre os Direitos Humanos que estão consagrados nas constituições dos países antes de se tornarem fundamentais.

É importante notar que na literatura jurídica há também o debate sobre as gerações dos Direitos Humanos. O jurista tcheco-francês Karel Vasak (1982) autor da teoria das gerações dos Direitos Humanos, descreve a noção de três gerações de Direitos Humanos: a primeira geração se refere aos direitos civis e políticos (*liberté*); a segunda geração, aos direitos econômicos, sociais e culturais (*égalité*); e a terceira geração se refere aos novos direitos de solidariedade (*fraternité*).

Nesta linha, Norton Dias (2016) em seu artigo *Crítica ao pensamento de Karel Vasak e Norberto Bobbio acerca do surgimento dos Direitos Humanos em face aos tratados e convenções internacionais*, revela que:

A idealização do pensamento das gerações (dimensões) de direitos pertence a autoria de um jurista tchecoslovaco, naturalizado na França, chamado Karel Vasak que, em 1979, ministrou as primeiras ideias deste pensamento em uma Conferência no Instituto Internacional de Direitos Humanos de Estrasburgo (França). (DIAS, 2016, p.64).

De acordo com Dias (2016), o pensamento geracional dos Direitos Humanos desenvolvido originariamente por Karel Vasak, hoje tem como maiores defensores Norberto Bobbio, autor italiano do livro intitulado “A Era dos Direitos”, e o jurista brasileiro dos Direitos Humanos Paulo Bonavides que adicionaram novas gerações<sup>16</sup> de direitos (DIAS, p.64).

---

16 Norbeto Bobbio em seu livro “A Era dos Direitos” (2004) relata que “Os direitos da nova geração, como foram chamados, que vieram depois daqueles em que se encontraram as três correntes de ideias do nosso tempo, nascem todos dos perigos à vida, à liberdade e à segurança, provenientes do aumento do progresso tecnológico” (p.95).

O autor Norton Dias é um crítico fervoroso desta concepção geracional dos Direitos Humanos proposta por Karel Vasak. Ele relata que, embora esta teoria geracional dos Direitos Humanos seja amplamente aceita entre os acadêmicos do direito, há também alguns críticos, mesmo que estejam em minoria (DIAS, p.63).

A primeira crítica de Norton Dias à teoria geracional de Karel Vasak diz respeito à falta de uma base metodológica científica na sua concepção geracional dos Direitos Humanos. Norton Dias (2016), em seu artigo *Crítica ao pensamento de Karel Vasak e Norberto Bobbio acerca do surgimento dos Direitos Humanos em face aos tratados e convenções internacionais*, aponta que originariamente as três gerações (ou dimensões) de direitos, correspondem as três terminologias do lema revolucionário francês de 1789: *Liberté, Égalité, Fraternité* (Révolution Française, 1789-1799)” (ibid., p.64). Para o autor, Karel Vasak foi influenciado e seduzido pelo romantismo de lema revolucionário francês de 1789 para construir as gerações dos direitos e que por isto não há credibilidade científica nesta teoria geracional dos Direitos Humanos.

Neste mesmo sentido, Norton Dias em outro do seu artigo intitulado *A crise da teoria das gerações dos direitos nos tratados e convenções internacionais* (2014) afirma que:

Ocorre que não há credibilidade científica no critério irracional de usar o romantismo de um lema revolucionário como regra sequencial obrigatória pela qual desenvolveu as prerrogativas tidas como humanas, de sorte que a revisão desta construção teórica é um contingente necessário, haja vista sua enorme influencia dentro da comunidade científica. (DIAS,2014, n.p)

Para este autor, deve se usar critérios metodológicos científicos para desenvolver o processo de evolução dos Direitos Humanos. Neste sentido, a autor menciona em seu artigo que:

Portanto, a questão investigatória de concluir pelas fases metodológicas e históricas de uma determinada categoria de direitos deveria ser concluída com base em justificativas e critérios políticos, filosóficos, sociológicos, comparando e relacionando a previsão dessas prerrogativas em documentos históricos com os contextos históricos que vão se desenvolvendo, de modo a aproximar o pensamento da metodologia científica, de sorte que o critério da relação com um lema revolucionário não deixa de ser aleatório e arrisca críticas e defeitos quando não conseguem ser demonstráveis do ponto de vista de outros planos de proteção, tais como, os documentos históricos de tutela de proteção internacional. (DIAS,2014, n.p)

A segunda crítica de Norton Dias (2014) à teoria geracional de Karel Vasak refere-se à ordem sequencial proposta por Vasak. Quando esta ordem sequencial é considerada em relação a outros esquemas de proteção não constitucionais, principalmente em nível internacional com



os tratados internacionais, como as convenções da OIT (Organização Internacional do Trabalho) de 1919, esta ordem sequencial é instável. Nesta linha, o autor aponta que:

A prova desta necessidade e da instabilidade sequencial do desenvolvimento deste direito pode ser vislumbrada do ponto de vista da tutela internacional destes direitos que não acompanharam a mesma sequência evolutiva apontada pelos documentos constitucionais e para tal basta confrontá-los com documentos internacionais, começando pelas primeiras proteções relativas a pessoa no plano internacional que corresponde as Convenções da OIT (Organização Internacional do Trabalho) de 1919 e não pelos direitos civis e políticos como propõe a teoria.(DIAS,2014, n.p)

Nesta mesma linha, em seu artigo *Crítica ao pensamento de Karel Vasak e Norberto Bobbio acerca do surgimento dos Direitos Humanos em face aos tratados e convenções internacionais* (2016), Norton Dias aponta que:

Ocorre que, na perspectiva dos Tratados e Convenções Internacionais, os primeiros Direitos Humanos não foram os direitos civis e políticos, mas sim os direitos sociais com advento da Convenção da OIT (Organização Internacional do Trabalho) de 1919 e não com os direitos civis e políticos como defendeu Norberto Bobbio e Karel Vasak. A problemática de descompasso entre o pensamento de Karel Vasak e Norberto Bobbio que defendiam a primeira “geração” ou “dimensão” de direitos para os direitos civis e políticos em detrimento aos primeiros momentos de proteção nos Tratados e Convenções Internacionais foi, justamente, o critério sobre o qual a proposta dos autores estava assentada. Tratava-se do surgimento de prerrogativas com base no momento do histórico do constitucionalismo em que galgaram a respectiva proteção (DIAS ,2016 p.62).

A terceira crítica de Norton Dias (2014) a este pensamento geracional, diz respeito às adaptações terminológicas. Às vezes encontramos a substituição do termo “geração” por “dimensão”.

Dentro da crítica do pensamento geracional, encontramos certas adaptações terminológicas, tais como, o uso da expressão dimensões em substituição a ideia de gerações. As razões para a correção no uso da expressão “dimensão” já é, per si, um defeito na concepção teórica, posto que a ideia de geração não admite o acréscimo dos direitos de uma fase com os direitos da fase precedente. Assim, a concepção geracional já ofende características peculiares dessas prerrogativas relativas à pessoa, pois ofende a inerauxibilidade e indivisibilidade desses direitos, quando a proposta do termo “geração” pressupõe subtração da fase precedente. Podemos, inclusive, dizer que a correção não era meramente terminológica, mas ontológica, pois tocava aspectos peculiares destas prerrogativas, tais como, os já reiterados da inexauribilidade e indivisibilidade. (DIAS,2014, n.p)

Dentre os autores que criticam também a corrente concepção geracional dos Direitos Humanos, encontramos pensamento de autores internacionalistas, tais como Flavia Piovesan e Antônio Augusto Cançado Trindade, e constitucionalista como o professor Menelick Carvalho.

Antônio Augusto Cançado Trindade faz críticas a esta teoria geracional dos Direitos Humanos no prefácio da obra professora Flávia Piovesan (2013) na parte da apresentação do livro *Direitos Humanos e o direito constitucional Internacional*:

O quarto exemplo diz respeito à fantasia das chamadas “gerações de direitos”, a qual corresponde a uma visão atomizada ou fragmentada destes últimos no tempo. A noção simplista das chamadas “gerações de direitos”, histórica e juridicamente infundada, tem prestado um desserviço ao pensamento mais lúcido a inspirar a evolução do direito internacional dos Direitos Humanos. Distintamente do que a infeliz invocação da imagem analógica da “sucessão generacional” pareceria supor, os Direitos Humanos não se “sucedem” ou “substituem” uns aos outros, mas antes se expandem, se acumulam e fortalecem, interagindo os direitos individuais e sociais (tendo estes últimos inclusive precedido os primeiros no plano internacional, a exemplo das primeiras convenções internacionais do trabalho). O que testemunhamos é o fenômeno não de uma sucessão, mas antes da expansão, cumulação e fortalecimento dos Direitos Humanos consagrados, a revelar a natureza complementar de todos os Direitos Humanos. Contra as tentações dos poderosos de fragmentar os Direitos Humanos em categorias, postergando sob pretextos diversos a realização de alguns destes (e. g., os direitos econômicos e sociais) para um amanhã indefinido, se insurge o Direito dos Direitos Humanos, afirmando a unidade fundamental de concepção, a indivisibilidade e a justiciabilidade de todos os Direitos Humanos. (TRINDADE, 1996 *apud* PIOVESAN, 2013, p. 56)

De acordo com o professor Menelick de Carvalho Netto, a concepção em três gerações de Direitos Humanos é demasiado simplista e cumulativa. No seu artigo *A Hermenêutica Constitucional e os desafios postos aos Direitos Constitucionais* (2003), o professor revela a imperatividade de uma *reabordagem* teórica que supere o enfoque dicotômico simplista e antinômico típico da ótica moderna clássica, ou seja, Constituição formal *versus* Constituição material. É preciso pensar essas relações de forma mais complexa que a redução ao antagonismo procedida pela modernidade desde o seu início até a década de 1960/1970. Segundo o professor Carvalho Netto, a concepção material de Constituição como realidade viva, concreta, orgânica de cada povo, como propõe Carl Schmitt, por exemplo, contra a visão clássica, universal e formal de Constituição do período constitucional anterior, o do paradigma do Estado de Direito, foi a tônica vigente sob o paradigma do Estado Social, ao se redescobrir, tecer louvores e erigir à condição modelar a Constituição material e vivencial britânica, como se a formalidade e, conseqüentemente, a universalidade abstrata a ela vinculada não tivessem a menor relevância. Ainda segundo o professor, forma e matéria não podem ser enfocados como uma relação de contradição. Se são dimensões distintas e mesmo contrárias, elas não são contraditórias entre si, mas complementares, co-originárias e equiprimordiais.

É correto mencionar que alguns autores criticam a teoria geracional dos Direitos Humanos proposta por Karel de Vasak, porque os Direitos Humanos são indivisíveis, mas também foi dado um caráter muito importante aos Direitos Humanos, a saber, a universalidade dos mesmos.

c) *O conceito Ocidental de Direitos Humanos e sua pretensão “Universalista”: limites e críticas*

Nos dias atuais quando falamos da visão ou do caráter universalista dos Direitos Humanos, temos de voltar à adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Para muitos autores (BOBBIO, 2004; PIOVESAN, 2009; TOSI, 2004; CARVALHO, 2017), foi a partir da adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 que o caráter universalista dos Direitos Humanos foi oficialmente estabelecido e consagrado.

O Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 inicia com: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. A declaração dos direitos humano de Viena, de 1993, veio a reiterar e confirmar o caráter universalista de declaração de 1948 pois em seu parágrafo 5º também afirma: “todos os Direitos Humanos são universais, interdependentes e interrelacionados”.

Neste sentido, André de Carvalho Ramos (2017) afirma que:

O marco da *universalidade e inerência dos Direitos Humanos* foi a edição da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, que dispõe que basta a condição humana para a titularidade de direitos essenciais. O art. 1º da Declaração de 1948 (também chamada de “Declaração de Paris”) é claro: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Para a Declaração de Paris, o ser humano tem dignidade única e direitos *inerentes* à condição humana. Consequentemente, são os Direitos Humanos *universais*. Fica registrada a inerência dos Direitos Humanos, que consiste na *qualidade de pertencimento desses direitos a todos os membros da espécie humana, sem qualquer distinção*. (RAMOS, 2017, n.p)

No entanto, o que se entende concretamente quando se fala em universalidade dos Direitos Humanos ou no caráter universalista dos Direitos Humanos que nasce com a Declaração de 1948? Os direitos são realmente universais?

Ao falar e ao explicar o caráter universalista que emana da Declaração de Direitos Humanos de 1948, Flavia Piovesan (2009), em seu artigo *Direitos Humanos: desafios e perspectivas contemporâneas*, revela que a Declaração de 1948 confirma a convicção de que todo o ser humano é detentor de direitos e que todos os países devem respeitar estes direitos. Com a Declaração de 1948 nasceu uma ordem pública mundial que consagrava o respeito pela dignidade humana como um valor universal fundamental (p. 108).

Neste mesmo sentido, em seu livro *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*, Flavia Piovesan (2013) aponta também que:

A Declaração consolida a afirmação de uma ética universal ao consagrar um consenso sobre valores de cunho universal a serem seguidos pelos Estados. Ao tratar do alcance universal da Declaração de 1948, observa René Cassin: “Seja-me permitido, antes de concluir, resumir as características da Declaração, elaborada a partir de nossos debates no período de 1947 a 1948. Esta Declaração se caracteriza, primeiramente, por sua amplitude. Compreende um conjunto de direitos e faculdades sem as quais um ser humano não pode desenvolver sua personalidade física, moral e intelectual. Sua segunda característica é a universalidade: é aplicável a todas as pessoas de todos os países, raças, religiões e sexos, seja qual for o regime político dos territórios nos quais incide. (PIOVESAN, 2013, p.204)

Norberto Bobbio (2004) no seu livro *A Era dos Direitos*, ao falar do caráter Universal da declaração dos Direitos Humanos de 1948, também revela que:

Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade — toda a humanidade — partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. (Bobbio, 2004, p.18)

Este universalismo dos Direitos Humanos, como expresso na Declaração dos Direitos Humanos de 1948 e reafirmado na declaração dos Direitos Humanos de Viena, de 1993, enfrenta várias contestações, debates e críticas que tentamos agrupar em três categorias.

A primeira categoria de contestações, debates e críticas diz respeito à questão da falta de consideração por outras culturas. Há uma divergência entre os adeptos do universalismo e dos adeptos do relativismo cultural. Flavia Piovesan (2013) no seu livro *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional* relata que:

A concepção universal dos Direitos Humanos demarcada pela Declaração sofreu e sofre, entretanto, fortes resistências dos adeptos do movimento do relativismo cultural. O debate entre os universalistas e os relativistas culturais retoma o velho dilema sobre o alcance das normas de Direitos Humanos: podem elas ter um sentido universal ou são culturalmente relativas? (PIOVESAN, 2013, p. 211).

O universalismo dos Direitos Humanos, como expresso na Declaração dos Direitos Humanos de 1948, não é aceito pelos relativistas. Segundo Flavia Piovesan (2013), para os relativistas, a visão universal dos Direitos Humanos emanada da Declaração dos Direitos Humanos de 1948 é uma visão baseada na cultura Ocidental que tenta universalizar suas próprias crenças a fim de tornar seus valores hegemônicos e seu sistema moral particular. A corrente relativista critica a corrente universalista pela arrogância do imperialismo cultural do mundo Ocidental, a visão eurocêntrica dada aos Direitos Humanos e ressalta que deve se levar em conta a diversidade das culturas existentes no mundo e respeitar as diferenças culturais apresentadas por cada sociedade (p.211).

Nesta mesma linha Guiseppe Tosi (2004) aponta que:

Os críticos do alcance universal dos Direitos Humanos afirmam que a pretensa universalidade dos mesmos esconde o seu caráter marcadamente europeu e cristão, que não podem, portanto, serem estendidos ao resto do mundo onde permanecem tradições culturais e religiosas próprias, estranhas quando não contrárias e incompatíveis com as doutrinas ocidentais, tradições estas que pre-cisam ser respeitadas. Estas críticas se inserem num debate mais amplo sobre os processos de homogeneização cultural que o Ocidente está impondo ao mundo inteiro e encontram receptividade entre todos aqueles que estão preocupados com o respeito das cul-turas e manifestam uma franca desconfiança para com qualquer forma de universalismo. Os Direitos Humanos arriscam assim de se tornar um “pensamento único” que justificam uma “pratica única” politicamente correta, nivelando as diferenças e as divergências culturais. (TOSI, 2004, p.31-32)

Já segundo os universalistas, os Direitos Humanos, como formulados na declaração de 1948, se aplicam a todo o mundo e, portanto, a todas as culturas. Nesta linha, Guiseppe Tosi (2004) revela que:

Por outro lado, os defensores do valor tendencialmente universal dos Direitos Humanos afirmam que o processo de expansão Ocidental sobre o mundo, durante esses últimos cinco séculos, foi tão radical, profundo e capilar que não há mais culturas ou civilizações “outras” que possam permanecer “fora” da sua esfera de influência. A última vez que a história registrou algo de radicalmente “outro” foi com a descoberta dos povos indígenas do Novo Mundo por parte dos ibéricos no Século XIV/XV. Os europeus se defrontaram com algo absolutamente inesperado, inédito e novo. São inúmeros os testemunhos dos cronistas da época que registram o espanto, a maravilha e o encanto suscitados pelo *Mundus Novus*. Mas em muito pouco tempo esta atitude mudou radicalmente e estas novas populações foram destruídas, aniquiladas, assimiladas, “encobertas” e o mesmo aconteceu, guardadas as devidas difere diferenças, com a maioria dos povos e civilizações que entraram em contato com o Ocidente. (TOSI ,2004, p.32-33)

Flavia Piovesan (2013), no que diz respeito a visão dos relativistas sobre a diversidade cultural, levanta certas preocupações, principalmente a da violação dos Direitos Humanos. Para ela, se a diversidade cultural de cada sociedade fosse levada em conta para consagrar os Direitos Humanos de cada sociedade, haveria muitas violações graves dos Direitos Humanos e essas violações estariam a salvo do controle da comunidade internacional, para a autora, as normas universais relativas ao valor da dignidade humana são uma exigência do mundo contemporâneo. (p.213)

A fim de sair da dicotomia universalismo versus relativismo cultural e avançar para uma proposta razoável para os Direitos Humanos que seria aceitável para todos, alguns autores como Boaventura Santos, Herrera Flores e Bhikhu Parekh propõem novas pistas. Optamos por falar sobre Boaventura Santos.

Boaventura Santos em seu artigo por *uma concepção multicultural dos Direitos Humanos* (1997), prega a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural. Neste sentido ele aponta que:

A primeira premissa é a superação do debate sobre o universalismo e relativismo cultural. Trata-se de um debate intrinsecamente falso, cujos conceitos polares são igualmente prejudiciais para uma concepção emancipatória de Direitos Humanos. Todas as culturas são relativas, mas o relativismo cultural enquanto atitude filosófica é incorreto. Todas as culturas aspiram a preocupações e valores universais, mas o universalismo cultural, enquanto atitude filosófica, é incorreto. Contra o universalismo, há que propor diálogos interculturais sobre preocupações isomórficas. Contra o relativismo, há que desenvolver critérios políticos para distinguir política progressista de política conservadora, capacitação de desarme, emancipação de regulação. (SANTOS, 1997; p.19- 21)

Boaventura Santos (1997) relata também que os Direitos Humanos, tal como foram concebidos após a Segunda Guerra Mundial, foram geralmente baseados no fato de que somente a cultura Ocidental tende a considerar seus valores como universais (p.19). Para mudar esta visão, é importante transformar "a prática dos Direitos Humanos de um localismo globalizado para um projeto cosmopolita" (SANTOS, 1997, p.21). Para alcançar este ideal, o autor propõe o uso do que ele chama de hermenêutica diatópica e diálogo intercultural como um método.

Sobre a Hermenêutica diatópica, Boaventura Santos aponta que:

A Hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude - um objetivo inatingível - mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu carácter diatópico. Um exemplo de hermenêutica diatópica é a que pode ter lugar entre os topos dos direitos humanos na cultura Ocidental, os topos do *dharma* na cultura hindu e *topos* da *umma* na cultura islâmica. (SANTOS, 1997, p.23)

Diante disso, é correto mencionar que Boaventura Santos defende o diálogo entre culturas para chegar a um verdadeiro multiculturalismo (o respeito dos valores de cada cultura) nos Direitos Humanos. Nesta linha, Flavia Piovesan (2013) revela que:

Nesse debate, destaca-se a visão de Boaventura de Sousa Santos, em defesa de uma concepção multicultural de Direitos Humanos, inspirada no diálogo entre as culturas, a compor um multiculturalismo emancipatório. Para Boaventura: "Os Direitos Humanos têm que ser reconceptualizados como multiculturais. O multiculturalismo, tal como eu o entendo, é precondição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra hegemônica de Direitos Humanos no nosso tempo". Prossegue o autor defendendo a necessidade de superar o debate sobre universalismo e relativismo cultural, a partir da transformação cosmopolita dos Direitos Humanos. Na medida em que todas as culturas possuem concepções distintas de dignidade humana, mas são incompletas, haver-se-ia que aumentar a consciência dessas

incompletudes culturais mútuas, como pressuposto para um diálogo intercultural. A construção de uma concepção multicultural dos Direitos Humanos decorreria desse diálogo intercultural. (PIOVESAN, 2013, p.214)

A segunda categoria de contestações, debates e críticas diz respeito à questão da falta de consideração por outras ideologias e visões, especialmente os de países socialistas.

Embora hoje quase todos os países do mundo tenham adotado e ratificado a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (193 com a entrada do Sul do Sudão no sistema da ONU), com exceção de alguns países (China, Cuba, Santa Sé, Kiribati, Malásia, Moçambique, Birmânia, Qatar, Arábia Saudita, Cingapura, Emirados Árabes Unidos e Estados Unidos), que ainda não adotaram e ratificaram a Declaração, vale notar que em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, em Paris, no Palais de Chaillot, por um total de 58 Estados. Dos 58 Estados membros da ONU na época, 48 adotaram esta carta universal. Nenhum Estado votou contra, mas oito se abstiveram e dois não participaram da votação. (TOSI, 2004, p.17; BALDI, 2014, p.10)

Neste sentido André de Carvalho Ramos (2017) revela que:

Porém, a Carta da ONU não listou o rol dos direitos que seriam considerados essenciais. Por isso, foi aprovada, sob a forma de Resolução da Assembleia Geral da ONU, em 10 de dezembro de 1948, em Paris, a *Declaração Universal de Direitos Humanos* (também chamada de “Declaração de Paris”), que contém 30 artigos e explicita o rol de direitos humanos aceitos internacionalmente. Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos tenha sido aprovada por *48 votos a favor* e sem voto em sentido contrário, houve *oito abstenções* (Bielorússia, Checoslováquia, Polónia, União Soviética, Ucrânia, Iugoslávia, Arábia Saudita e África do Sul). Honduras e Iêmen não participaram da votação. (RAMOS, 2017, n.p)

Há várias razões pelas quais alguns países se abstiveram ou não votaram. Porém, a principal razão é a de que estes Estados contestaram certos aspectos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Nesta linha, Georgenor de Sousa Franco Filho (2022) em seu artigo Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 aponta que:

Dos 58 Estados presentes à Assembleia Geral, 48 votarão favoravelmente a aprovação da DUDH. Foram formuladas oito abstenções. O bloco soviético, formado por Bielorrússia, Iugoslávia, Polónia, Tcheco-Eslóvia, URSS, Ucrânia, contrário à propriedade privada, absteve-se quanto ao art. XVII. As demais abstenções foram da Arábia Saudita, porque o pensamento muçulmano não influenciou na elaboração do texto, e a União Sul Africana, porque praticava discriminação racial, representada pelo apartheid. (FRANCO FILHO, 2022, p.4)

É verdade que quando analisamos o perfil dos oito países que se abstiveram de votar, constatamos que a maioria dos países, principalmente seis, fazem parte do bloco soviético: Polônia, Tchecoslováquia, Iugoslávia, União Soviética, Ucrânia e Belarússia.

Antes de tudo é bom lembrar que durante os anos em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 estava sendo adotada, o mundo estava em meio a uma Guerra Fria. Esta Guerra Fria tinha dividido o mundo em dois blocos principais: o bloco soviético liderado pela União Soviética (URSS) e bloco ocidental pelo Estados Unidos (EUA). Estes dois blocos eram guiados por diferentes ideologias políticas. O bloco soviético era guiado pela ideologia socialista e o bloco ocidental era guiado pela ideologia capitalista neoliberal. Costuma-se dizer que o bloco soviético movido pelo socialismo defende os direitos sociais e econômicos e o bloco ocidental movido pelo capitalismo e liberalismo defende os direitos civis e políticos. Podemos extrair esta ideia do artigo intitulado *New Perspectives on Socialism and Human Rights in East Central Europe since 1945*, escrito pelos autores Richardson-Little, N. Dietz, H. Mark, (2019):

In a highly influential essay, Karel Vasek (1977) divided the world into three cultures of rights: In the modern West, rights were rooted in the principle of freedom and liberty (political and civil rights), in the “economically immature” East rights centered on egalitarianism (social and economic rights), and in the undeveloped Global South they were grounded in the primacy of solidarity (self-determination). State socialist countries were fixated on social and economic rights as part of their effort to modernize and overcome their backwardness but did not yet have the capacity to offer the liberal freedoms of the West. (LITTLE et al ,2019, p.23)

Por que foram os países do bloco soviético que mais se abstiveram de votar a Declaração de 1948? Para responder a esta pergunta, é importante em primeiro lugar voltar até mesmo à história da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e falar sobre os problemas que surgiram na elaboração dos textos que iriam constituir a Declaração.

A história mostra que, em 1946, começou-se a formar um comitê de redação sobre o DUDH, composto por representantes de vários países. Neste mesmo sentido, Georgenor Filho (2022) em seu artigo *Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948* aponta que:

Dentro da competência que lhe confere o art. 68 da Carta de São Francisco, o Conselho Econômico e Social, na Conferência de Chapultepec, de 1945, atribuiu ao Comitê Jurídico Internacional, através da Comissão Permanente de Direitos Humanos, a constituição de um grupo inicial de nove membros, constituído em 16 de fevereiro de 1946, com o objetivo específico de apresentar sugestões sobre a composição da comissão e recomendar-lhe a redação de uma Declaração internacional sobre o assunto. Foi formado um comitê de redação, constituído por representantes dos Estados Unidos, Filipinas, Ucrânia, Inglaterra, URSS, Uruguai e Iugoslávia. De 27 de janeiro a 12 de fevereiro de 1947, ocorreu a primeira reunião para elaborar um



projeto preliminar. De 9 a 25 de junho de 1947, a comissão de redação foi dividida em dois grupos. Um elaborou uma Declaração, sem força obrigatória, com mais uma ou duas convenções, o outro, chefiado pelo Reino Unido, cuidou de uma convenção. As reuniões prosseguiram. A segunda ocorreu de 2 a 17 de dezembro de 1947, quando foram adotados dois projetos e um documento com medidas de entrada em aplicação, e a Comissão, reunida de 24 de maio a 18 de junho de 1948, aprovou o projeto de Declaração e encaminhou à Assembleia Geral da ONU, e, debatido na terceira Comissão, nos meses de novembro e dezembro do mesmo ano, acabou aprovado a 10 de dezembro de 1948. (FILHO, 2022, p.4)

Em relação aos países designados para fazer parte do comitê de redação da Declaração, podemos dizer que foi feita uma tentativa de que o documento tivesse contribuições de vários países. Entretanto, isto não facilitou o processo e não permitiu que os países chegassem a um acordo comum sobre algumas partes dos textos. Durante as discussões sobre a redação dos textos que constituiriam a Declaração, por causa de diferenças ideológicas vários países propuseram vários pontos a serem incluídos ou removidos dos artigos. Neste sentido, Marcelo Diego (1998) em seu artigo *Como foi escrita a Declaração*, publicado na Folha de São Paulo revela que:

Houve polêmicas. O primeiro artigo diz que "todos os seres humanos nascem livres e em igualdade de direitos". Originalmente a palavra utilizada era "men" (homens, em inglês), mas os EUA eram contra. Eles queriam trocá-la por "human being" (ser humano). Conseguiram. A China implicou com o texto original do artigo 2 - "Todo homem tem capacidade para gozar as liberdades (...) sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua (...) - porque colocava a palavra "cor" antes da palavra "raça". Os chineses entendiam que o parágrafo listava uma ordem decrescente de importância. Para eles, a ordem certa era "raça" e depois "cor", como acabou ficando. A URSS queria incluir a palavra propriedade na lista, mas se contentou com a palavra riqueza. O Reino Unido apresentou veto à intenção de as mulheres terem direito a salários iguais aos dos homens, alegando que homens deveriam ganhar mais para terem o direito de poderem sustentar suas mulheres donas-de-casa. A Igreja Católica pressionou a ONU para incluir Deus na Declaração. O Brasil propôs a inclusão de um parágrafo dizendo que todos os homens haviam sido criados "à imagem e semelhança de Deus". URSS, Índia e Reino Unido se opuseram. A proposta foi rejeitada. (DIEGO, 1998, n.p.).

Mas é importante notar que as grandes batalhas e controvérsias foram entre os países socialistas e os países ocidentais. Nesta linha, Marcelo Diego (1998) em seu artigo *Como foi escrita a Declaração*, publicado na Folha de São Paulo revela que "A Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada durante dois anos, foi pontuada por desacordos entre países comunistas e capitalistas até ser aprovada, em Paris, às 23h56 de 10 de dezembro de 1948". O autor revela também que:

A URSS, representada por Andrei Vishinsky, fez um esforço final para que a votação fosse adiada. Ele pedia a revisão de artigos. A proposta foi rejeitada (45 votos a 6 e 3 abstenções). Classificando a Declaração de insatisfatória, os soviéticos se recusaram a votá-la e tentaram incentivar outros países a fazer o mesmo. (DIEGO, 1998, n.p.)

A URSS solicitava a revisão de artigos. Quais foram estes artigos?

#### *O artigo 2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948*

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. (Assembleia Geral da ONU, 1948.)

Segundo os autores Fabiano de Menezes e Tainan Siqueira (2018) em seu artigo *Histórico e mitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos*, a expressão mais forte do princípio da universalidade é encontrada neste artigo 2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e este artigo foi objeto de debate e disputa. (p.35), os autores relatam que:

Este artigo foi objeto de debate e disputa. A primeira das duas cláusulas proíbe a discriminação com base em atributos pessoais e de identidade. Foi totalmente apoiada pela Terceira Comissão da ONU, sem oposição e apenas uma abstenção. A segunda cláusula que remove a barreira do *status* territorial foi mais controversa. Os Estados comunistas apresentaram o argumento de que os direitos deveriam se estender plenamente aos povos colonizados, independentes, confiáveis, não autônomos ou sob qualquer outra limitação de soberania. A inclusão desta cláusula, como um artigo em si, foi fortemente negada pelas potências coloniais, e o Reino Unido abordou a questão diante de uma sessão plenária da Assembleia Geral. (MENEZES & SIQUEIRA, 2018, p.36)

#### *O artigo 17 (XVII) da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948*

1. Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade. (Assembleia Geral da ONU, 1948)

De acordo com Franco Filho (2022), no artigo *Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948* a questão da propriedade, conforme estabelecido no artigo 17, não apelou para o bloco socialista e esta é uma das razões pelas quais eles se abstiveram de votar sobre ela. É neste sentido que o autor afirma que:

À época em que foi votada a DUDH, fazia parte das Nações Unidas a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e, como sabido, no regime socialista, consagra-se a abolição da propriedade privada e controle do Estado sobre a divisão igualitária da renda. Assim, os países do bloco soviético de então abstiveram-se de votar no art. XVII, que contempla o direito de propriedade. [...] Entenda-se que o exercício desse direito, individual ou em conjunto com outras pessoas naturais ou jurídicas, importa na defesa do interesse da sociedade, conforme o regramento que o Estado fizer para o uso dos bens existentes. O dispositivo contempla, implícito, então,

o direito do Estado de taxar a propriedade com os tributos necessários para o interesse comum. (FRANCO FILHO, 2022, p.13-14)

Deve ser enfatizado que o foco dos socialistas está nos direitos econômicos e sociais. Para os países soviéticos socialistas, são os direitos sociais e econômicos que são importantes e, portanto, deveriam ter mais poder na Declaração de 1948. Nesta linha Fabiano de Menezes e Tainan Siqueira (2018) em seu artigo *Histórico e mitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos* nos revelam que:

Um segundo exemplo se estende dos arts. 22 a 27 da DUDH que abordam vários direitos sociais e econômicos. O bloco soviético defendeu esse grupo de direitos, mas também a maioria dos Estados que eventualmente se juntaram ao Grupo da ONU dos 77 membros. Os delegados latino-americanos foram particularmente vinculados a essa questão, pois se identificaram com suas próprias histórias políticas. A delegação síria procurou introduzir a noção de justiça social, e o delegado da Arábia Saudita também comentou, com orgulho, da prática do *zakat* (que diz respeito à responsabilidade social que o muçulmano deverá ter em relação ao seu semelhante) e do sistema de segurança social ancorado na tradição muçulmana. Já os delegados das Filipinas e da China introduziram o direito à alimentação e à vestimenta como necessidades básicas (art. 25). E no debate sobre o art. 16 (a igualdade de direitos entre homens e mulheres em relação ao casamento), Shaista Ikramullah, do Paquistão, propôs que o pleno consentimento de ambos os cônjuges deveria ser exigido para o casamento. (MENEZES & SIQUEIRA, 2018, p.35)

A Declaração de 1948 é também frequentemente criticada, particularmente no que diz respeito à sua ênfase nos direitos civis e políticos do bloco ocidental, em detrimento dos direitos sociais e econômicos dos países do bloco socialista. Pode se considerar a Declaração de 1948 como uma Declaração verdadeiramente universal que teria levado em conta todas as ideologias e, especialmente no que diz respeito a alguns princípios básicos dos socialistas? Alguns autores dizem sim, outros não!

Gilles Lebreton (2009), no artigo *Critique de la Déclaration universelle des Droits de l'homme*, relata que se produziu na Declaração universal de 1948 um compromisso aceitável na forma, mas decepcionante em substância (fundo).

En 1948, l'objectif qui avait été assigné aux rédacteurs de la DUDH était de réconcilier les conceptions occidentale et marxiste des Droits de l'homme. C'était évidemment une mission impossible, tant ces conceptions sont aux antipodes l'une de l'autre. Lesdits rédacteurs, parmi lesquels René Cassin, n'ont donc pu faire mieux que réaliser un compromis acceptable sur la forme, mais décevant sur le fond. (LEBRETON, 2009, p.18)

Lebreton (2009) relata que, na forma, o nível de compromisso entre os ocidentais e os marxistas (socialistas) está na forma como as liberdades são proclamadas e também consiste em especificar os meios pelos quais a liberdade proclamada será efetivamente implementada

(método marxista). Quanto em substância (fundo), mesmo que a Declaração de 1948 liste os direitos econômicos, sociais e culturais (artigos 22 a 27), o que implica que as preocupações dos marxistas foram levadas em conta, o consenso permanece muito superficial (LEBRETON, 2009, p.18-19).

Lebreton (2009) lista três razões pelas quais ele diz que o consenso é superficial em substância (fundo). A primeira razão diz respeito ao fato de que a Declaração de 1948 permanece em silêncio sobre o direito à greve e à liberdade de empreendimento. Segundo o autor, esta é uma omissão deliberada resultante do confronto entre o campo ocidental, que os admite, e a concepção marxista, que os nega em nome da preservação de uma sociedade sem classes. A segunda razão é que, segundo o autor, vários dos direitos proclamados são ambíguos (artigo 17, artigos 10 e 21) e a terceira razão é que a Declaração de 1948 falhou completamente em sua tentativa de dar aos direitos humanos uma base filosófica mínima comum. (LEBRETON, 2009, p.18-19). Lebreton (2009) até mesmo vê esta Declaração de 1948 como uma maneira dos ocidentais fazerem triunfar suas ideologias capitalistas liberais sobre as ideologias marxistas (socialistas), disfarçando-as de universalismo (ibid., p.19-20).

Indo neste mesmo sentido, os autores Richardson-Little, N. Dietz, H. Mark, JA (2019) no artigo *New Perspectives on Socialism and Human Rights in East Central Europe since 1945* apontam que:

But state socialist elites in Eastern Europe also gradually appropriated the language of human rights. Although the emerging socialist Bloc was not yet able to present a clear and distinctive socialist conception of human rights when the United Nations debated the creation of the UDHR, the terms of subsequent debates became already clear during its drafting: the socialist Bloc strived—albeit in part surely motivated by strategic considerations in the context of early Cold War—for an alternative that rejected liberal individualism and viewed self-determination, the indivisibility of political and social rights, gender and racial equality, and peace as primary focal points. Ultimately, state socialist criticism of the initial draft of the UDHR did result in the inclusion of sections on non-discrimination, social rights, and gender equality, and the USSR worked with the United States and Great Britain to ensure that it would not be legally binding for all involved (Morsink 1999: 31; Mazower 2004). The Soviets did not however succeed in preventing the UDHR from focusing on the rights of individuals over the collective, nor could they force the inclusion of the right to self-determination. They therefore chose to abstain on the final vote alongside Ukraine, Belarus, Poland, Czechoslovakia, and Yugoslavia (as well as South Africa and Saudi Arabia) (Normand and Zaidi 2007: 152–154). This final vote was thus not an outright rejection of the concept of human rights, but a critique of specific aspects of the UDHR as written (Amos 2010; Lukina 2017). (LITTLE et al, 2019, p.5)

Já Flavia Piovesan (2009) refuta afirmação segundo a qual o consenso não teria sido possível entre os dois blocos. De acordo com Piovesan, a Declaração de 1948 não deu mais

poder aos direitos civis do que aos direitos sociais. Todos eles recebem igual respeito na Declaração.

Neste sentido, Flavia Piovesan afirma em seu artigo *Direitos humanos: desafios e perspectivas contemporâneas* (2009) que:

Quais direitos? A Declaração afirma a indivisibilidade dos direitos humanos. Nos seus 30 artigos, parte deles traduzem direitos civis e políticos, parte deles traduzem direitos econômicos, sociais e culturais. E o que vem a Declaração a impactar na linguagem dos direitos humanos? Vem a dizer: tão importantes quanto os *blue rights* – os direitos civis e políticos – são os *red rights*. Os direitos econômicos, sociais e culturais estão em paridade, em grande importância. Tão importante quanto a liberdade de expressão é o acesso à saúde, à educação e ao trabalho. Tão grave quanto morrer sob tortura é morrer de fome. Há uma paridade com relação ao eixo liberdade e ao eixo igualdade. Não bastando isso, a visão integral dos direitos humanos, ou seja, a Declaração compõe o catálogo de direitos civis e políticos ao catálogo de direitos econômicos, sociais e culturais, firmando, assim, uma relação de interdependência, inter-relação e indivisibilidade. Não só estão em pé de igualdade, mas um dependendo outro. Não há verdadeira liberdade sem igualdade ao passo que há verdadeira igualdade sem liberdade. (PIOVESAN, 2009, p.108)

Nesta mesma linha, Giuseppe Tosi (2004), enfatiza também que o consenso tem sido possível entre os dois blocos pois foi conciliado dentro da *Declaração Universal* “os direitos das revoluções burguesas” e “os direitos da tradição socialista”. O autor aponta que:

A Declaração reuniu as principais correntes políticas contemporânea, pelo menos ocidentais, na tentativa de encontrar um ponto de consenso o mais amplo possível. A *Declaração Universal* reafirma o conjunto de direitos das revoluções burguesas (direitos de liberdade, ou **direitos civis e políticos**) e os estende a uma série de sujeitos que anteriormente estavam deles excluídos (proíbe a escravidão, proclama os direitos das mulheres, defende os direitos dos estrangeiros, etc.); afirma também os direitos da tradição socialista (direitos de igualdade, ou **direitos econômico e sociais**) e do cristianismo social (**direitos de solidariedade**) e os estende aos direitos **culturais**. Isto foi fruto de uma negociação entre os dois grandes blocos do pós-guerra, o bloco socialista – que defendia os direitos econômicos e sociais – e o bloco capitalista – que defendia os direitos civis e políticos. Apesar das divergências e da abstenção dos países socialistas, houve um certo consenso sobre alguns princípios básicos, uma vez que a “Guerra Fria” ainda não estava tão acirrada como nas décadas seguintes. (TOSI, 2004, p. 15 -16)

Pessoalmente, vejo a Declaração Universal de 1948 como um compromisso aceitável entre as grandes potências, que na época estavam indubitavelmente mais preocupadas em defender suas ideologias do que os direitos humanos de todos os povos. Como se pode falar de uma Declaração Universal dos Direitos Humanos quando aqueles que votaram a favor desta declaração estavam oprimindo outros povos? Onde estavam os países colonizados durante a adoção da Declaração de 1948?

Uma terceira categoria de crítica diz respeito à ausência dos países colonizados durante o processo de adoção de declaração universal de 1948. Deve-se lembrar que a Declaração Universal foi proclamada em meio aos regimes coloniais. Neste sentido, Guisepp Tosi aponta que:

É oportuno também lembrar que a Declaração Universal foi proclamada em plena vigência dos regimes coloniais, e que, como afirma Damiano Trindade: “Mesmo após subscreverem a Carta de São Francisco e a Declaração de 48, as velhas metrópoles colonialistas continuaram remetendo tropas e armas para tentar esmagar as lutas de libertação e, em praticamente todos os casos, só se retiraram após derrotados por esses povos”. (TOSI, 2004, p.16)

Se tomarmos a definição de colonialismo, como a definiu Maria Paula Meneses (2018) “A colonização, enquanto sistema de negação da dignidade humana, simboliza um imenso espaço-tempo de sofrimento, opressão, resistência e luta, aquilo que hoje é designado de Sul global” (MENESES, 2018, p.116). Rapidamente entendemos que se trata de subjugar, oprimir outros povos. A maioria dos países, principalmente os países europeus presentes no processo de elaboração e adoção da Declaração de 1948, tiveram colônias que estavam explorando na África e na Ásia.

Abdoul Aziz DIOUF (2018) no artigo *Famille et droits de l’homme en Afrique noire: Réflexions sur la rencontre de deux logiques différentes*, relata que a maioria dos países africanos estava sob o domínio colonial dos países ocidentais, portanto, estavam ausentes durante o processo de elaboração e adoção da Declaração de 1948 e seus interesses não foram levados em conta:

Le droit international des Droits de l’homme s’est construit à une époque où l’Afrique noire était sous la domination coloniale de l’Occident. En 1948 – moment de la Déclaration universelle des Droits de l’homme de l’ONU – l’Afrique noire n’avait pas encore accès à la souveraineté internationale. Ce faisant, c’est en marge des préoccupations africaines que fut rédigé ledit texte international. (DIOUF, 2018, p. 340)

Indo neste mesmo sentido com relação aos países africanos que participaram na adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Frank Kowuno, em um artigo intitulado *L’Afrique et la Déclaration universelle des droits de l’homme: 70 ans après, elle continue d’inspirer le continent*, lembra que apenas quatro países africanos eram membros das Nações Unidas na época da adoção da Declaração da ONU em Paris, em 1948. Estes foram o Egito, a Etiópia, a Libéria e a África do Sul. O autor lembra que os países africanos quase não existiam porque grandes partes do continente africano ainda estavam sob o domínio colonial ocidental (KOWUNO, 2019, p. 24-25).

Como os países que estavam violando os direitos humanos de outros podem nos falar sobre os direitos humanos universais? Estavam adotando uma Declaração de direitos humanos chamada universal para quem? Concordo com os autores (Boaventura de Sousa Santos & Marilena Chaui, 2014; César Augusto Baldi, 2014) que criticam a Declaração de 1948 por não ter sido capaz de condenar as violações dos direitos humanos feitos pelos países ocidentais na África e na Ásia e também ter tornado invisíveis os países minoritários (principalmente do continente africano) mas também os povos minoritários (os povos indígenas de vários continentes).

Pessoalmente, penso que se pode chegar ao ponto de dizer que mesmo que a declaração de 1948 consagra os direitos humanos, ela foi uma declaração colonial. Os países que estavam sob domínio europeu foram submetidos à visão ocidental das coisas. Mesmo após a colonização, basta ver como o mundo da produção do conhecimento está desde aqueles dias, evoluindo nos dias de hoje, tudo é supostamente produzido e criado pelo Ocidente chamado de *norte* para ser aplicado ao *sul*. O eurocentrismo crônico no mundo do conhecimento é um fato; quer se trata de Ciências Sociais ou Ciências Humanas, o Ocidente é supostamente onde tudo se originou.

Molefi Kete Asante (2014) em seu artigo *Uma origem africana da filosofia: mito ou realidade?* denuncia este eurocentrismo na filosofia:

Existe uma crença comum entre os brancos de que a filosofia se origina com os gregos. A ideia é tão comum que quase todos os livros sobre filosofia começam com os gregos, como se eles precedessem todos os outros povos quando se trata da discussão dos conceitos de beleza, arte, números, escultura, medicina e organização social [...]. Existe um problema sério com essa linha de raciocínio. A premissa é falsa na medida em que os estudiosos revelaram que a origem da palavra “filosofia” não está na língua grega, embora venha do grego para o inglês. De acordo com dicionários de etimologia grega, a origem dessa palavra é desconhecida. Mas isso é assim se você está procurando pela origem na Europa. A maioria dos europeus que escrevem livros sobre etimologia não consideram as línguas zulu, xhosa, yorubá ou amárico, quando chegam a uma conclusão sobre se a origem da palavra é conhecida ou desconhecida. Eles nunca pensam que um termo usado por uma língua europeia pode ter vindo da África. (ASANTE, 2014, p.117)

No direito, é a mesma coisa: estamos sempre falando do que o Ocidente tem feito pelo mundo jurídico (direitos humanos, constitucionalismo...), mas e o que outras partes do mundo têm feito pelo mundo jurídico? Por que não falar sobre a Revolução Haitiana de 1802, que também é um marco importante para a área jurídica mundial? Leandro Fontella e Elisabeth Medeiros (2007) no seu artigo *Revolução haitiana: o medo negro assombra a américa, relatam* que “A importância da Revolução Haitiana transcende os limites territoriais em que o Estado

haitiano se estabeleceu. A partir dela, o medo negro espalhou-se por toda a América Latina e influenciou todo o processo de independência das principais colônias latino-americanas” (FONTELLA & MEDEIROS, 2007, p.59).

Evandro Duarte e Marcos Queiroz (2016), no artigo *A Revolução Haitiana e o Atlântico Negro: o Constitucionalismo em face do Lado Oculto da Modernidade*, revelam que:

Assim, sinteticamente, a Revolução Haitiana, após diversos avanços e recuos, desembocará na declaração do primeiro Estado independente construído por ex-escravos e negros libertos em janeiro de 1805. Durante esse período, inúmeras discussões e disputas foram realizadas nos dois lados do Atlântico a respeito das ideias de igualdade, liberdade, raça, colonialismo, nacionalidade e cidadania, as quais tensionaram as fronteiras das pretensões universalistas dos princípios revolucionários do ocidente. (DUARTE & QUEIROZ, 2016, p.29)

Indo neste mesmo sentido, os autores Deivide Ribeiro e Maria Repolês (2021) em seu artigo *O Haiti como Memória Subterrânea da Revolução e do Constitucionalismo Modernos*, apontam que:

É importante ressaltar que ao apresentar a Revolução Haitiana como um contraponto, uma contra-narrativa à pretensão de universalidade humanista do iluminismo, não se está aqui negando os ganhos que esta tradição trouxe para a busca da emancipação humana. Por outro lado, isso não quer dizer que essa mesma tradição não apresentava contradições entre seus ideais e suas práticas. Falar em processos revolucionários é assumir acertos e contradições, de modo que se as Revoluções Burguesas têm importância na construção do constitucionalismo moderno, não se pode negar que a Revolução Haitiana também a tem. Sobretudo, porque se as bases desse constitucionalismo se assentam sobre a igualdade e a liberdade, São Domingos/Haiti ampliou o alcance desses valores para aquelas pessoas que, naquele momento histórico, foram excluídas, de forma violenta, dos mesmos: negros em diáspora e povos originários do continente americano. (RIBEIRO E REPOLÊS, 2021, p.14)

Tomemos o exemplo do continente africano. Quando falamos do continente africano, há uma tendência geral de subestimar o continente no mundo acadêmico em termos de produção de conhecimento; muitos se recusam a admitir que o continente africano tem dado muito ao mundo em termos de conhecimento.

Nesta linha é importante ressaltar que no livro, *1492 - O encobrimento do outro: a origem do “mito da Modernidade”*, Enrique Dussel (1993) recorda que Hegel (1946), no seu livro *Lecciones de filosofía de la historia universal*, escreveu algumas páginas sobre a África com base em uma ideologia racista, cheia de superficialidade, com um sentimento infinito de superioridade, que mostra o estado de espírito da Europa no início do século XIX (DUSSEL, 1993, p.19). Sobre a África, Hegel (1946) afirma que:

A África é em geral uma terra fechada, e conserva este seu caráter fundamental. Entre os negros é realmente característico o fato de que sua consciência não chegou ainda à



intuição de nenhuma objetividade, como, por exemplo, Deus, a lei, na qual o homem está em relação com sua vontade e tem a intuição de sua essência [...] É um homem em estado bruto (HEGEL, 1946 apud DUSSEL, 1993, p. 19-20).

Hegel (1946) vai mais longe em sua visão racista da África, dizendo que:

A África não tem propriamente história. Por isso abandonamos a África para não mencioná-la mais. Não é uma parte do mundo histórico; não representa um movimento nem um desenvolvimento histórico... O que entendemos propriamente por África é algo isolado e sem história, sumido ainda por completo no espírito natural, e que só pode ser mencionado aqui, no umbral da história universal (HEGEL, 1946 apud DUSSEL, 1993, p. 20).

Ainda encontramos este tipo de pensamento no mundo de hoje quando algumas pessoas como o ex-presidente francês Nicolas Sarkozy ousam dizer em seu discurso de 26 de julho de 2007 em Dakar que “*L’homme africain n’est pas assez entré dans l’histoire*” em português pode ser traduzido como “O homem africano não entrou suficientemente na história”. É por isto que Boaventura de Sousa Santos e Maria Paulo Meneses (2009), no livro *Epistemologias do Sul*, relatam que

o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. (SANTOS & MENESES, 2019, p.13).

Ainda segundo autores Boaventura de Sousa Santos e Maria Paulo Meneses (2009), Aníbal Quijano, no livro *Epistemologias do Sul*, que escreveu o capítulo 2 intitulado *Colonialidade do Poder e Classificação Social* se referir a este fenômeno como a colonialidade do saber e poder (QUIJANO, 2009, p. 12). Nesta mesma linha, Aníbal Quijano (2005) no artigo *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina* aponta que:

os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais. Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. Algo equivalente ocorreu na África. Sem dúvida muito menor foi a repressão no caso da Ásia, onde portanto uma parte importante da história e da herança intelectual, escrita, pôde ser preservada. E foi isso, precisamente, o que deu origem à categoria de Oriente. (QUIJANO, 2005, p.121)

Josimere Gonçalves e Maria Feitosa (2019) no artigo *Descolonizar Já: Pontos em Debates Sobre o Epistemicídio*, acrescentam que “Suprimir saberes ou destruir conhecimentos locais consiste em um “epistemicídio” (GONÇALVES & FEITOSA, 2019, p.42):

O epistemicídio significa a morte, a supressão de determinado conhecimento, saber, tradição, cultura. Por meio da instauração de um projeto de colonização que procurou homogeneizar o mundo e ao mesmo tempo incutir que os saberes não ocidentais eram saberes de última classe, inferiores. O epistemicídio foi resultado de uma “dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados” (SANTOS e MENESES, 2010, p.19 apud GONÇALVES E FEITOSA, 2019, p.43)

Precisamos mudar esta visão eurocêntrica da história mundial. É necessário que haja uma descolonização do saber ou do conhecimento. Não são mais aqueles que dominaram os outros que devem sempre nos contar a história do mundo à sua maneira, impondo-nos como a única verdade possível, mas sim que cada povo possa contar sua própria história e ganhar respeito no mundo da produção do conhecimento mundial.

Como revelam estes dois provérbios, “*until the lion learns how to write every story will glorify the hunter*” (até que os leões aprendam a escrever os contos de caça, glorificarão sempre o caçador) e “*until lions have their own story tellers, hunters will always be the hero in their story*” (até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis nos contos de caça). Pessoalmente, esta tese é também uma oportunidade para que eu, como africana, possa fazer valer conhecimento produzido no meu continente: a África. É por isto que considero necessário fazer também a historicidade dos direitos humanos no continente africano, falando sobre alguns dos textos que marcaram a história jurídica africana desde os tempos antigos (pré-coloniais) até os dias de hoje.

## ***1.2 Os direitos humanos no Continente Africano***

### ***a) A África***

Antes de tudo é sempre importante ressaltar que a África é um continente. A África é um continente que durante o período pré-colonial foi formado por vários reinos e impérios (o império da Etiópia, os reinos do Congo, o Egito Antigo o império Cartaginês, o império de Gana, o império do Mali...) e, após a colonização e as independências, hoje é composta por 54 países. Com o objetivo de simplificar, escolhemos em nosso trabalho usar o termo África para

designá-lo, mas é importante enfatizar que o termo África não deve ser usado como se a África fosse um país. Como aponta Pacheco (2008) “é preciso que deixemos de utilizar a palavra “África” quando queremos dizer algo em relação ao continente” (p.9).

A história da África não começa com a escravidão e não termina com a colonização. A história da África não é apenas sobre guerra, pobreza e fome. A história da África é a história do continente mais antigo do mundo, do berço da humanidade, pois de lá partiram os primeiros *hominis sapiens* para se espalhar pelo mundo (PACHECO, 2008, p.9). O famoso autor senegalês Cheik Anta Diop (1987) em seu livro *Precolonial Black Africa*, usando a versão em inglês do livro, nos revela que o continente africano no período pré-colonial trouxe muito para o mundo em termo de culturas, civilizações, descobertas e técnicas científicas. Em termos de civilizações, Cheik Anta Diop (1987) em seu livro *Precolonial Black Africa*, no capítulo 4 intitulado *Political Organization in Black Africa*, nos fala de grandes impérios como o império do Songhai, do Mali, do Gana (p.48-55). No capítulo 6, intitulado *Economic Organization*, o autor relata que “do ponto de vista econômico, a África pré-colonial é caracterizada pela abundância” (p.141). Ele aponta que:

Os viajantes da era pré-colonial não encontraram pobreza lá; De acordo com o Tarikh el Fettach, o imperador de Gana, sentado sobre uma "plataforma de ouro vermelho", diariamente tratava as pessoas de sua capital com dez mil refeições. Tal conforto material resultou em um aumento na densidade demográfica dificilmente imaginável hoje: na região de Djenné sozinha havia 7.077 aldeias. (citação extraído da versão português do livro, referência extraída da versão em inglês, DIOP, 1987, p.141)

Em termo de descobertas científicas no capítulo 9, intitulado *Technical Level*, o autor nos revela que muitas técnicas estavam bastante e altamente desenvolvidas na África pré-colonial. Ele nos fala das técnicas de arquitetura no Sudão nilótico, no Zimbábue, no Gana e na curva do Níger, das técnicas de metalurgia da Núbia ao Senegal, das técnicas de fabricação de vidro na região do Benin, da medicina e higiene que era muito desenvolvida no Egito antigo, e outras técnicas como a tecelagem com os iorubá e a agricultura no Senegal (DIOP, 1987, p.196-210).

O autor Cheik Anta Diop dedicou muitos de seus livros, trabalhos e pesquisas à África pré-colonial e, mais precisamente, às grandes civilizações pré-coloniais africanas. Em seu livro *The African origin of civilisation* (1974) usando a versão traduzida em inglês, Cheik Anta Diop fala sobre a civilização egípcia, o fato de que os egípcios eram negros e tudo o que eles

trouxeram em termos de conhecimento científico para o mundo. Ele até revela que muitos pensadores ocidentais adquiriram seus conhecimentos no antigo Egito.

Para o famoso historiador e antropólogo senegalês Cheikh Anta Diop (1923-1986), esta visão primitiva da África pré-colonial geralmente aceita pelo mundo é baseada em um mal-entendido da verdadeira história do continente. Em seus numerosos trabalhos, Cheikh Anta Diop argumenta que a história da "civilização" africana não começa e termina com a escravidão e a colonização, mas pelo contrário, começa e se afirma através da anterioridade das civilizações negras no antigo Egito (Kemet). Cheikh Anta Diop enfatiza a importância crucial de fazer uma leitura adequada da história africana antes da escravidão e colonização com base nas próprias marcas temporais do continente.

Infelizmente, as obras de autores africanos tais como Cheik Anta Diop (1923-1986), Léopold Sédar Senghor (1906-2001), Amadou Hampâté Bâ (1901-1991), Chinua Achebe (1930- 2013), Joseph Ki Zerbo (1922 -2006) ou ainda de Achille Mbembe ou de Chimamanda Ngozi Adichie e de outros autores africanos sobre o continente africano raramente são lidas no mundo em geral e no mundo acadêmico em particular. É por isto que em geral percebemos que as narrativas sobre o continente africano que seja no período pré-colonial africano, ou mesmo após, é aquela veiculada pelos colonizadores com uma visão bastante pejorativa, estereotipada e primitiva da África. Os livros conhecidos do grande público sobre o continente africano, são o resultado de uma dupla dominação: uma dominação colonialista (que trouxe para a África seu imperialismo e racismo) e uma dominação sexista baseada no patriarcalismo.

Nesta linha, gostaríamos de ressaltar que as mulheres tinham um papel fundamental na África no período pré-colonial. Grandes reinos africanos eram governados por rainhas, e as sucessões ao trono real eram feitas de acordo com as normas do regime matrilinear. As mulheres na África pré-colonial desempenhavam um papel muito importante na organização política, social, espiritual e econômica. Podemos citar as sociedades matrilineares Akan de Gana com a Rainha Nana Yaa Asantewaa, Etiópia com Makéda a Rainha de Saba, a rainha Nzinga do Congo, a rainha Nandi de Zulu<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> LOWIE, Coumbis Hope. Des femmes, des dieux et du sang: les plus grandes reines d’Afrique. **Vanity Fair**, 19 out. 2017. Disponível em: <https://www.vanityfair.fr/savoir-vivre/story/les-reines-dafrique-les-plus-puissantes-de-lhistoire/193>. Acesso em: 25 jul. 2022.

É preciso melhor divulgar, ensinar e estudar sobre a verdadeira história da África. Muito trabalho tem sido feito pela UNESCO neste sentido, quando elaborou com vários autores africanos um manual sobre a história geral da África, que poderia ser utilizado nas escolas do mundo. No Brasil, a Lei nº 10.639/03, aprovada em 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas Africana e afro-brasileira no currículo da educação básica, é realmente um grande avanço. Esperamos que estes movimentos consigam mudar a visão que foram espalhadas sobre o continente Africano no mundo. Se o continente africano conheceu grandes tragédias como a escravidão e a colonização, hoje continua sofrendo por causa do neocolonialismo; é importante ressaltar que foi neste continente que nasceu o primeiro humano da terra.

#### *b) Os direitos humanos na África Pré-Colonial*

Podemos dizer, com certeza, que os direitos humanos existiam em outras partes do mundo antes do aparecimento dos primeiros textos sobre direitos humanos no mundo ocidental. Neste sentido, Stephen P. Marks (2016) no artigo *Human Rights: A Brief Introduction*, relata que:

The historical context of human rights can be seen from a wide range of perspectives. At the risk of oversimplification, I will mention four approaches to the history of human rights. The first approach traces the deeper origins to ancient religious and philosophical concepts of compassion, charity, justice, individual worth, and respect for all life found in Hinduism, Judaism, Buddhism, Confucianism, Christianity and Islam. Precursors of human rights declarations are found in the ancient codes of Hammurabi in Babylon (about 1772 BCE), the Charter of Cyrus the Great in Persia (about 535 BCE), edicts of Ashoka in India (about 250 BCE), and rules and traditions of pre-colonial África and pre- Columbian America. (MARKS, 2016, p.5)

Antes de começarmos a falar de direitos humanos na África pré-colonial, gostaríamos de salientar duas coisas. A primeira é a de que no período pré-colonial existiam diversos reinos no continente africano que tinham diferentes grupos étnicos e tradições, cada um com sua própria cultura e valores e, portanto, seus próprios padrões jurídicos. A história dos direitos humanos na África pré-colonial é plural e diversificada. É por isso que gostaríamos de enfatizar que escolhemos utilizar apenas duas fontes históricas de direitos humanos na África pré-colonial (a saber, o conceito de *Maat* no antigo Egito (Kemet) e a carta mandinga do antigo Império do Mali). Optamos por utilizar apenas estas duas fontes históricas porque muitas vezes são citadas e consideradas por muitos autores como as primeiras principais fontes de direito na África pré-colonial (e até mesmo no mundo). Também é importante notar que eles são também

os mais documentados em termos de artigos, livros e até mesmo conferências foram organizadas ao redor do mundo para discutir estas duas fontes.

A segunda é de ressaltar que, se podemos contar o continente africano como um dos lugares onde foram encontrados os primeiros vestígios de escrita (os hieróglifos no Egito Antigo), devemos apontar que a tradição oral era também a marca registrada dos antigos reinos e civilizações africanas. Para aprofundar este assunto, vamos ler este trecho que autor maliano Amadou Hampaté Bâ, escreveu no Capítulo 8 intitulado *A tradição viva*, do livro *História Geral da África* (1981, 2.ed. 2010), organizado pelo Joseph KI-ZERBO, para a UNESCO.

Quando falamos de tradição em relação à história Africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer que *são* a memória viva da África. (HAMPATÉ BÂ, 1982, 2.ed. 2010, p. 167)

Como podemos entender, para Amadou Hampaté Bâ, tradição oral é muito importante na África. Os conhecimentos eram transmitidos oralmente, de geração em geração por anciãos e griots, muitas vezes através de provérbios, metáforas, arte, histórias, canções, mas não só por eles e outros métodos (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.169).

A questão também da autenticidade, do caráter científico e da rastreabilidade das fontes orais é frequentemente levantada. Nesta linha Amadou Hâmpaté Bâ aponta que:

O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem. Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. (HAMPATÉ BÂ, 1982, 2.ed. 2010, p.168)

Pessoalmente, o que lamento é que infelizmente muitos conhecimentos e informações sobre o continente africano foram perdidos, porque alguns de nossos antepassados faleceram sem ter tido tempo de registrar certas informações por escrito ou de transmiti-las às gerações futuras. É neste sentido que Amadou Hâmpaté Bâ, famoso escritor maliano, disse que “*En Afrique un vieillard qui meurt c’est une bibliothèque qui brûle*”, em tradução minha para português: “Na África, quando um homem velho morre é uma biblioteca que está em chamas”.

Tendo sido feitas estas considerações iniciais, podemos começar com a história dos direitos humanos na África pré-colonial.

## *I - A Maat no antigo Egito (Kemet)*

A história do Antigo Egito sempre fascinou o mundo por causa de suas pirâmides, as suas múmias, a escrita hieroglífica, os deuses e deusas, os seus faraós e as suas rainhas. O Antigo Egito (hoje chamado de Egito) ou *Kemet*, está localizado na parte norte da África e foi formado ao redor do Rio Nilo. Sophie Desplancques (2009) no livro *Egito Antigo*, revela que “O Egito Antigo conhece três grandes fases históricas: a pré-dinástica, época faraônica e o período greco-romano. O início e o fim da época faraônica se inscrevem em contextos particulares” (DESPLANCQUES, 2009, n.p).

Gostaríamos de salientar que, para entender a história melhor a história do antigo Egito em geral, e a da *Maat* em particular, é necessário ter em mente que a história do antigo Egito é baseada em um forte sincretismo entre uma ordem cósmica (espiritual) e uma ordem humana (físico). Como relata Georges Asseu (2016) no artigo *l’afrique et la maât: pour une éthique existentielle*, o Egito antigo sempre conotou uma ordem cósmica, uma ordem universal, uma ordem humana (ASSEU, 2016, p.53).

No antigo Egito, *Maat*, era considerada como a filha do Deus Ra ou Ré (criador do universo) e ela estava associada à ideia do bem na sociedade. Ela era uma deusa do panteão egípcio e representava um conceito divino de harmonia e de justiça emanada do cosmo. Ela era para os antigos egípcios algo muito sagrado. Neste sentido, Denise Martin (2008) em seu artigo *Maat and Order in African Cosmology A Conceptual Tool for Understanding Indigenous Knowledge*, afirma que:

Maat is a comprehensive construct that existed throughout ancient Egyptian civilization. In its cosmological sense, Maat is the principle of order that informs the creation of the universe. In its religious sense, Maat is a goddess or neter representing order or balance. Last, in its philosophical sense, Maat is a moral and ethical principle that all Egyptians were expected to embody in their daily actions toward family, community, nation, environment, and god. (MARTIN, 2008, p.951)

Maat foi um pilar central da antiga civilização egípcia. Ela era conhecida pelos seus 42 mandamentos da *Maat* ou 42 Confissões Negativas (o Papiro de Ani) e em termo de representação simbólica, ela é frequentemente representada por uma mulher com uma pena na cabeça.

Figura 1 Representação da Deusa Maat



Fonte: MA'AT: GODDESS OF THE MONTH, MAY, J. Southern Studio. Disponível em: <https://www.jsouthernstudio.com/blogs/esotericinsights/maat-goddess-of-the-month-may2019>

Nossa intenção aqui é mostrar como a *Maat* influenciou a vida jurídica dos antigos egípcios.

*Como Maat se manifestou e impactou na esfera jurídica do Egito antigo?*

Para os antigos egípcios a *Maat* era o que podemos chamar de lei divina na terra e de lei divina após a morte.

Segundo NJ van Blerk (2018) no artigo *The emergence of law in ancient egypt: the role of Maat*, a religião e a política andavam de mãos dadas no antigo Egito. As questões políticas estavam intimamente ligadas à religião porque a vida egípcia se baseava na existência de um poder divino (eram os deuses e as deusas que governavam suas vidas) e, portanto, havia um verdadeiro sincretismo entre a religião e o mundo jurídico. (p.70).

*Maat* era considerada como ordem, justiça e direito, além de lei divina respeitada pelos os antigos egípcios. Neste sentido, NJ van Blerk (2018) no artigo *The emergence of law in ancient egypt: the role of Maat* aponta que:

The law stood above all humans and was personified by the goddess *Maat*, with the concept of *Maat* representing truth, justice, righteousness, the correct order and balance of the universe. Egyptian law was essentially based on the concept of *Maat*, which was about morality, ethics and the entire order of society. The goal of *Maat* was to keep the chaotic forces at bay, with the idea of order as the *Grundlage* of the world, upon which the legal system was based in turn. The ancient Egyptians saw no difference between human and divine justice. *Maat* represented a sense of moral responsibility. (BLERK, 2018, p.70)



Na vida cotidiana, os antigos egípcios praticavam e respeitavam a *Maat* porque eles viviam com os valores essenciais definidos pela *Maat* (lei divina). A *Maat* era o princípio divino de justiça e harmonia, por conseguinte era indispensável para o bom funcionamento da sociedade. Maatamenhotep (2005) em seu trabalho intitulado *Per Ankh de TA NOUTRI*, revela que *Maat* foi a pedra fundamental da vida social no antigo Egito, ela governou os grandes ciclos cósmicos, mas também as relações mútuas dos seres humanos entre si e seus deveres para com a sociedade. Os egípcios tinham que praticar e respeitar *Maat* porque desviar-se dela era isolar-se da harmonia, da sociedade e ir em direção ao caos (*isfet*) e, sobretudo, condenar-se para sempre à vida no além. O autor Maatamenhotep (2005) aponta também que muitos textos foram escritos pelos antigos egípcios sobre a *Maat* a fim de estabelecer os princípios morais indispensáveis para uma vida social em harmonia (n.p). Nesta mesma linha, Giselle Marques Câmara (2007) relata que os “próprios egípcios diziam: “estar em *Maat*”. Portanto, essa energia deveria ser mantida e renovada diariamente através do zelo pelas coisas religiosas, espirituais e políticas (rituais diários, ensinamentos de cunho moral, o zelo político do faraó para com o seu povo)” (CÂMARA, 2007, p.276).

Deve-se notar que é a partir do período faraônico que a *Maat* é concretamente institucionalizada. Nesta linha, Henri Decoeur (2011), no artigo *Maât, entre cosmologie et mythe: le principe constitutionnel d'un État de racine chtonienne en ancienne Égypte*, relata que o autor Edward Goldsmith, costuma afirmar que a antiga civilização egípcia estava enraizada na tradição jurídica que ele chama de “chthonic”.

Pour comprendre ce qu'est *Maât*, il est indispensable, si ce n'est d'adopter le point de vue des sociétés chtoniennes, au moins d'en identifier les cadres de pensée. Edward Goldsmith nous apprend que « chthonic man has always recognized a hierarchical set of laws governing at once his own behavior, that of his society, of the natural world and of the all-encompassing cosmos itself ». On le verra, *Maât* est donc à la fois la norme, la mécanique et l'incarnation d'un ordre cosmologique dont l'immutabilité garantit le fonctionnement harmonieux du monde. (DECOEUR, 2011, p.351)

Ele ainda revela que *Maat* é o princípio fundador do regime faraônico e que *Maat* pode ser considerado como um princípio de valor constitucional proveniente da ordem cósmica. *Maat* era a constituição do estado faraônico, pois ela conferia ao faraó a legitimidade do seu poder, a legalidade de suas ações, mas também a estrutura de toda a sociedade do Egito antigo.

*Como o faraó expressava e praticava a Maat?*

De acordo com Henri Decoeur (2011), o Faraó era o guardião da *Maat*. Ele tinha que manter *Maat* na sociedade e para isto ele devia empurrar o caos (*Isfet*). O faraó era o titular dos poderes legislativo, judiciário e executivo, que ele usava de acordo com os princípios da *Maat*. Os decretos, decisões e julgamentos reais emitidos pelos funcionários públicos que trabalhavam com o Faraó também tinham que estar de acordo com a *Maat*, e assim constituía o princípio no qual a legislação egípcia antiga se baseava.

Nesta mesma linha, Maatamenhotep (2005) em seu trabalho intitulado *Per Ankh de TA NOUTRI* relata que as decisões e julgamentos judiciais tiveram que ser feitos de acordo com os princípios que emanam da *Maat*, e que o vizir chefe supremo dos tribunais, que trabalhava para o faraó era chamado do "padre da *Maat*".(n.p)

Nesta mesma linha, NJ van Blerk (2018) no artigo *The emergence of law in ancient Egypt: the role of Maat* aponta que:

Law emerged as a mechanism to maintain *Maat* on earth with the king playing an important part by “making” law. The king, as a king god, was the supreme judge and lawgiver. The king (with laws) was in a position to transform the vertical belief in *Maat* (between man and the gods) to horizontal reality (*Maat* between people on earth). BLERK, 2018, p.70- 71)

#### *A lei divina após a morte*

Segundo Henri Decoeur (2011), na mitologia egípcia, diz-se que, após a morte, se passa perante o tribunal divino dos mortos. Neste tribunal, há juízes e também a deusa *Maat*, que representa a justiça. É verificado se a pessoa morta durante sua vida no mundo terreno respeitou os mandamentos do *Maat*. Os mortos são julgados de acordo com suas boas e más ações na terra. (p.343)

Nesta linha, Giselle Marques Câmara (2007), *Maat: O princípio ordenador do cosmos egípcio*, aponta que:

*Maat* pode ser compreendida, em termos de ordem mais pragmática, como um código de ética que deveria regulamentar o comportamento do homem egípcio, a fim de que finda a sua existência, o morto, perante um tribunal de deuses, dentre eles a deusa em questão, estivesse preparado para responder a uma série de questionamentos, cujo objetivo consistia em verificar sua retidão moral. (277-278)

*Maat* é encontrado ao longo da história do antigo Egito (atravessou todos os períodos do antigo Egito, já que aparece na maioria dos sarcófagos dos faraós) e se encontra em todos os aspectos da vida egípcia (cosmológica, cosmogonia, física, filosófica, espiritual,

moral, social e jurídica), tendo por missão de manter a vida em todo o universo em harmonia para os homens e deuses.

## II - Carta Mandinga (*Manden Kalikan* ou *Kurukanfuga*)

Podemos rastrear a existência de normas jurídicas para a proteção dos direitos humanos na África pré-colonial, principalmente ao sul do Saara, através da Carta Mandinga (também chamada *Manden Kalikan* ou *Kurukanfug*) que data de 1235. Victor Martins de Souza (2018) em seu artigo *Uma percepção Africana dos direitos humanos: a carta mandinga*, nos fala sobre este documento:

A *Carta Mandinga* foi um documento de matriz oral, originalmente conhecido como *Pacto de Kurukanfuga* ou *Manden Kalikan*. Datada do início do século XIII, a *Carta* surgiu entre os povos malinké e bambara, no bojo do antigo Império do Mali, em 1235, espaço que abrangeria hoje os países Mali, Burkina-Fasso, Senegal, Gâmbia, Níger, Guiné, Costa do Marfim e Mauritânia. Interessante notar que os valores presentes na *Carta*, ainda que situados historicamente séculos antes dos tratados ocidentais sobre os chamados direitos naturais, contemplam o que no Ocidente convencionou-se chamar de direitos humanos. (DE SOUZA, 2018, p.15)

É importante notar que, de acordo com Victor de Souza (2018), a Carta Mandinga nasceu por “meio de um suporte oral, pela civilização oral dos povos mandinga” (p.20). Indo neste mesmo sentido a *African Societal Analysis* (2017) também relata que a Carta Mandinga ainda chamada da Carta de Kurukan Fuga é um conjunto de princípios transmitidos oralmente até sua controversa codificação no século XX. Suas origens remontam ao advento do Império de Mali entre os séculos XIII e XV (n.p).

Uma das figuras-chave a ser lembrada na elaboração desta carta é o imperador Soudjanta Keita. De acordo com o artigo *La Charte de Kurukan Fuga dans le contexte de mise en oeuvre des réformes politiques et institutionnelles post-crise au Mali* (2017) publicado pela African Societal Analysis (ASA), Soudjanta Keita se tornou o rei do império do Mali após a queda Soumahoro Kanté e ele se aliou a seu poder vários chefes malinkés. Foi ele que iniciou o processo de institucionalização da Carta de Kurukan Fuga no Império de Mali no século XIII (n.p). Neste mesmo sentido, Victor de Souza (2018) também revela que “No contexto em que o Maghano Sundjata Keita, unificou os 12 reinos da África do Oeste, instaurando o imponente Império do Mali, foi notadamente o documento de *Kurukanfuga* o elemento desencadeador dessa unificação”. (p.17)

Victor de Souza (2018) nos revela em seu artigo *uma percepção Africana dos direitos humanos: a carta mandinga*, que a Carta Mandinga consagrou os valores e normas dos povos bambaras e malinkés (p.16), que ela contém 44 artigos (p.17) e que, em seus 44 artigos, podemos ver normas jurídicas em torno da preservação de vida comunitária, de proteção e do respeito a vida, da dignidade humana de igualdade entre os homens, educação, moralidade e de vida em comunidade, entre outros (p.20). Ainda segundo o autor a carta mandinga foi tombado pela Unesco, em 2009, como Patrimônio Intangível da Humanidade (DE SOUZA, 2018, p.20).

Para alguns autores, como Victor Martins de Souza (2018), a Carta Mandinga foi a constituição do império malinês. Ele aponta que:

A *Carta Mandinga* tornou-se, nesse âmbito, a constituição do Império do Mali por excelência, visto que essa organização política reunia em torno de si povos cujos projetos políticos e tradições eram distintos e, por vezes, dissonantes entre si, como comunidades islamizadas e clãs tradicionais que estabeleceram intensas disputas pelo poder em contexto local e macrorregional. (DE SOUZA, 2018, p.19)

Já na reflexão do *African Societal Analysis* (2017), a Carta Mandinga não é, propriamente dita uma "constituição". Para muitos historiadores, deveria ser chamada de "convenção" (n.p). Deve-se notar que muitas vezes há uma confusão entre Carta Mandinga (também chamada Manden Kalikan ou Kurukanfug) e o Juramento dos Caçadores. Nesta linha Victor Martins de Souza aponta que:

Cabe destacar que são documentos diferentes e, inclusive, produzidos em contextos históricos distintos. Contudo, pela falta de uma pesquisa mais aprofundada, foi estabelecida essa relação. Abaixo, consta o documento na íntegra para melhor compreensão dos valores nele contidos. (DE SOUZA, 2018, p.20)

A *African Societal Analysis* (2017) também revela que a *Carta Mandinga* ou de *Kurukanfuga* foi a referência para a unidade e a organização política e social de todos os grupos Mandinga e foi promovida por Mamadou Kouyate e Djibril Tamsir Niane, os co-autores de *Soundjata keita* e que o "Juramento dos Caçadores", que foi renomeado a "Carta do Mande" em 2007 foi destacado pelo antropólogo malinês Youssouf Tata Cissé e ela promove uma organização sociopolítica hierárquica e baseada em clãs (n.p.).

*c) Os direitos humanos na África de hoje: A Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos (CADHP) (carta de Banjul)*

Hoje, em termo de mecanismo ou de instrumento de proteção de Direitos Humanos no continente Africano, temos a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (CADHP), também conhecida como Carta de Banjul. Hermine Kembo Takam Gatsing (2014) em seu

artigo *Le système Africain de protection des droits de l'homme - Un système en quête de cohérence*, revela que a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos (CADHP) é o instrumento que traduz “a vontade da África moderna pós-independência de inscrever os direitos humanos nas fontes da ação política e social numa abordagem voluntarista” (p.11).

Para que conste, após as grandes ondas de independência dos países africanos nos anos 1960 e 1970, os países africanos decidiram formar uma organização africana a fim de consolidar sua independência. É nesta perspectiva que a Organização de Unidade Africana (OUA) foi criada por 32 países africanos em 25 de maio de 1963, em Adis Abeba, Etiópia sob a égide do Imperador Etíope Haile Selassie<sup>18</sup>. Em 2002, a Organização de Unidade Africana (OUA) foi transformada e substituída pela União Africana (AU) (GATSING, 2014, p.13).

Dr. Fatou Kiné Camara (2014) em seu artigo *Teaching, Promoting, and Implementing Human Right Instruments in Africa: The Need to Contextualize*, revela que no início, os criadores da Organização de Unidade Africana (OUA) em 1963 não tinham realmente levado em conta as questões de Direitos Humanos em sua agenda e estavam mais preocupados com questões de descolonização dos Estados africanos e colocar um fim no regime do *apartheid* na África do Sul (p.56).

A partir do final da década de 1970, uma mudança de orientação ocorreu gradualmente dentro da Organização de Unidade Africana (OUA) que culminou de fato para que durante a 18ª Conferência de Chefes de Estado da OUA realizada em Nairóbi, Quênia, em 27 de junho de 1981, a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (CADHP) fosse adotada, entrando em vigor em 21 de outubro de 1986 (GATSING, 2014, p.13).

Com sua adoção em 1981 e sua entrada em vigor em 1986, a Carta de Banjul, podemos concretamente contar três sistemas regionais de proteção dos Direitos Humanos no mundo, a saber: a Africana, a Americana e a Europeia. Se é verdade que podemos perceber nestes três sistemas regionais de proteção dos Direitos Humanos, principalmente a Africana, a influência do sistema universal dos direitos humanos consagrada pela a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, pois como assinala Piovesan (2011): “Os sistemas global e regional não são

---

<sup>18</sup> JORGE, Hugo. **Haile Selassie**: o último imperador da etiópia, o messias dos rastafari e um político à frente do seu tempo. *Rede Angola*. 2015. Disponível em: <http://www.redeangola.info/especiais/haile-selassie/>. Acesso em: 26 set. 2022.

dicotômicos, mas complementares” (p.107), é também fato que a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (CADHP) tem certas particularidades.

A Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (CADHP), numa perspectiva mais africana, é o único instrumento normativo regional no mundo em que pode se perceber a consagração dos direitos dos povos e dos deveres da pessoa humana. Neste sentido, os autores Júlio Cesar de Sá da Rocha e Domingos Nhamboca Hale Baciao (2020) em seu artigo *o sistema Africano de proteção de direitos humanos: uma análise crítica*<sup>19</sup> afirmam que:

a Carta Africana de direitos humanos e dos povos (CADHP) constitui o principal instrumento normativo do sistema Africano. Ela está dividida em três partes, quais sejam: dos direitos e dos deveres, parte primeira, das medidas de salvaguarda, segunda parte, e disposições diversas, terceira e última parte. Ela se difere sobremaneira das Convenções europeia e interamericanas de proteção de direitos humanos. Só para ter uma ideia, a Carta Africana prevê o direito dos povos, estatui não só direitos, mas também deveres, de forma inédita, elenca, conjuntamente no rol dos direitos protegidos, tanto os direitos civis e políticos como também os direitos econômicos, sociais e culturais, ela consagra valores tribais e tradições Africanas, o que não acontece com as convenções interamericana e europeia. (DA ROCHA & BACIAO, 2020, n.p)

A Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (CADHP)<sup>20</sup>, além do preâmbulo, está dividida em três partes, a saber: Parte I- Direitos e Deveres; Parte II - Das medidas Salvaguardas e Parte III - Disposições Diversas. Dentro da parte I - Direitos e Deveres, há dois capítulos. O primeiro capítulo trata dos Direitos Humanos e dos povos (artigo 1 a 26). A partir do artigo 19 podemos ver que é estipulado que “Todos os povos são iguais, gozam da mesma dignidade e têm os mesmos direitos. Nada pode justificar a dominação de um povo por outro”.

Sobre a consagração dos direitos dos povos na Carta Africana dos direitos humanos e dos povos, Marcolino José Carlos Moco (2009) em seu artigo *Direitos humanos: as particularidades Africanas* aponta que:

Para alguns juristas, o estabelecimento dos direitos dos povos na Carta, reflecte a especificidade de um continente em que é impensável falar-se nos direitos de um indivíduo isolado da comunidade. Para outros, serão direitos anteriores ao alcance das independências nacionais e que se deveriam transferir para a esfera dos Estados modernos instituídos depois do colonialismo. Eu coloco-me do lado daqueles que defendem que os “direitos dos povos”, reconhecidos na Carta Africana dos Direitos

---

<sup>19</sup> ROCHA, Júlio Cesar de Sá da; BACIAO, Domingos Nhamboca Hale. O Sistema Africano De Proteção De Direitos Humanos: Uma Análise Crítica. **Inter: Revista de Direito Internacional e Direitos Humanos da UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, N.P., 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/inter/article/view/31448/19976>. Acesso em: 26 set. 2022.

<sup>20</sup> PIRES, Maria José Morais. Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos. **Documentação e Direito Comparado**, v. 80, n. 79/80, 1999. Disponível em : <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/África/banjul.htm> Acesso em: 26 set. 2022.

Humanos e dos Povos, são um instrumento de reforço dos direitos individuais consagrados universalmente, e que são bem-vindos para contemplar uma situação em que o Estado Africano não corresponde, geralmente, a uma identidade nacional totalmente integrada, mas sim, a um mosaico de povos “obrigados” a saltar etapas de desenvolvimento institucional para abraçarem o projecto da nação moderna ainda em formação. Na minha óptica, os direitos dos povos são, antes de mais, um instrumento de protecção do indivíduo perante os excessos, as violações (por actos ou omissões) dos seus direitos por outras entidades e especialmente pelos poderes públicos, na sua propensão de abusar das suas incumbências comunitárias alegando determinada legitimidade. (MOCO, 2009, p.8)

O segundo capítulo da parte I trata dos deveres (artigos 27 a 29). Na alínea 1 do artigo 27 é estipulado que “Cada indivíduo tem deveres para com a família e a sociedade, para com o Estado e outras coletividades legalmente reconhecidas, e para com a comunidade internacional.” e na alínea 2 que “Os direitos e as liberdades de cada pessoa se exercem no respeito dos direitos de outrem, da segurança coletiva, da moral e do interesse comum”. Sobre a consagração dos deveres, Marcolino José Carlos Moco (2009) em seu artigo *Direitos humanos as particularidades africanas*, aponta que:

Outra particularidade relevante da CADHP é o estabelecimento de deveres para o indivíduo, o que não se constata nos instrumentos congéneres fora da África. Concordo com os juristas que pensam que estabelecer deveres que não sejam só os correlativos aos direitos e liberdades consignados na Carta não parece vir muito a propósito num instrumento dessa natureza, o que é atestado pela falta de casos chegados à Comissão que tivessem sido desencadeados por violação de algum dever. [...] Contudo eu concordo com o jurista nigeriano Vincent Nmehielle, e concluo com ele que não será por a Carta Africana prever esses deveres que houve, há e poderá continuar a haver um número tão avultado de violações dos direitos humanos em África; e concordo também que eles (os deveres) podem até constituir um elemento positivo das tradições Africanas colocados ao serviço da harmonização social, nas difíceis condições do estabelecimento das instituições modernas no continente Africano. (MOCO, 2009, p.9)

Em termos de órgãos associados ao sistema Africano de protecção dos Direitos Humanos temos a Comissão Africana de Direitos Humanos e dos Povos estabelecida em julho de 1987 e a Corte Africana de Direitos Humanos e dos Povos, estabelecida em 1998. (DA ROCHA & BACIAO, 2020, n.p.)

É importante sublinhar que a Comissão foi o primeiro órgão jurídico ligada à Carta e que ao longo dos anos teve e continua tendo impacto em sua jurisprudência, mas que teve dificuldades em seus procedimentos e, acima de tudo, na aplicação de suas decisões aos países. Por isso, os países membros da OUA, em junho de 1998 em Ouagadougou, Burkina Faso, adotaram formalmente o Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos sobre o Estabelecimento de uma Corte Africana dos Direitos Humanos e dos Povos. Este protocolo

entrou em vigor em 25 de janeiro de 2004 e confere à Corte Africana dos Direitos Humanos e dos Povos uma Corte com cobertura continental para garantir a proteção dos direitos humanos e dos povos na África.

Hoje, num total de 55 países<sup>21</sup>, membros da União Africana, cinquenta e quatro (54) Estados Membros da União Africana (UA) ratificaram a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (Carta Africana)<sup>22</sup>.

Deve-se notar também que outros instrumentos foram adotados no continente, como a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança, adotada em 11 de julho de 1990 e que entrou em vigor em 21 de novembro de 1999; O Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos sobre os Direitos da Mulher (Protocolo de Maputo), adotado em Maputo em 1 de julho de 2003 e que entrou em vigor em novembro de 2005; a Convenção de Bamako sobre a proibição da importação para a África de resíduos perigosos e sobre o controle de movimentos transfronteiriços e gestão de resíduos perigosos produzidos na África, adotada em 1 de janeiro de 1991, entrou em vigor em 22 de maio de 2008; a Convenção da União Africana sobre Prevenção e Combate à Corrupção, adotada em 11 de julho de 2003, entrou em vigor em 5 de agosto de 2006; e Convenção da OUA sobre Prevenção e Combate ao Terrorismo, adotada em 14 de julho de 1999 e entrou em vigor em 6 de dezembro de 2002 e várias outras convenções. (GATSING, 2014, p.15)

Podemos falar de um grande avanço em termos de mecanismos e convenções de proteção dos Direitos Humanos no continente africano, mas grandes práticas de violação dos direitos humanos continuam a ocorrer no continente. Além dos mecanismos, é importante investir também na promoção de uma cultura de Direitos Humanos no continente.

### ***1.3) O direito à educação***

O direito à educação é consagrado como um direito humano fundamental em vários tratados e convenções internacionais: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (art26), a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino adotada em

---

<sup>21</sup> Forum Sur la Cooperation Sino-Africaine. **L'Union africaine**. 2018. Disponível em: [http://www.focac.org/fra/ltjj\\_4/ltffcy/aejly\\_1/#:~:text=%E3%80%90Pays%20membres%E3%80%91Ils%20sont%20au,Comores%2C%20C%C3%B4te%20d'Ivoire%2C](http://www.focac.org/fra/ltjj_4/ltffcy/aejly_1/#:~:text=%E3%80%90Pays%20membres%E3%80%91Ils%20sont%20au,Comores%2C%20C%C3%B4te%20d'Ivoire%2C). Acesso em: 26 set. 2022.

<sup>22</sup> Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos. **Estados Partes da Carta Africana**. Disponível em: [https://www.achpr.org/pr\\_statepartiestotheafricancharter](https://www.achpr.org/pr_statepartiestotheafricancharter). Acesso em: 26 set. 2022.



1960, na Conferência Geral da UNESCO (Art 4), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) art. 13 e 14 e a Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989 (art28-30). A nível regional temos também a Convenção Europeia de Direitos Humanos (1950) art. 2, a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (1999) art. 11, Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos a carta de Banjul (1981) art. 17 e a Convenção americana sobre direitos humanos (1978).

A fim de alcançar os objetivos qualitativos e quantitativos desejados e implementar o direito à educação em todo o mundo, Birutė Pranevičienė e Aurelija Pūraitė (2010) relatam que foi elaborada durante o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) o conceito dos quatro "As" em inglês "*the four "A's" —availability, accessibility, acceptability and adaptability* (seja disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade) (p.139).

A questão do acesso à educação para todos tem estado e continua a estar no centro das principais conferências mundiais e regionais de direitos humanos, mas nos últimos anos muitas conferências e tratados também foram adotados no campo da educação, incluindo aqueles que promovem a igualdade de gênero na educação (educação de meninas e mulheres). As questões de gênero e equidade são cada vez mais levadas em conta nos padrões educacionais. O Parágrafo 80 da Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher – Pequim (1995) enumera as medidas que devem ser levadas em consideração para proporcionar acesso igualitário à educação, para eliminar a discriminação na educação e, em particular as disparidades de gênero no acesso a todos os níveis de ensino superior.

A Declaração de Dakar adotada durante o Fórum Mundial da Educação, que aconteceu em abril de 2000 no Senegal, em seu Artigo 7, também fala de eliminar disparidades de gênero na educação. Nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2000, foi possível ver a educação de meninas e mulheres sendo vinculada no ODM 2: educação primária universalizada e no ODM 3: Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia feminina. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Agenda 2030) adotadas pelas Nações Unidas em 2015, consistindo em 17 metas, também consagram a importância de eliminar as disparidades de gênero na educação.

## Capítulo 2: Debatendo Gênero e Raça em contexto africano

Neste segundo capítulo, discutimos e analisamos a complexidade das questões de gênero e raça no continente africano. Na primeira parte, discutimos em torno das questões raciais na África do Sul, identificamos e analisamos os critérios de cores e raça na África do Sul. Na segunda parte, tratou-se de compreender o que significa ser "mulher" nas sociedades africanas, usando e examinando algumas epistemologias de gêneros e feminismos desenvolvidas no continente africano, sobretudo na Nigéria e na África do Sul.

### 2.1 Ser “mulher” nas Sociedades Africanas

Simone de Beauvoir (1908-1986), autora francesa reconhecida como uma das principais e pioneiras autoras sobre questões de gênero e de feminismo no mundo, em seu ensaio originalmente intitulado *Le deuxième sexe (Tome I) - Les faits et les mythes*, publicado em 1949 (usando a versão traduzida em português de 1970, **O segundo sexo I. Os Fatos e os Mitos**) levanta em seu ensaio uma pergunta: “Mas antes de mais nada: que é uma mulher?” (p.7). Mais longe, no ensaio, ela relata que “A MULHER? É muito simples, dizem os amadores de fórmulas simples: é uma matriz, um ovário; é uma fêmea, e esta palavra basta para defini-la.” (p.25). Ela ainda afirma que “Na boca do homem o epíteto "fêmea" soa como um insulto; no entanto, ele não se envergonha de sua animalidade, sente-se, ao contrário, orgulhoso se dele dizem: "É um macho!" O termo "fêmea" é pejorativo, não porque enraíze a mulher na Natureza, mas porque a confina no seu sexo.” (p.25)

No tomo II do seu ensaio intitulado *Le deuxième sexe (Tome II) – L'expérience vécue*, publicado em 1949 (usando a versão traduzida em português, **O segundo sexo II. A Experiência Vivida** de 1967), Simone de Beauvoir afirma que “NINGUÉM nasce mulher: torna-se mulher.” (p.9). Duas ideias centrais emanam dos dois ensaios escritos por Simone de Beauvoir: a primeira é que ninguém nasce mulher, mas torna-se uma, e a segunda é que as mulheres são sempre consideradas o segundo sexo!

Começamos este capítulo apelando aos ensaios de Simone de Beauvoir como *un coup de gueule* porque talvez fosse considerado crime fazermos trabalho de gênero e não usarmos os textos escritos por Simone de Beauvoir! É tão comum ver nos círculos acadêmicos como, por vezes, nos sentimos obrigados a utilizar certas teorias, conceitos, livros, etc. para trabalhar sobre certas questões e tópicos, simplesmente porque estas referências são modelos de acordo com a

corrente dominante, dominada pelo Ocidente. Longe de mim depreciar o trabalho ou argumentos de Simone de Beauvoir sobre o gênero, mas serão eles úteis quando se trata de gênero e especialmente de mulheres no continente africano? As mulheres são consideradas o segundo sexo em todas as sociedades? Como aponta Signe Arnfred, (2002) em seu artigo *Simone de Beauvoir in Africa: "Woman= the Second Sex?" Issues of African Feminist Thought*, não há qualquer relevância em utilizar Simone de Beauvoir em questões relacionadas com as mulheres no contexto africano. Neste artigo, a autora relata que a compreensão do que as mulheres são no Ocidente, ou seja, como Simone de Beauvoir afirma nos seus ensaios que compõem *O segundo sexo*, talvez não seja o mesmo entendimento em todo o mundo e particularmente nas sociedades africanas (p.1). Segundo a autora, a questão não é tanto discutir a posição das mulheres (não se trata de definir as mulheres como um sexo que vêm antes ou depois dos homens), mas de ir além destes pensamentos desenvolvidos pelos pensadores pós-iluministas baseados em seus próprios modelos androcêntricos em torno das mulheres que sempre foram pensamentos que posicionam as mulheres em modelos de subordinação (p. 1-2).

Signe Arnfred, (2002) aponta também que as teorias feministas ocidentais tratam geralmente as mulheres numa perspectiva de subordinação universalizante, colocando as mulheres do chamado terceiro mundo, em geral, como sendo particularmente “oprimidas e subordinadas, para tanto subordinadas por excelência” (p.5). Gostaríamos de salientar que Signe Arnfred (2002) em seu artigo *Simone de Beauvoir in Africa: "Woman the Second Sex?" Issues of African Feminist Thought* não nega a opressão e os problemas de subordinação das mulheres no mundo que precisam de ser abordados e combatidos, mas sublinha a importância de se libertar de mentalidades antigas, das ideias hegemônicas ocidentais de categorias de gênero concebidas numa norma binária (masculino/feminino) e de desconstruir as ideias e preconceitos desenvolvidos principalmente em torno das mulheres em contexto africano.

Geralmente a história das mulheres na África pré-colonial, colonial e nos dias atuais tal como contada nos livros conhecidos do grande público, principalmente do mundo Ocidental, é o resultado de uma dupla dominação: uma dominação colonialista (que trouxe para África o seu imperialismo e racismo) e uma dominação sexista baseada no patriarcado. Nesta linha, Fatou Sarr (2009) salienta no seu artigo "*Féminismes en Afrique Occidentale ? Prise de conscience et luttes politiques et sociales*, que, frequentemente, quando falamos da África pré-colonial, da África colonial e dos períodos de independência, notamos um grande silêncio sobre

o papel que muitas mulheres têm desempenhado nas narrativas ou na história contada, damos maior visibilidade aos homens do que às mulheres que marcaram a história do continente.

As mulheres africanas tendem a ser definidas como submissas, invisíveis e sem voz na corrente dominante ocidental, mas quais são as formas africanas de pensar sobre as mulheres? O que é ser mulher em sociedades africanas? Como é que as mulheres africanas se definem a si próprias, se veem a si próprias? É neste sentido que decidimos em nosso trabalho de deixar o *mainstream* (corrente dominante ocidental) para trazer as epistemologias de gêneros e feminismos desenvolvidos por autoras africanas, tendo em conta as experiências africanas.

Dada a pluralidade de países do continente africano e, portanto, de etnias, sociedades e culturas, seria um grande erro tentar homogeneizar o conceito de gênero aplicável a todas as culturas africanas (mesmo que existam elementos comuns a algumas destas sociedades) e seria também quase impossível analisar todas as concepções que existem em torno do gênero no continente. E, neste sentido, decidimos usar as epistemologias de gêneros e de feminismos desenvolvidas por algumas autoras nigerianas como Oyèrónké Oyěwùmí e Chimamanda Ngozi Adichie, no contexto da Nigéria e das autoras sul africanas como Khulekani Madlela, Bonolo Onkgapile Mophosho, Tshagofatso Ndabane e Malesela Edward Montle, no contexto sul africano.

Cada vez mais, devemos sentir-nos livres de trazer para a academia trabalhos e teorias apropriadas ao nosso contexto de estudo, mesmo que não sejam conhecidas ou reconhecidas pela corrente dominante.

#### *a) Epistemologias de gêneros e feminismos na Nigéria*

##### *I - Mulher na cultura Iorubá (Nigeria pré-colonial) segundo Oyèrónké Oyěwùmí*

Oyèrónké Oyěwùmí é uma autora nigeriana de etnia Iorubá, nascida em 10 de novembro de 1957 na Nigéria. Autora feminista africana, escreveu vários livros e artigos sobre gênero no continente africano, principalmente sobre questões de gênero na sociedade iorubá da Nigéria como *African Gender Studies: A Reader, 2005. Gender Epistemologies in Africa: Gendering Traditions, Spaces, Social Institutions and Identities* (2011), *What Gender is Motherhood? Changing Yorùbá Ideals of Power, Procreation, and Identity in the Age of Modernity* (2016).

Numa das suas obras mais conhecidas no campo dos estudos de gênero num contexto africano, *The Invention of Women: Constructing an African Sense for Western Gender Discourses* (1997), Oyèrónké Oyěwùmí revela que a categoria de gênero "mulher" não existia na sociedade iorubá do sudoeste da Nigéria (Yorubaland) antes da colonização britânica (1862 a 1960). É importante salientar que o livro *The Invention of Women: Constructing an African Sense for Western Gender Discourses* (1997), foi a tese de doutorado em sociologia de Oyèrónké Oyěwùmí, que ela defendeu em 1993 e pelo qual ela recebeu o Prémio da Associação Sociológica Americana de 1998 na categoria de Gênero e Sexualidade de 1998. Neste livro, Oyeronké Oyěwúmí (1997) fornece-nos uma variedade de conteúdo para melhor compreender os conceitos de gênero na sociedade Iorubá da Nigéria.

#### *Determinismo biológico, sexo e gênero no pensamento ocidental*

Segundo Oyeronké Oyěwúmí (1997), as categorias de gênero, principalmente a categoria de gênero 'mulher', são uma criação do Ocidente que, com base numa concepção biológica determinista, divisão dos tipos de corpo por sexo ou seja, a presença ou ausência de certos órgãos no corpo, define o que seria uma mulher (vagina, útero...) e um homem (pênis e afins) (p.1). Ao longo do seu livro, Oyeronké Oyěwúmí explica que, no pensamento ocidental, não há distinção real entre sexo e gênero, porque os corpos físicos são sempre corpos sociais e é por isso que o Ocidente usa a ideologia de divisão dos corpos por sexo para criar categorias sociais de gênero como "mulher" e "homem" e para fazer a sua organização social do mundo (p.1). A autora afirma que “*The idea that biology is destiny — or, better still, destiny is biology*” (p.1) foi sempre presente no pensamento Ocidental e é por isso que as posições ou status sociais foram e são definidos na sociedade Ocidental de acordo com categorias de gênero com foco na presença ou ausência de certos órgãos do corpo. Por exemplo, durante muitos anos no Ocidente, as mulheres não eram autorizadas a votar porque eram mulheres (p.9).

#### *Gênero na sociedade Iorubá (Oyo- Iorubá) na Nigéria pré-colonial.*

De acordo com Oyeronké Oyěwúmí (1997), na sociedade Iorubá mais precisamente Oyo-Iorubá pré-colonial (antes da colonização britânica) não existiam categorias de gênero, homens e mulheres não eram classificados de acordo com a sua distinção anatômica. Se quisesse aplicar o conceito determinístico biológico ocidental de gênero na sociedade e cultura Iorubá pré-colonial, teríamos de inventar a categoria 'mulher' porque nesta sociedade Iorubá pré-colonial 'mulher' como categoria social não existia, não havia mulheres definida em termos

estritamente de gênero e sexo (p.13). A autora revela também que, na sociedade Iorubá pré-colonial, aspectos do corpo humano não definiam identidades, posições, papéis e estatuto social. A organização social não se baseava no gênero ou no sexo, portanto em nenhum caso um homem, em virtude do seu tipo corporal, era inerentemente superior a uma mulher (p.13).

Na sociedade Iorubá pré-colonial a organização social baseava-se nas relações sociais entre pessoas (um com o outro) e na hierarquia (dos governantes para os escravos). Na hierarquia contava a idade cronológica e a antiguidade e não o sexo, por isso havia mulheres que eram ao mesmo tempo chefe ou rainha (*oba*), mãe, criança e sacerdotisa, etc (p. 14).

Nestas circunstâncias, a existência da "mulher" como categoria social sempre entendida como fraca, controlada e definida pelos homens não existia na sociedade iorubá pré-colonial.

#### *Gênero na sociedade Iorubá (Oyo- Iorubá) durante e após a colonização britânica*

De acordo com Oyeronké Oyèwùmí (1997) durante o período colonial, foi imposto à sociedade iorubá um processo de invenção de tradições de gênero. As categorias sociais homens e mulheres foram inventados e desde aquele período a história da sociedade iorubá é apresentada como sendo dominada por actores masculinos. As mulheres estão praticamente ausentes, e quando são reconhecidas, são reduzidas a exceções (p.83). Se hoje em dia as categorias de gênero biologicamente concebidas (a divisão de corpo em 'feminino' e 'masculino') se encontram na sociedade *Iorubá* na organização da vida social do povo, são um legado de contacto com o mundo ocidental durante a colonização.

#### *II - Mulher na cultura e sociedade Nigeriana contemporânea: “Sejamos todos feministas” de Chimamanda Ngozi Adichie*

Chimamanda Ngozi Adichie, nascida em 15 de setembro de 1977 na Nigéria, é uma escritora nigeriana feminista autora de vários livros e ensaios tais como *Purple Hibiscus* (2003); *Half of a Yellow Sun* (2006), *The Thing Around Your Neck* (2009), *we should all be feminist* (2014) e *Dear Ijeawele, or A Feminist Manifesto in Fifteen Suggestions* (2017). A autora Chimamanda Ngozi Adichie é da geração de mulheres africanas que se expressam através da sua escrita. Feminista africana e convencida da importância de cada pessoa ser uma feminista, por meio do seu ensaio *We should all be feminist* (2014), em português "sejamos todos feministas", nos fala sobre as dinâmicas de gênero na sociedade nigeriana, relatando sobre as suas experiências pessoais como mulher na sociedade nigeriana contemporânea.

Por meio deste ensaio, a autora revela a existência de um forte binarismo nas relações sexuais na sociedade nigeriana contemporânea (as relações de gênero ou sexo são desiguais) e como a sociedade nigeriana contemporânea é fortemente machista, tende a dar aos homens respeito e superioridade sobre as mulheres. Ao contar as suas próprias experiências, Chimamanda Ngozi Adichie relata que a mulher na sociedade nigeriana contemporânea por vezes se sente apagada, invisível e reduzida dando o próprio exemplo de não poder ir a certos restaurantes, bares, hotéis ou não ter acesso a certos lugares só porque é mulher e, além disso, uma mulher não acompanhada por um homem. Ela também revela como o termo feminista é muito desaprovado no contexto nigeriano, onde tem uma conotação pejorativa. Feminista é entendida como uma mulher não apreciada; uma mulher que odeia os homens.

Segundo Chimamanda Adichie (2014) a educação dada às meninas nigerianas se concentra no que os meninos pensam delas, casamento, não serem meninas ou mulheres assertivas ou duras. A educação dos meninos, em contrapartida, está centrada em ser homens duros que não podem ter medo, ser fracos ou se mostrarem vulneráveis. A autora defende e propõe uma mudança de mentalidade que requer a educação dos meninos e meninas desde a casa em ser feminista para que “todos sejam feministas”. Segundo ela, a educação feminista das crianças desde a casa pode mudar as coisas, construindo uma sociedade onde os umbigos dos homens não são o centro do mundo.

Analisando os dois livros *The Invention of Women: Constructing an African Sense for Western Gender Discourses* (1997) de Oyèrónké Oyěwùmí e *“we should all be feminist* (2014) de Chimamanda Ngozi Adichie, pode se dizer à primeira vista que as ideias discutidas nos dois livros são contraditórias ou antagonistas, que há controvérsias, pode-se mesmo perguntar como é que a sociedade nigeriana, que não tinha categorias sociais ou subdivisões no período pré-colonial, como afirma Oyèrónké Oyěwùmí, se tornou uma sociedade tão machista como relata Chimamanda Ngozi Adichie (2014). Estas duas autoras nigerianas de épocas diferentes, através das suas obras, explicam, falam, redefinem conceitos de gênero na Nigéria.

Esta sociedade iorubá pré-colonial não binária de que Oyerukemi fala, teria sido ainda o ideal em nosso tempo, mas a maioria das mulheres africanas de nossa geração talvez se encontram na sociedade contemporânea de Chimanda Achidie. As configurações não são as mesmas talvez em todos os aspectos, portanto, as experiências não serão as mesmas em todas as áreas, mas no que diz respeito a questão do casamento sim. Eu poderia até dizer que este fenômeno é visível em quase todos os países do continente africano. Na África, o casamento é

visto como uma conquista, um passo obrigatório a ser dado, uma forma de alcançar um chamado "status", especialmente se você for uma mulher. Uma mulher de certa idade não pode mais se dar ao luxo de ser solteira (de acordo com os famosos códigos). Uma mulher solteira em certa idade será frequentemente questionada sobre seu status de solteira. Não que o casamento não seja uma coisa boa, mas as famílias africanas (há exceções) tendem a colocar alguma forma de pressão sobre as meninas para se casarem. O casamento, seja ele uma instituição divina ou social, deve ser por escolha, vontade, a mulher deve poder escolher sem ser julgada para permanecer solteira ou para se casar e não porque se sentem obrigadas a fazê-lo pela sociedade. As mulheres devem se dar o direito de falar, de expressar suas emoções e suas frustrações.

#### *b) Epistemologias de gênero e feminismos na África do sul*

De acordo com dados publicados pelo departamento de Estatística da África do Sul (*Statistics South Africa*), a população atual (2022) da África do Sul é estimada em 60.604.992 milhões de pessoas. Em termos de gênero, 30.980.110 milhões (aproximadamente 51,1%) dos 60 milhões são mulheres, e 25.085.330 milhões destas mulheres, são mulheres negras, 2.737.987 são mulheres *coloured* (mestiças), 2.396.679 são mulheres brancas e 760114 são mulheres indianas e asiáticas.

A questão do gênero na África do Sul é muito complexa. A forma como uma mulher negra vê a si própria não é a mesma que uma mulher branca, mestiça, indiana ou asiática se vê ou é vista na sociedade sul-africana, apesar de serem todas mulheres sul-africanas. Neste sentido Dubourdieu (1999 apud Naidoo & Kongolo, 2014, p.128) afirma que é um grande e grave erro referir-se às mulheres sul-africanas como se fossem um grupo homogêneo. Na África do Sul existem enormes diferenças entre as mulheres, não só as diferenças óbvias de cor ou grupo étnico, mas também grandes diferenças decorrentes da classe social e localização geográfica (divisão rural-urbana). Tendo como foco as experiências de mulheres negras no ensino superior sul-africano, escolhemos concentrar em trabalhar com as mulheres negras na África do Sul.

#### *I - Mulheres negras sul africanas no período pré-colonial: As mulheres Zulus na África do Sul pré-colonial*

Os autores Anna Lefatshe Moagi e Butholezwe Mtombeni (2019) em seu artigo *Women in Pre-colonial Africa: Southern Africa* nos fala sobre mulheres negras sul-africanas no período



pré-colonial, principalmente mulheres sul-africanas negras da etnia zulu. Os autores criticam aqueles discursos que dizem que as mulheres africanas, e especialmente as mulheres sul-africanas negras desempenharam papéis insignificantes no período pré-colonial ou que estavam sob opressão masculina (p. 2). Segundo os autores, muitos estudos e pesquisas foram feitos sobre as mulheres negras sul-africanas no período pré-colonial, especialmente sobre as mulheres do Reino Zulu, que conseguiram provar que elas tinham reconhecimento e autoridade em muitas áreas. Durante o período pré-colonial principalmente no Reino Zulu (1815-1828), as mulheres zulu eram rainhas governavam o grande reino zulu e eram reconhecidas e veneradas (p.3).

Sobre as categorias de gênero, os autores revelam que os gêneros (masculino/feminino) não eram antagônicos, mas complementares na sociedade zulu pré-colonial. As mulheres, como os homens, podiam estar ativamente envolvidas em qualquer tipo de trabalho, cooperavam e não eram oprimidas (p.9). As mulheres zulus na época pré-colonial desempenhavam papel de liderança, no campo da produção agrícola, o que ajudara a sustentar a economia do país (p.8). Além disso, possuíam forte atuação e influência na política e na religião pois eram também grandes líderes políticos e líderes religiosas e espirituais (p.11-12), bem como em questões matrimoniais e em muitas outras esferas (p.17).

Podemos também concluir que mesmo a sociedade sul-africana pré-colonial não era binária, que as mulheres tinham um lugar importante na sociedade e não estavam subordinadas aos homens. De fato, pode-se dizer que todas as sociedades africanas pré-coloniais eram quase todas não-binárias. Seja a sociedade pré-colonial nigeriana como descrita pelo Oyerukemi, a sociedade sul-africana ou mesmo outras sociedades pré-coloniais africanas, como as sociedades Akan de Gana pré-colonial, as sociedades Agni da Costa do Marfim, as categorias de gênero (masculino/feminino) não eram antagônicas, mas complementares e as mulheres tinham um lugar importante na sociedade pré-colonial africana.

## *II - Feminilidades Negras e Padrões de Beleza na África do Sul contemporânea: A Questão do Corpo e dos cabelos das meninas e mulheres negras na África do Sul*

Em 2016, através da hashtag *#StopRacismatPretoriaGirlsHighschool* no Twitter, houve uma denúncia por partes de alunas da escola de Pretória, capital administrativa da África do Sul, de regras que proibiam a essas meninas negras sul-africanas o uso de cabelos afro nas escolas. Em alguns casos, os professores disseram que elas pareciam macacos, ou que tinham

ninhos na cabeça. Este tópico trouxe de volta ao debate nacional e mesmo internacional a questão das feminilidades negras e de padrões de beleza na África do Sul pós-apartheid. Se meninas e mulheres sul-africanas negras não podem ser negras, ou seja, assumir suas características ou traços físicos considerados como negros, onde podem fazê-lo? Não é no continente africano, na África do Sul, seu país que elas têm que se assumir mais?

Durante o período colonial (holandês e britânico) e sob o regime do *apartheid* (1948-1994), as meninas e mulheres negras sul-africanas foram oprimidas e subjugadas em todos os sentidos (intelectualmente, fisicamente, mentalmente, emocionalmente, financeiramente). Elas não tinham direitos sobre nada e estavam sempre a ser diminuídas pelo sistema. Elas sofreram racismo por causa de seu cor, gênero e classe, elas eram quase mulheres invisíveis pelo sistema, mesmo que não se deixassem fazer (havia muitos movimentos de mulheres negras sul-africanas durante o período colonial).

Neste mesmo sentido, Pontsho Pilane e Mehita Iqani (2016) em seu artigo *Miss-represented: A critical analysis of the visibility of black women in South African Glamour magazine* apontam que:

In the context of the horrific injustices of Apartheid, black women were doubly wronged on account of their race and gender. The Population Registration Act of 1950, which gave social and economic benefits to black people with straighter hair and lighter skin, created a hierarchy in the black community (Molebatsi, 2009:23). The authorities performed the infamous “pencil test” to classify people racially; those with hair close to the “white” texture were privileged and those with “coily” or “kinky” hair were discriminated against. Apartheid institutionalised white supremacy as a condition of pecuniary privilege (Posel, 2010) and as a beauty standard (Molebatsi, 2009). One result of these structures of oppression have been beauty industries that promote “white” aesthetics in both skin and hair, often to the physical and psychological detriment of black women consumers (Ajani ya Azibo, 2011; Dlova, Hamed, Tsoka-Gwegweni, Grobler & Hift, 2014; Thomas, 2009;). The intersection of racism and “colorism” (Hunter, 2013) produces devastating regimes of discursive exclusion that erase a wide diversity of looks, skin tones, and body types from what is considered lovable and valuable. It is precisely that erasure that we intended to measure in this study. (PILANE, IQANI 2016, p 129)

Mesmo depois do *apartheid*, a África do Sul ainda enfrenta problemas raciais, principalmente relacionados a questões de feminidades negras. Pontsho Pilane e Mehita Iqani. (2016) relatam que as políticas e estereótipos da representação feminina na África do Sul pós-*apartheid* não mudaram muito quando se trata de mulheres negras. Gqola, 2001(apud) Pontsho Pilane e Mehita Iqani. (2016) afirmam que os estereótipos comuns propagados pelo sistema colonial no mundo e até mesmo o *apartheid* sempre foram de mulheres negras descritas como

exóticas, selvagens, hipersexuais, brutais. As autoras Pontsho Pilane e Mehita Iqani (2016) ainda revelam que as mulheres negras sul-africanas continuam sujeitas aos critérios de beleza impostos pelos padrões de beleza ocidentais e que elas são muito representadas em na mídia contemporânea em termos de beleza.

A questão não é tanto sobre cabelos e pele negra ou aparência física, mas a questão é realmente se as ideologias racistas do período do *apartheid* realmente desapareceram nas instituições ou mesmo na mente das pessoas após *apartheid*. Como Steve Biko disse: "ser negro não é uma questão de pigmentação [mas] uma atitude mental (Biko, 1978:14).

De acordo com os autores, as mulheres sul-africanas negras são raramente representadas e que há uma necessidade de rever a imagens em torno de negritude e feminilidade que circulam nos espaços da mídia contemporânea sul-africana (p.135).

## **2.2 - Raça e etnicidade na África do Sul**

### *a) O que é raça ?*

Antes de tudo, é importante ressaltar que a raça é um conceito socialmente construído pelo ser humano e não um fato natural. Como relatam Wolf & Guin (2018), a interpretação da raça deriva dos significados que lhe atribuímos como sociedade e da forma como estruturamos a raça em nossas sociedades (p.1).

As primeiras concepções de raça foram biológicas. Kabengele Munanga (2003), relata que a raiz etimológica do termo raça encontra-se na palavra italiana *razza*, que também provém de *ratio*, palavra latim que significa categoria, espécie.(n,p). Ainda segundo Kabengele Munanga (2003), Carl Von Linné (Carl Linnaeus) conhecido em português como Lineu (1707-1778), foi o primeiro cientista a utilizar o termo raça nas ciências naturais (zoologia e botânica) pelo para classificar as espécies animais e vegetais (n,p).

Indo neste mesmo sentido, David Smith (2008) em seu artigo *Key Concepts and Theories About 'Race'*, relata que o sueco Carl Linnaeus foi em 1758 o primeiro cientista a elaborar o sistema moderno de taxonomia biológica (gêneros, espécies, e indivíduos). Carl Linnaeus tinha nessa época feito uma classificação geográfica dos seres humanos em 4 grupos, a saber: *homo sapiens Americanus, Europeanus, Asiaticus, e Afer (Africano)* (p.11).

David Smith (2008) revela ainda que, ao longo dos anos, esta classificação de Carl Linnaeus sofreu uma série de alterações. Em 1795, o alemão J.F. Blumenbach, reformulou a

classificação feita pelo Carl Linnaeus em Cincos grupos usando critérios não meramente geográficos, mas subjetivo da beleza física. Entre 1853 e 1855 o francês Gobineau, também tem por meio do seu ensaio *sur l'inégalité des races humaines* propor uma classificação da humanidade, considerada racista, pois divide hierarquicamente os seres humanos em brancos, amarelos e negros (p.11).

Todas essas visões e classificações de raça tinham em comum uma visão de supremacia de uma determinada raça sobre outras. A superioridade de uma raça e inferioridade das outras. É com base neste conceito biológico de raça que a maioria das atrocidades cometidas no mundo até o século XX foram justificadas. Nesta linha, David Smith (2008) relata que segundo Gould (1996, p. 379) o francês Gobineau dividiu a humanidade em três raças, foi um dos acadêmicos mais racistas do século XIX, defendendo a ideia de que, para manter a pureza da raça branca, a raça superior, era necessário evitar a mistura com a raça inferior (nativos americanos e negros). Suas ideias foram amplamente aplaudidas e aceitas pelos nazistas e eugenistas (pp. 11-12).

Tukufu Zuberi (2001), em seu livro *Thicker Than Blood - How Racial Statistics Lie*, também revela que o advento da escravidão e do colonialismo marcou um ponto de virada na forma como as diferenças físicas eram percebidas (p.5). Assim, em uma base biológica, são propostas várias definições de raça. Saura (2020) em seu artigo *Race biology* afirma que a raça é uma população que se distingue de outras populações por traços fenotípicos herdados (p.1). Ashley Montagu (1920), em seu artigo *The concept of race*, aponta que raça pode ser entendida no século XIX como uma subdivisão de uma espécie cujos membros se assemelham e diferem dos outros membros da espécie em certos traços (p.920).

No final do século XX, concluiu-se que o conceito de raça baseado em critérios biológicos (atributos físicos e genéticos) não é uma verdade científica, mas uma ideia racista e eugênica em si mesma. A partir daquele momento, o conceito de raça se afastou dos critérios biológicos para ser entendido como uma construção social. Tukufu Zuberi (2001) em seu livro *Thicker Than Blood - How Racial Statistics Lie*, propõe uma definição de raça com base social:

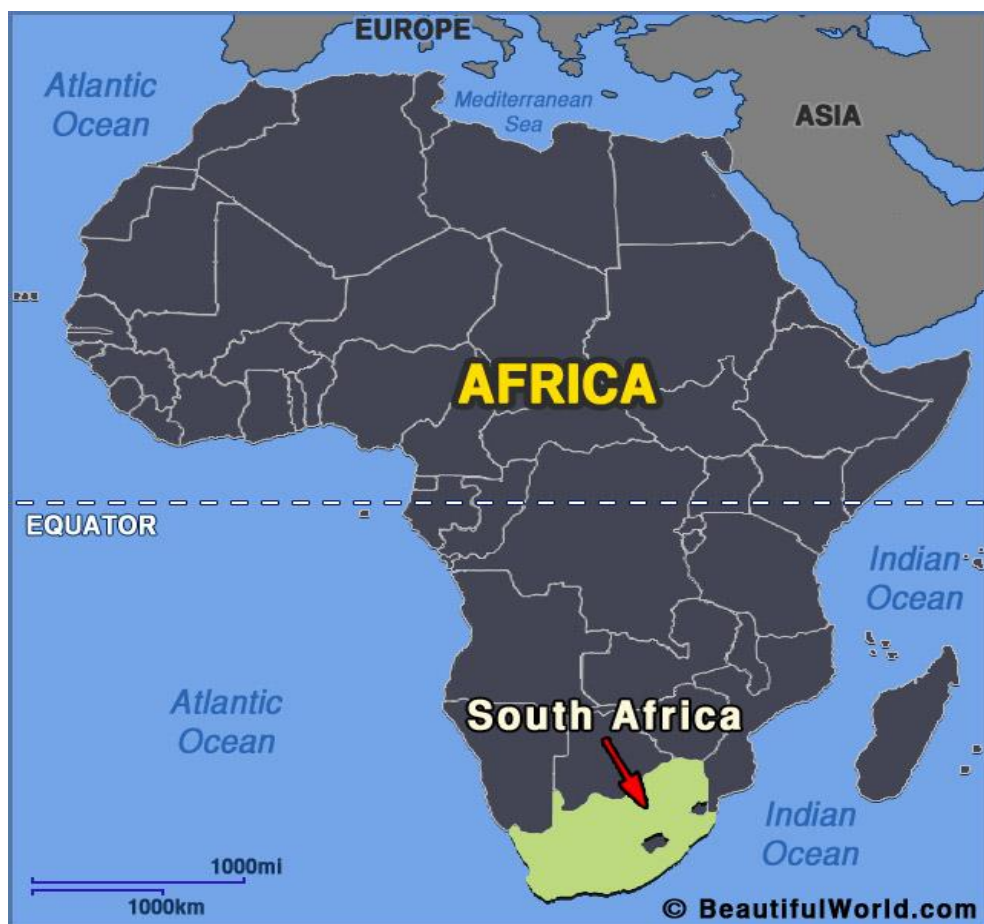
As a social concept, race is not a material thing, but it does exist in a different way from the way material things exist. Race is, above all, a system of ideas by which men and women imagine the human body and their relationships within society. My definition of racial identity rests on the experience of shared social relations rather than on unitary shared subjective characteristics. Race expresses and symbolizes two aspects of social identity. It is the outward form of socially salient physical difference; it is also the flag of the population, the sign by which each racial group is distinguished from others, a visible mark of distinctiveness that is borne by everything that emanates from the race. (p.19)

Mesmo que o conceito biológico de raça tenha sido rejeitado, ele está ainda de alguma forma sutil incorporada em nossa mente, a maioria de nós se vê ou tenta se definir ou se encaixar em grupos ou raças usando critérios de traços físicos. Como aponta Ashley Montagu (1920):

The man-on-the-street uses the term in much the same way as it was used by his 19th century compeer. Here physical type, heredity, blood, culture, nation, personality, intelligence, and achievement are all stirred together to make the omelet which is the popular conception of "race. (MONTAGU 1920, p.920)

b) *África do Sul, o país mais racializado do continente africano*

Figura 2 Mapa da África do Sul



Fonte: <https://www.beautifulworld.com/wp-content/uploads/2016/10/south-África-África-map.jpg>

Cobrimo uma área de 1.219.090 km<sup>2</sup>, limitada pela Namíbia ao noroeste, Botsuana ao norte, Zimbábue ao nordeste, Moçambique e Suazilândia ao leste, Oceano Índico a sudeste, Oceano Atlântico a oeste e Lesoto (um país independente com uma área de 30.355 km<sup>2</sup>) no interior. A África do Sul é o país mais racializado do continente africano devido a sua história.<sup>23</sup> De acordo com dados publicados pelo Departamento de Estatística da África do Sul (Statistics South África ), a população atual (2022) da África do Sul é estimada em 60.604.992 milhões de pessoas. Neste total de quase 61 milhões de pessoas há 49.070.809 milhões de negros (*Black African*), 5.339.919 milhões de coloridos (*Coloured*), 1.554.996 milhões de indianos/asiáticos (*Indian/Asian*) e 4.639.268 milhões de brancos (*White*). A população sul-africana está dividida em quatro raças ou grupos étnicos: negros, brancos, coloridos e asiáticos/índios.

Figura 3 Estimativa da População Sul-Africana por raça e gênero em 2022

**Table 1: Mid-year population estimates for South Africa by population group and sex, 2022**

Population group	Male		Female		Total	
	Number	% distribution of males	Number	% distribution of females	Number	% distribution of total
Black African	23 985 479	81,0	25 085 330	81,0	49 070 809	81,0
Coloured	2 601 932	8,8	2 737 987	8,8	5 339 919	8,8
Indian/Asian	794 882	2,7	760 114	2,5	1 554 996	2,6
White	2 242 589	7,6	2 396 679	7,7	4 639 268	7,7
<b>Total</b>	<b>29 624 882</b>	<b>100,0</b>	<b>30 980 110</b>	<b>100,0</b>	<b>60 604 992</b>	<b>100,0</b>

*\*Due to rounding totals may not add up to 100%*

Fonte: <https://www.statssa.gov.za/publications/P0302/P03022022.pdf>

<sup>23</sup> AFRIQUE du Sud: Généralités. Généralités. Disponível em: <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/afriquesud-1demo.htm>. Acesso em: 05 dez. 2022.

É importante notar, antes de tudo, que após o *apartheid* na África do Sul, o termo raça foi substituído por grupo étnico/populacional no país. Como pode ser visto na Figura 4, o termo Raça não aparece mais, mas sim o termo grupo populacional (étnico). Os termos "grupo étnico" e "raça" às vezes dão a impressão de ter sentido idênticos, mas este não é o caso. A raça tem sido associada ao domínio biológico, enquanto a etnicidade está no domínio cultural. Nesta linha, de acordo com David Smith (2008) o termo "eticidade", sugere um conceito mais socialmente situado, menos biológico (p.9). Wijeyasinghe, Griffin P. & Love B. (1997) em seu artigo *Racism Curriculum Design* relata que etnicidade refere-se a pessoas divididas em grupos sociais com base em suas características comunitárias básicas, tais como senso comum de pertencimento, valores, padrões de comportamento, linguagem, interesses políticos e econômicos, história e base geográfica ancestral (p.88).

A questão da raça sempre foi uma questão presente, forte e complexa na África do Sul. Para entender essa história, é preciso voltar ao período do *apartheid* em 1948, mas mesmo antes do período do *apartheid* se podia encontrar o início desta segregação racial desde os primeiros contatos e chegadas em solo sul-africano dos navegadores e colonizadores europeus.

### *I - A África do Sul: dos navegadores europeus aos colonizadores europeus*

A história conta que o primeiro país europeu a desembarcar ao largo da costa da África do Sul foi Portugal em 1488. Os autores Luiz Ribeiro e Paulo Visentini (2010) em seu artigo *O sul da África: das origens à “descolonização branca” (até 1910)* relatam que em 1488, foi o navegador português Bartolomeu Dias que acostou o primeiro navio em extremo sul do continente africano. Naquela época ele tinha encontrado no território os povos autóctones do grupo linguístico Khoisan, os *Khoikhoi* que eram pastores (p.18). Depois, em 1497, o português Vasco da Gama chegou à Cidade do Cabo, primeiro na Baía de Santa Helena e depois na Baía de Mossel, mas não conseguiu estabelecer bom contato com os nativos e alguns dias após sua chegada houve um confronto que levou os portugueses a se retirarem do território (p. 21-22). Embora os portugueses tenham sido obrigados a deixar o território, eles se deram o direito de determinar este território como sob a domínio do Rei de Portugal (direito que foi revogado pelos *Khoikhoi* após sua partida do território). No início do século XVI, como resultado de todos esses conflitos, os portugueses perderam o interesse pelo território, dando lugar a outros

países europeus que também queriam dominar a terra, como Holanda e Inglaterra, para assumir uma posição estratégica no início do século XVII (p.23).

Os autores Luiz Ribeiro e Paulo Visentini (2010), no mesmo artigo, relatam também que após a partida de Portugal, foram os holandeses (*Dutch*) que chegaram e dominaram o território sul-africano, instalando bases holandesas. Em 1652, a Cidade do Cabo (Cape Town) foi tombada como uma área de reabastecimento dos navios e para descanso das tripulações para a companhia Holandesa das Índias Orientais ou a *Vereenigde Oost-Indische Compagnie* (VOC) naquele mesmo ano em 1652 sob o comando de Jan Van Riebeeck (um dos primeiros colonos holandeses) postos comerciais foram estabelecidos nas terras de pastagem dos *Khoikhoi*, o que os nativos não gostaram (p.24). Isto levou a uma primeira guerra entre os colonos holandeses e os povos *Khoikhoi* em 1659-1660 que se soldou pela vitória dos colonos holandeses. Após esta vitória dos holandeses, não podendo utilizar a força de trabalho local por causa da rebelião destes últimos, os holandeses começaram uma política de extermínio da população de autóctones e a procurar mão-de-obra europeia. Assim, começaram uma das primeiras políticas de povoamento e de distribuição das terras para colonos alemães, huguenotes franceses e soldados holandeses (mais tarde chamado de *boers e Afrikaners*). (p.25) Em 1717, após a proibição da imigração branca, os colonizadores holandeses tiveram que recorrer intensivamente ao uso do trabalho *Khoikhoi* de forma escrava e servil. Foram todos estes fatores além das epidemias de tifo e varíola que o dizimaram mais no século XVIII os povos nativos *Khoikhoi* da África do Sul (p 26).

Como resultado da política de extermínio dos nativos, os colonizadores começaram a importar pessoas escravizadas da Indonésia, Madagascar e Índia. Segundo o artigo *The Dutch Settlement*, publicado no site *South African history online (SAHO)*, a companhia Holandesa das Índias Orientais, *Vereenigde Oost-Indische Compagnie* (VOC) entre 1610 e 1669 tinha colônias em Batávia, Indonésia, Colombo no Sri Lanka, Malabar na Índia, Makassar e as Índias Orientais Holandesas <sup>24</sup> (n.p).

Pode-se dizer que já na época dos holandeses, questões de raça estavam surgindo, pois por trás das ideologias da anexação de territórios por navegadores e colonizadores europeus,

---

<sup>24</sup> The Dutch Settlement. South African History Online. Disponível em: <https://www.sahistory.org.za/article/dutch-settlement>. Acesso em: 05 dez. 2022.



havia certamente interesses mercantis, mas acima de tudo uma ideia de superioridade racial. Para os ocidentais, era uma questão de ocupar e de dominar estas terras que não pertenciam aos seres humanos, mas aos selvagens.

A questão racial foi também o centro dos assuntos com a chegada do domínio britânico na África do Sul. Segundo o artigo *The Dutch Settlement* publicado no site *South African history online (SAHO)*, em 1795, os britânicos, que estavam em guerra com a França, invadiram a Península do Cabo a partir da False Bay e tomaram a Cidade do Cabo (*Cape Town*) dos holandeses até 1803, quando a colônia foi devolvida aos holandeses. Quando a guerra entre britânicos e franceses eclodiu mais uma vez em 1806, os britânicos ocuparam permanentemente a colônia do Cabo (n.p).

Indo neste mesmo sentido, os autores Luiz Ribeiro e Paulo Visentini (2010) em seu artigo *O sul da África: das origens à “descolonização branca” (até 1910)* destacam que havia uma rivalidade marítima imperial entre a França e os britânicos. Em 1795, os britânicos se propuseram a anexar o Cabo para evitar que caísse na posse dos franceses. Superando o frágil domínio dos holandeses na região os britânicos assumiram o Cabo até 1803. Com o Tratado de Amiens, o Cabo foi devolvido aos holandeses em 1803. Em 1806, os ingleses voltaram a anexar formalmente a região (p. 30).

Os interesses dos colonizadores britânicos eram também diferentes dos interesses dos antigos colonizadores, os holandeses. Os britânicos eram capitalistas e não apenas comerciantes como os holandeses. Nesta linha, Analúcia Danilevicz Pereira (2010) *A África do Sul independente: segregação, Apartheid e transição pactuada (1910-1994)* em seu artigo aponta:

A economia sul-africana foi sustentada pela escravidão e servidão por 250 anos e pela discriminação e exploração por outros 100 anos. Os colonizadores holandeses instituíram um sistema mercantil entre os séculos XVII e XVIII, e os britânicos o sistema capitalista no século XIX. O novo sistema introduzido pelos britânicos destruiu as bases do sistema mercantil e os tradicionais padrões dos colonizadores boers. Com a descoberta de ouro (1866) e de diamantes (1867), o colonialismo britânico passou a ser mais agressivo e abrangente. (p. 36)

No início, a fim de controlar as fronteiras das suas colônias, principalmente as fronteiras com os bantos e o governo dos boers, e para reduzir os custos da sua expansão e, sobretudo, para criar uma burguesia local consumista, os britânicos fizeram alianças com certos povos nativos sul-africanos. Estes povos nativos se tornaram em chefferias negras e administradores locais monitorizados pelo colonizadores ingleses, mas também grande consumidores. Os

ingleses, que também já estavam no processo sobre a abolição da escravatura, em 1828, promulgam uma lei de igualdade racial, e, em 1833, proibiram a escravidão (p.31).

Deve-se entender que os colonizadores ingleses ao tomarem estas decisões não estavam realmente a considerar os direitos dos povos nativos ou a pensar no seu bem-estar, mas sim a proteger os seus interesses, uma vez que os povos nativos podiam ajudá-los a controlar as fronteiras do país.

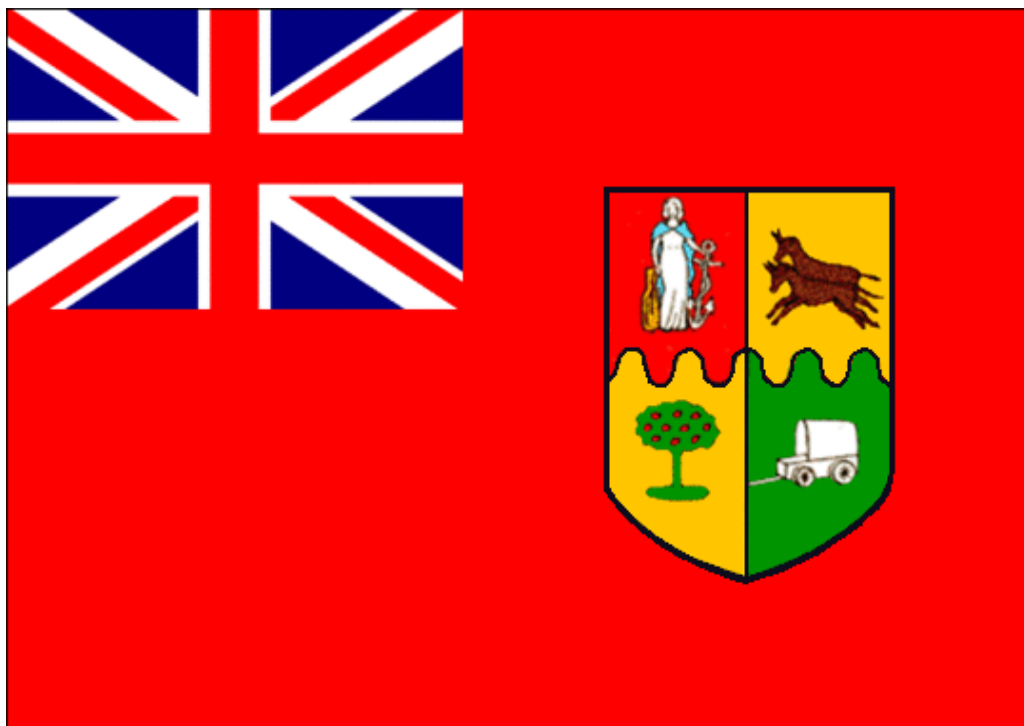
Todas estas decisões não foram do gosto dos antigos colonizadores holandeses, mas também dos antigos imigrantes europeus (chamados *Boers*) que chegaram durante a colonização holandesa. Como resultado de todas estas mudanças e especialmente após a derrota dos holandeses diante dos ingleses, os boers começaram um processo de Migração para o interior do país e a criar e pequenas repúblicas bôeres. Neste sentido, Luiz Ribeiro e Paulo Visentini (2010) em seu artigo *O sul da África: das origens à “descolonização branca” (até 1910)* aponta que:

Em 1828, os ingleses promulgam uma lei de igualdade racial, e, em 1833, proibiram a escravidão. Foi decretado, também, que os custos com a defesa da fronteira do povoamento branco deviam recair sobre os próprios colonos. Aos ingleses caberia apenas a responsabilidade militar sobre a base da Cidade do Cabo. Como reação, grande parte dos boers iniciou o Grande Trek (1836-1844), uma migração em carroças rumo ao planalto do nordeste, muito semelhante a dos pioneiros do oeste americano. Aproximadamente 14.000 homens e mulheres boers carregaram seus carros de bois com seus pertences, juntamente com o gado e seus serviçais negros e emigraram da Colônia do Cabo. Nascia, assim, o nacionalismo afrikaner. Em 1842, eles criaram o Estado Livre de Orange, e, em 1852, a República do Transvaal (depois República Sul-africana), no planalto do nordeste da atual África do Sul. (p.31)

Todo este processo de deslocação interna dos Boers para ocupar outras terras fora das colônias britânicas também levou a conflitos internos entre eles e os povos indígenas, principalmente os Zulus e os Bantus, mas também, com o tempo, às duas grandes guerras entre os Boers e os britânicos com a descoberta das minas de diamantes.

Em 1910, após várias guerras entre os Boers e os Britânicos, foi criada a União da África do Sul. Os britânicos concordaram em co-gerir o país com os bôeres. A União da África do Sul foi formada pelas províncias do Cabo e Natal (britânicas) e Orange e Transvaal (Boers), e consagrou-se o princípio da segregação (conhecido, em 1948, como *apartheid*).

Figura 4 A Bandeira da União da África do Sul em 1910



Fonte: <http://eh.lenin.ru/english/4af/southÁfrica/saf-hist3.htm>

É importante notar que a União da África do Sul, formada em 1910 como resultado da União das Colônias Britânicas e das Repúblicas Bôeres, permaneceu sob domínio britânico. A União continuou a ser um território britânico, com Louis Botha como primeiro-ministro, mas foi concedida autonomia aos afrikaners.

Segundo o artigo *Constructing the Union of South Africa; negotiations & contestations, 1902-10* publicado no site *South african history online (SAHO)*, a população negra, *coloured* e indiana foi excluída do processo de criação da união, e não participou nas discussões constitucionais que tiveram lugar entre 1908 e 1909 (n.p). De acordo com o artigo, no início da União da África do Sul, as políticas oficiais de segregação racial já estavam a ser implementadas sob o governo de Louis Botha. O inglês e o neerlandês tornaram-se as línguas oficiais. O *afrikaans* só foi reconhecido como língua oficial em 1925 e só os brancos podiam ser eleitos para o parlamento.

Uma série de leis segregacionistas já tinham também começado a ser aprovadas, tais a Lei da Terra Nativa de 1913 (*The native Land Act, de 1913*) deu aos negros apenas 7,3% da terra, subindo para 12,7% em 1936, o que constituía  $\frac{3}{4}$  da população (Ribeiro e Visentini, 2010,

p.33), a Lei de Minas e Obras Públicas N° 12 de 1911 (*Mines and Works Act No. 12, de 1911*) restringe certas atividades mineiras aos brancos e, em alguns casos, a pessoas *coloureds*. Lei das Áreas Urbanas Indígenas N° 21 de 1923 ( *Native Urban Areas Act No. 21, 1923*, que regula a ocupação do espaço urbano. A Lei da Imoralidade n.º 5 de 1926 (*Immorality Act No. 5, de 1926*) que proibia as relações sexuais entre negros e brancos.

Todas estas sucessivas leis segregacionistas reduziram os direitos da maioria negra, asiática e outras minorias não brancas (que também já eram marginalizadas), mas reforçaram a política da "minorias brancas", que lhes deu privilégio e domínio sobre outros povos (Fonseca-Statter , 2011, n.p).

## *II - A Raça na era do Apartheid*

Em 1948, o partido nacionalista, o Partido dos Boeres e Afrikaners, venceu as eleições e, sob a liderança de Daniel Malan, que foi nomeado Primeiro Ministro, lançou oficialmente o regime do *apartheid* na África do Sul. O regime que dividiu e controlou a população sul-africana por meio de leis segregacionistas. É importante notar que os bôeres e afrikaners já praticavam a segregação nos territórios que haviam conquistado ao deixar as antigas colônias britânicas, e que para eles as populações não europeias da África do Sul não deveriam ter quaisquer direitos, mas ser usadas como mão-de-obra para os brancos. Deve-se notar também que no discurso dos bôeres e dos afrikaners, a África do Sul era sua terra, não uma terra de imigração e eles deveriam ter todos os direitos e privilégios.

O governo do regime do *apartheid* tinha também como objetivo manter a ideia de pureza racial e supremacia racial branca na África do Sul. Neste sentido, num trabalho publicado pela *South african institute of race* (1956) intitulado *Survey of race relations in south africa 1956 - 1957* é apontado que:

The fundamental aspiration of the National Party continues to be the preservation of White 'racial purity' and cultural identity by means of the apartheid policy. Everything else is subordinated to this aim. This was made clear in a speech by the Prime Minister<sup>^</sup>) to the Federated Chamber of Industries. As a result of policies followed overseas, he said, British settlers had been forced to leave India and Ceylon, the Dutch to withdraw from Indonesia, and the French to leave Indo-China. But these colonists had not regarded the countries concerned as their permanent homes. "With us", he continued, "the position is completely different. South Africa is our only home and fatherland, and here we must remain either to survive and preserve what is ours, or to go under and be destroyed as a result of being swamped or absorbed and assimilated by the Non-White population". (SOUTH AFRICAN INSTITUTE OF RACE , 1956, p2)

Com isto em mente, o governo segregacionista começou a adotar e aprovar novas leis segregacionistas. Uma das primeiras leis foi a Lei de Registro da População, N° 30 de 1950 (*The Population Registration Act No 30 of 1950*). A Lei de Registro da População (Lei n° 30 de 1950) foi o pilar fundamental do sistema do *apartheid*. Aprovado e promulgado pelo parlamento em 1950 pelo regime do *apartheid* sul-africano, por meio desta lei se exigia que as pessoas se registrassem em um dos quatro grupos raciais criados pelo governo, a saber : brancos (*whites*), mestiços(*coloured*) e os negros (*native/african*).

Os critérios utilizados naquela época pelo governo do *apartheid* para classificar a população por meio da Lei de Registro da População (Lei n° 30 de 1950) eram critérios biológicos e se basearam no conceito biológico de raça. Como aponta Rika Joubert em seu artigo *Race classification and equal educational opportunities in South African schools*, utilizou-se três critérios para classificar a raça na Population Registration Act, 30 de 1950, a saber a descendência, aparência e aceitação social (p.43).

#### *Quem era branco, quem era negro, quem era coloured?*

No Registro da População, No. 30 de 1950 (*The Population Registration Act No 30 of 1950*), na seção de definição podemos ver que foi definida e considerada como branca uma pessoa que é obviamente branca na aparência, que é aceita como branca na sociedade em geral e não é aceita como de cor e que não é obviamente não branca, e que não é classificada como branca se um dos seus pais naturais tivesse sido classificado como de cor (p.277).

Era considerado como *Coloured* (mestiço) uma pessoa que não é branca ou nativa. Era considerado negro ou nativo uma pessoa que é, de fato, ou geralmente aceita como membro de qualquer raça ou tribo aborígine da África (p.277). É importante notar que, naquela época, o teste do lápis (*pencil test*) foi usado para determinar a raça de uma pessoa. O teste do lápis consistiu em colocar um lápis no cabelo de uma pessoa e pedir à pessoa para mover a cabeça. Se o lápis caísse ou escorregasse, a pessoa era classificada como branca, mas se o lápis não caísse, a pessoa era classificada como negra. (ZINKEL, 2019 p. 5). Nesta mesma linha, Deborah Posel (2001), em seu artigo *What's in a name? Racial categorisations under apartheid and their afterlife* relata que às vezes outras partes do corpo, como o brilho do rosto, lóbulo da orelha, ou mesmo o cuspe da pessoa, também eram usados para determinar a raça de uma pessoa (p.65).

Na classificação feita pelo governo segregacionista, é claro que o governo estava se baseando em critérios físicos, mas também tinha uma ideia de supremacia branca transmitida, já que a raça branca é a primeira categoria racial, seguida pela raça mista e, finalmente, pelos negros. Deve-se notar também que estes testes não definiram claramente as raças e podem até ter causado confusão, particularmente no caso das categorias de pessoas classificadas como *coloureds* (mestiças).

É importante notar que às vezes também há uma contradição ou confusão quanto ao número exato de categorias raciais que a Lei de Registro da População de 1950 (*Population Registration Act, 1950*) criou naquela época. Alguns autores revelam que havia três raças na época, a saber, raça branca (*Whites*), raça negra (*black*) e raça mestiça (*Coloured*). Nesta linha, Rika Joubert relata que com a *The Population Registration Act* de 1950 se fez uma classificação da população em três raças brancas, negros, mestiços. Indianos e asiáticos eram classificados como negros (p.41).

Outros autores, e mesmo em documentos oficiais, revelam que quatro categorias de raça podem ser distinguidas brancos (*whites*), mestiços (*coloured*), asiáticos (*Asians*) e os negros (*Africans*). (Ver figura sobre os dados sobre a repartição da população sul-africana por raça em 1957). Para clarificar e responder a esta confusão, Patrick Joubert Conlon (2005) em seu artigo *South African Stories - One: The Population Registration Act*, revela que a Lei do *Population Registration Act de 1950*, originalmente criou três categorias de raça: branca, mestiço (*coloured*) e negra, e que a categoria asiática não existia no início da lei porque o governo do *apartheid* não considerava as pessoas asiáticas como detentoras de direitos históricos no país, mas que mais tarde a categoria asiática foi adicionada na classificação, resultando em quatro categorias de raças (n.p).

Figura 5 Dados sobre a repartição da população sul-africana por raça em 1957

THE POPULATION, AND MEASURES FOR ITS  
REGISTRATION AND CONTROL

THE SIZE OF THE POPULATION

The Bureau of Census and Statistics estimates that the mid-year population in 1957 of the Union, the Provinces and some of the largest towns was as follows :

<i>SOUTH AFRICA</i>	<i>Whites</i>	<i>Coloured</i>	<i>Asians</i>	<i>Africans</i>	<i>Total</i>
Union ... ..	2,957,000	1,319,000	431,000	9,460,000	14,167,000
<i>PROVINCES</i>					
Cape ... ..	1,011,000	1,169,000	20,000	2,683,000	4,883,000
Natal ... ..	318,000	41,000	353,000	1,935,000	2,647,000
Transvaal ... ..	1,370,000	94,000	58,000	3,931,000	5,453,000
Orange Free State	258,000	15,000	—	911,000	1,184,000
<i>MAJOR TOWNS</i>					
Johannesburg ... ..	393,300	46,600	28,700	561,600	1,030,200
Cape Town ... ..	280,800	351,100	9,500	67,800	709,200
Durban ... ..	177,000	24,900	214,400	196,500	612,800
Pretoria ... ..	176,000	7,600	7,200	144,500	335,300
Port Elizabeth ... ..	95,200	52,300	5,200	86,900	239,600
Germiston ... ..	95,000	3,100	2,700	112,400	213,200
Vereeniging/Vanderbijl Park ... ..	59,500	1,300	1,300	138,900	201,000
Bloemfontein ... ..	62,400	5,700	—	73,500	141,600
Benoni ... ..	44,800	5,000	2,200	87,300	139,300
Springs ... ..	39,200	1,400	1,300	57,600	129,500
East London ... ..	48,700	6,800	1,900	48,700	106,100
Pietermaritzburg ... ..	37,600	3,800	21,200	25,600	88,200
Kimberley ... ..	22,300	17,200	1,300	28,700	69,500

(\*) Section *long-two* (0) of the Native (Urban Areas) Consolidation Act.

Fonte: SOUTH AFRICAN INSTITUTE OF RACE RELATIONS

Os brancos eram portanto os britânicos e os bôeres afrikaners, os nativos eram os negros, os *coloureds* eram os mestiços, os asiáticos eram o povo do continente asiático que veio para a África do Sul como escravos durante o período colonial holandês e os índianos chegaram mais tarde à África do Sul.

Depois que a Lei de Registro da População, N° 30 de 1950 (*The Population Registration Act No 30 of 1950*) foi promulgada, várias leis foram promulgadas em seu seguimento com a intenção de banir a convivência entre os brancos e não brancos. Por trás de todas estas leis estavam o desejo de separar e classificar as populações em termos de raça, a fim de controlá-las. Algumas dessas leis são a Lei de Áreas de Grupo, n° 41 de 1950 (*Group Areas Act, n° 41, 1950*) criou áreas residenciais diferentes para cada grupo racial. As áreas urbanas foram compartilhada em área de grupo por raça. A Lei de Proibição de Casamentos Mistos de 1949 (*The Prohibition of Mixed Marriages Act, 1949*) que proíbe o casamento entre pessoas de raça

brancas e não brancas foi seguido pela lei da Imoralidade Ato nº 21 de 1950 (*Immorality Amendment Act n° 21, 1950*), que proibiu as atividades sexuais entre as pessoas brancas e não brancas. A lei da separação dos espaços e serviços de 1953 (*Reservation of Separate Amenities Act, 1953*) criou serviços públicos, ambientes sociais separados para os brancos e outros grupos populacionais.

Figura 6 Um homem negro sentado e lendo num banco marcado "Só Europeus" - Bettmann/Corbis



Fonte :<https://www.smithsonianmag.com/history/what-did-apartheid-south-africa-look-180956945/>

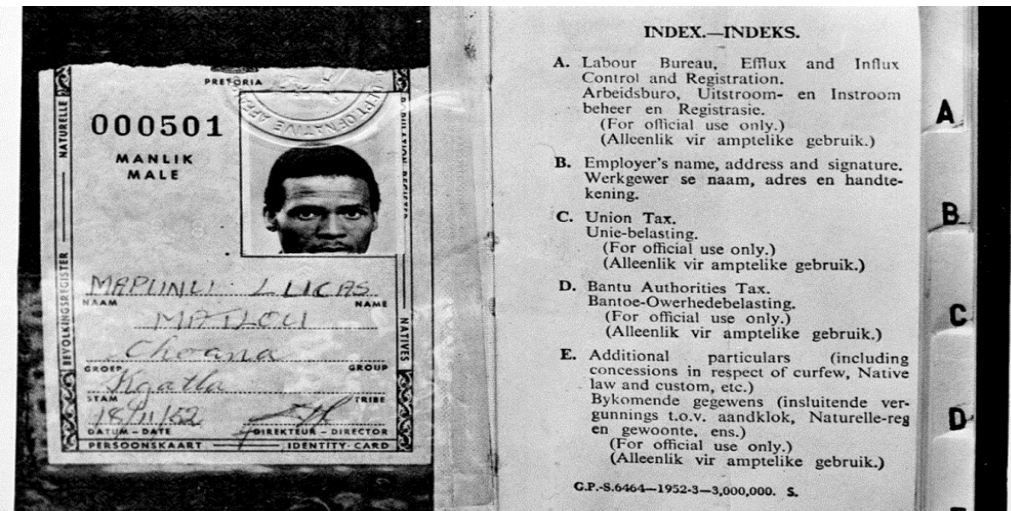
Havia também leis segregacionistas exclusivamente dedicadas a certas raças, como a Lei da propriedade de Terra pelos asiáticos e indianos de 1946 (*The Asiatic Land Tenure and Indian Representation Act, 1946*), que limitava o direito de propriedade da terra de asiáticos e indianos em cidades e aldeias bem definidas. A lei das reservas comunais de pessoas mestiças de 1961, (*The Coloured Persons Communal Reserves Act, 1961*) e a lei das áreas rurais dos mestiços de 1963 (*Rural Coloured Areas Act, 1963*) estabeleceram áreas de "reserva" para pessoas mestiços nas áreas rurais.



Para os nativos negros (bantos) várias leis também eram exclusivamente aplicáveis a eles, mas as mais marcantes foram as do passe : a lei do passe de 1952 (*The Pass Laws Act of 1952*) e a Lei da Cidadania Bantu de 1970 (*The Bantu Homelands Citizenship Act of 1970*). Com a lei do passe de 1952 (*The Pass Laws Act of 1952*) os sul-africanos negros a partir de 16 anos eram obrigados a levar consigo um passe, o *dompas*, que era um documento de identificação com sua fotografia, local de origem, histórico profissional, pagamento de impostos e registro criminal em todos os momentos (KAZIBONI, 2022, p. 204). Este documento era chamado de *dompas* pelo negros sul-africanos porque, de acordo com as informações *Dompas*, significa na língua dos Boers e Afrikaners o estúpido passe.

O passe era mecanismo de controle da circulação de negros em áreas urbanas. Na época do *apartheid* a não apresentação do passe (*Dompas*) era considerada como um crime, portanto as pessoas sem passe poderiam ser presas e encarceradas. Foi contra este sistema de passe que milhões de sul-africanos negros se manifestaram em Sharpeville, Joanesburgo, em 21 de março de 1960. Eles queriam que a lei do passe fosse abolida. Segundo o artigo *Sharpeville Massacre, 21 March 1960* publicado no site do *South african history online (SAHO)*, esta manifestação contra o passe havia sido preparada desde 1959 pelos membros do congresso nacional Africano (*African National Congress - ANC*) e pelos membros do Congresso Pan-Africanista (*Pan Africanist Congress - PAC*). Houve violência policial e massacre de sessenta e nove pessoas e 187 feridos pela polícia na cidade de Sharpeville. Declarou-se estado de emergência no país durante 156 dias.

Figura 7 O tipo de passe que os negros sul-africanos tiveram que carregar durante o apartheid



Fonte: <http://america.aljazeera.com/watch/shows/the-stream/the-stream-officialblog/2013/12/6/rules-of-the-apartheid.html>

Figura 8 Um homem é fotografado com sua dompas (passe)



Fonte: <https://southafrica-info.com/arts-culture/dictionary-south-african-english/attachment/apartheid-a-crime-against-humanity/>

Figura 9 Um policial branco verificando o passe de um homem negro



Fonte: Fotografia da Central Press, disponível em :<https://www.optica-opn.org/opn/media/Images/Articles/2021/2101/Features/Mait-img1.jpg>

Figura 10 Manifestantes negros queimando os seus passes



Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/z6l3Jk7u8Fw/maxresdefault.jpg>

### III - Raça e o sistema educativo sul africano : A racialização do ensino superior sul-africano durante o apartheid

Durante o regime do *apartheid*, o direito à educação, principalmente os direitos dos negros sul-africanos à educação foram violados, pois eram praticamente inexistentes. O acesso à educação das populações negras sul-africanas era precário e havia uma enorme disparidade no gasto per capita na educação das crianças negras e brancas sul-africanas.

Os autores Davenport (1991) e Dube (1985) afirmam que, por meio da lei do *Education Act*, de 1953, com o claro objetivo de rebaixar a formação educacional dos negros, foi criado um sistema de ensino especial e, por causa deste sistema, a educação dos negros sul-africanos foi altamente compartimentada.

Segundo o artigo *Bantu education and the racist compartmentalizing of education* publicado no site do *South african history online* (SAHO), por meio da Lei da Educação Bantu (em inglês denominada *The Bantu Education Act, 1953 - Act No. 47 of 1953*; depois renomeado para *The Black Education Act, 1953*), promulgada em 1953 e que entrou em vigor em 1º de janeiro de 1954, o governo segregacionista regulava a educação das crianças negras sul-africanas. O direito à educação, principalmente o seu acesso pelas populações negras sul-africanas era quase inexistente, precário e havia uma enorme disparidade no gasto per capita na educação das crianças negras e brancas sul-africanas (n.p).

Ainda segundo o artigo citado no parágrafo anterior, é importante salientar que, antes da Lei de Educação Bantu de 1953, 90% das escolas negras da África do Sul eram escolas de missão auxiliadas pelo Estado. Com a implementação da lei de Educação Bantu, todas essas escolas se registraram no Estado e tiraram o controle da educação africana das igrejas e das autoridades provinciais. Este controle foi centralizado no Departamento de Educação Bantu, um órgão dedicado a manter o sistema de educação voltado aos africanos inferior ao dos brancos (n.p).

A Lei de Educação Bantu de 1953 separava o financiamento da educação para os africanos dos gastos gerais do Estado e vinculava-o ao imposto direto pago pelos próprios africanos. Como resultado, muito menos foi gasto em crianças negras do que em crianças brancas. Além disso, os negros eram o único grupo na África do Sul que tinha de financiar diretamente a sua educação.

O artigo aponta que foram implementadas também a Lei de Educação das pessoas mestiças (*coloureds*) de 1963, que colocou o controle da educação dos *coloureds* sob o

Departamento de Assuntos dos *coloureds* e a Lei de Educação dos Índianos de 1965 para separar e controlar a educação indiana, que foi colocada sob o Departamento de Assuntos Indianos. A educação dos *coloureds* e a educação indiana também foram obrigatórias e separadas da educação branca.

Em 1974, o governo segregacionista impôs oficialmente e tornou obrigatória a língua *afrikaans*, a língua dos bôeres e dos afrikaners, ao lado do inglês, como língua de ensino nas escolas para negros. Foi contra esta decisão que os alunos negros das escolas negras decidiram manifestar-se através de uma marcha pacífica em 16 de Junho de 1976, que terminou num massacre, conhecido como o massacre de Soweto. Segundo o artigo *The June 16 Soweto Youth Uprising* publicado no site *South african history online (SAHO)* no 16 de Junho de 1976, eram quase 10.000 alunos, motivados pelo *Movement's Action Committee* apoiado pelo BCM (*Black Consciousness Movement*) que caminhavam pacificamente em direção ao estádio de Orlando para desmontar e protestar contra a diretiva do governo do *apartheid* de fazer dos *afrikaans* a língua de instrução nas escolas negras, quando no seu caminho se encontraram com a polícia fortemente armada que disparou gás lacrimogêneo, resultando numa revolta geral que se transformou numa revolta anti-governamental. A revolta começou em Soweto, espalhou-se por todo o país e continuou até ao ano seguinte (n.p).

Figura 11 Alunos e alunas de escola negra manifestando contra a decisão do governo do apartheid de usar a língua afrikaan (línguas dos Boers) como língua de ensino nas escolas negras



Fonte: [https://live.staticflickr.com/7158/6508187607\\_429c308ceb\\_b.jpg](https://live.staticflickr.com/7158/6508187607_429c308ceb_b.jpg)

De acordo com Msimang (2001), devido ao fato de que o governo do *apartheid* fez todo o possível para limitar sua participação e acesso à educação decente, tanto básica como superior, as mulheres negras sul-africanas não tiveram muitas oportunidades e trabalharam como empregadas domésticas e babás por baixos salários em áreas urbanas. Nas áreas rurais, eles raramente podiam trabalhar porque não havia muitos empregos, ou quando podiam trabalhar na agricultura ao lado de seus maridos, eram pagos menos simplesmente porque eram mulheres e ainda eram negras.

Neste mesmo sentido Dubourdieu (1999) aponta que:

The 1993 statistics reveal that women were more unemployed than men in all population groups, and that Black women were by far the hardest hit, with an unemployment rate of 43,9% as against 31,6% for African men; 26,4% for Coloured women as against 21% for Coloured men; 23% for Indian women as against 12,5% for Indian men; and 12,9% for White women as against 5,3% for White men. In this case many women are not taken into account for these figures, since they are involved

in unpaid workforce, especially in subsistence farming, home-making and child-rearing activities (1999, n.p.)

Figura 12 Uma criança branca sentada em um banco "só para brancos" e sua babá preta sul-africana sentada do outro lado do banco – Peter Magubane



Fonte: <https://www.theguardian.com/artanddesign/2015/nov/12/peter-magubane-best-photograph-white-girl-black-maid-apartheid-south-africa>

Apesar de todas essas limitações, as mulheres negras sul-africanas sempre foram muito ativas na luta contra o sistema do *apartheid*. Elas tinham associações e movimentos de mulheres negras, como a Liga das Mulheres Negras (*ANC Women's League - ANCWL*) formada em 1948, e participaram de inúmeras manifestações contra várias leis do governo do *apartheid*, principalmente contra a lei do passe. Elas também formavam a força motriz por trás das lutas pelo surgimento de uma nova África do Sul democrática.

Figura 13 Mulheres negras sul-africanas protestam contra as leis do passe, em 1956.



Fonte: <https://www.972mag.com/south-africa-capitalism-apartheid/>

Também é importante notar que havia grupos de mulheres de todas as raças, como a Federação de Mulheres Sul-Africanas (*Federation of South African Women, FEDSAW*), fundada em 1954, e a famosa associação de mulheres brancas *Black Sash* fundada em 1955, que lutavam contra o sistema desigual do *apartheid*. No dia 9 de agosto de 1956, 20.000 mulheres de todas as raças manifestaram juntas na cidade de Pretória, na África do Sul contra o sistema dos passes do regime do *apartheid*.



Figura 14 Rahima Moosa, Lilian Ngoyi, Helen Joseph e Sophia Williams (4 mulheres sul africanas de raça diferentes indiana, negra , branca e mestiça ) líderes da grande marcha de 9 de agosto de 1956 em Pretória, levando ao governo segregacionista as petições contra a lei do passe



Fonte: <https://www.goodthingsguy.com/opinion/womens-day-south-africa/>

### Capítulo 3: As estudantes negras e a Universidade de Cape Town (UCT)

#### 3.1 A universidade de Cape Town (UCT) antes e durante o *apartheid*: Onde estavam as estudantes negras?

A Universidade de Cape Town (UCT) sempre alegou ser uma das universidades sul-africanas que antes e durante o período do *apartheid* esteve aberta à diversidade. De acordo com as informações da própria Universidade coletados no site da Universidade de Cape Town (UCT), a instituição admitiu o seu primeiro pequeno grupo de estudantes negros na década de 1920. Para além de se estabelecer como Universidade líder em investigação e ensino nas décadas que se seguiram, a UCT ganhou o apelido de "Moscou no Monte" durante o período de 1960 a 1990 pela sua sustentada oposição ao *apartheid*, particularmente no Ensino Superior. Ainda segundo as informações coletadas no site da UCT, o número de estudantes negros permaneceu relativamente baixo até as décadas de 1980 e 1990, quando a Instituição lendo e acolhendo os sinais de mudança no país, se comprometeu a um processo deliberado e planejado de transformação interna.

Esta retórica, muitas vezes pronunciada pela universidade de Cape Town (UCT), em termo de diversidade e da inclusão antes e durante o regime do *apartheid* não é inteiramente verdadeira. Sean Andrew Greyling (2007) em seu trabalho de mestrado intitulada *Rhodes University During The Segregation And Apartheid Eras, 1933 to 1990*, narra a história da maioria das universidades da África do Sul: Universidade de Rhodes, Universidade de Cape Town (UCT) e a Universidade de Witwatersrand (Wits). De acordo com Sean Andrew Greyling (2007), a Universidade de Cape Town (UCT), bem como a Universidade de Witwatersrand (Wits) antes do regime do *apartheid*, tinham estatutos que previam a admissão "aberta", para todas as pessoas mas elas não necessariamente a praticavam. Ambas as instituições de Rhodes, Universidade de Cape Town (UCT) e a Universidade de Witwatersrand (Wits), refletiam os preconceitos da sociedade branca da época (p.26). Segundo o autor, em 1923, a diretoria da UCT admitiu que preferia não admitir "estudantes negros (*natives*) ou mestiços (*coloured*) em qualquer número, se é que poderia. A única razão pela qual a universidade Cape Town (UCT) se sentiu obrigada é porque ela e a Universidade de Witwatersrand (Wits) tinham as únicas escolas médicas do país (p.26).

No que diz respeito aos dados, Sean Andrew Greyling (2007) relata que em 1929, a UCT tinha no total cinco estudantes de graduação mestiços (*Coloured*) nos departamentos de

artes e educação, em 1937 tinha um total de 40 mestiços (*Coloured*) e estudantes indianos, dos quais dois eram estudantes de medicina. Entretanto, foi somente com o advento da Segunda Guerra Mundial, em 1945 que os estudantes negros sul-africanos e estudantes africanos de outros países do continente (por causa da guerra eles não poderiam ir fora do país e do continente africano para estudar) começaram a ser admitidos com má vontade na UCT (p.26). Em 1945, no total a universidade de Cape Town (UCT) tinham 76 estudantes mestiços (*Coloureds*), 26 estudantes indianos e 5 estudantes homens negros (p.26).

Pode-se dizer que, antes e no início do *apartheid*, as mulheres negras não estavam presentes na Universidade da Cape Town (UCT). Não havia nenhuma estudante negra e tinha apenas 5 estudantes homens negros.

Quando voltamos para a história da universidade de Cape Town (UCT) percebemos também que os negros de modo geral, mas principalmente as mulheres negras não estavam incluídas desde o início na história da Universidade tanto no plano acadêmico como profissional. Nesta linha, segundo o artigo *University of Cape Town* publicado no site *South african history online (SAHO)*, a Universidade de Cape Town (UCT) foi fundada em 1829 como o Colégio (Escola Secundária) destinado somente a rapazes. O Colégio evoluiu para uma Universidade de pleno direito durante o período 1880 a 1900, graças ao aumento do financiamento de fontes privadas e do governo. Recebeu suas primeiras estudantes mulheres (4 mulheres brancas) sob recomendações do Professor de Química Paul Daniel Hahn numa base experimental em 1886. Em 1887, devido ao padrão excepcional de trabalho das estudantes femininas, o Colégio decidiu admitir estudantes femininas permanentemente em honra do Jubileu de Diamante da Rainha Vitória (n.p).

Os estudantes negros que a universidade de Cape Town (UCT) tinha aceitado em 1945 mesmo naquela época, já sofriam com tratamento discriminatório. Segundo Phillips (1993 p.226) *apud* Sean Andrew Greyling (2007, p. 27) entre 1918 e 1948, os estudantes negros foram propositalmente isolados dentro da universidade de Cape Town (UCT) porque a administração da universidade os tolerou de má vontade. Os estudantes negros para evitar momentos embaraçosos, faziam de tudo para evitar os espaços e o contato com os estudantes brancos até porque o corpo estudantil predominantemente branco mostrou forte oposição à inclusão de estudantes negros em atividades sociais dentro da universidade (p.27). Parentes brancos se recusaram a enviar seus filhos para a UCT porque havia estudantes negros e tinham pessoas

que pediram que os estudantes negros não frequentassem as mesmas turmas que os alunos brancos (Greyling, 2007p. 27).

Indo neste mesmo sentido, os autores Perez, Ahmed e London (2012) no artigo *Racial discrimination: Experiences of black medical school alumni at the University of Cape Town, 1945 – 1994*, relatam que na Universidade de Cape Town (UCT), antes de 1929 e principalmente na faculdade de medicina, estudantes negros não foram admitidos para evitar aulas mistas e pacientes brancos sendo examinados por estudantes negros (p.574).

A partir dos anos 1950, Thierry Luescher em seu artigo *Racial desegregation and the institutionalisation of 'race' in university governance: the case of the University of Cape Town (UCT)* afirma que a Universidade de Cape Town (UCT) era somente para brancos e os negros só podiam frequentar com permissão do governo (estudantes negros tinham que obter permissão do governo para se matricular em uma universidade 'branca' devido à Lei de Extensão do Ensino Superior de 1956). Houve uma pequena mudança no corpo estudantil da Universidade em 1959, de um total de 5.000 estudantes, 12% eram negros, 461 coloridos, 133 indianos e 39 africanos, mas sob a pressão do regime do *apartheid*, esta porcentagem caiu novamente em 10% (Luescher, 2009 p. 417).

Foi somente e concretamente a partir dos anos 1980 que o número de estudantes negros admitidos na Universidade aumentou. O número de estudantes negros aumentou de 11,7% em 1981 para 24,7% em 1989 e, em 1993, a UCT tinha com um corpo estudantil negro de quase 35% (Luescher 2009 p.417).

Embora tenha havido desenvolvimentos no afluxo de estudantes negros nos anos 1980 e 1990, no final do regime do *apartheid*, os dados não indicam se as estudantes mulheres negras sul-africanas ou as estudantes mulheres negras estrangeiras estavam representadas neste número geral de estudantes negros presente na universidade. Tentamos descobrir quantas mulheres negras estavam presentes durante este período, mas não conseguimos encontrar nenhum dado. Mesmo na administração da universidade naquela época, não havia presença feminina negra.

O racismo e o sexismo ainda persistiu no ambiente profissional e acadêmico da Universidade durante este período. Nesta linha, Howard Phillips (2019) em seu artigo *UCT under apartheid. Part 1: From onset to sit-in, 1948–1968* revela que durante o período do

*apartheid* o conselho da universidade de Cape Town (UCT) era composto de 65 membros dos quais 5 mulheres brancas (n.p).

Os autores Perez, Ahmed e London (2012) também relatam que a faculdade de medicina da universidade de Cape Town (UCT) só admitiu seu primeiro estudante negro em 1985, quando a lei de Emenda Universitária de 1983 (*The 1983 University Amendment Act*) foi adotada, obrigando a universidade a ter cota racialmente determinada, cuja qual as universidades eram obrigadas a administrar. Mas mesmo assim os alunos negros tinham que assinar uma declaração concordando em se ausentar das aulas na presença de pacientes brancos. Foi-lhes negado o acesso a pacientes brancos nas enfermarias, instalações, eventos e atividades e a universidade admitiu que não poderiam garantir sua formação clínica. Os grupos tutoriais eram também segregados racialmente (p.576).

É importante ressaltar que muitos movimentos estudantis de negros como o *South African Student Organisation (SASO)* formado em 1968 e do *Black Consciousness Movement* do Steve Biko (grande ativista contra o *apartheid*) lutaram para que mudanças pudessem também ocorrer. Em 1994, foi eleito o primeiro presidente do regime democrático da África do Sul pós-*apartheid*. Quando Nelson Mandela chegou ao poder, ele decidiu mudar muitas coisas, inclusive o sistema educacional sul-africano que era desigual e disfuncional. Assim começou um processo de redemocratização da educação, especialmente do ensino superior.

### ***3.2 Instrumentos e mecanismos jurídicos, políticos e sociais de democratização do ensino superior do governo pós-apartheid.***

Muitos instrumentos e mecanismos políticos, jurídicos e sociais foram adotados e implementados pelo governo pós-*apartheid* para permitir aos sul-africanos de todas as raças estudarem em um sistema educacional de ensino superior profundamente democrático e acessível a todos.

#### *a) Instrumentos e mecanismos jurídicos*

##### *I - A Constituição de 1996*

O primeiro instrumento jurídico de transformação e redemocratização da educação adotada foi a constituição oficial do governo democrático pós-*apartheid* de Nelson Mandela,

Constituição da República da África do Sul de 1996. Houve as constituições provisórias de 1993 e 1994. De acordo com o artigo *The Drafting and Acceptance of the Constitution* publicado no site *South african history online* (SAH0) iniciou-se o processo de elaboração da constituição de 1996, logo após a eleição de 1994 pelo novo parlamento. Eles tiveram que escrevê-lo durante dois anos, e, em 8 de maio de 1996, a Constituição final foi promulgada (n.p).

A Constituição de 1996 consagra o direito à educação para todos, a igualdade e a não discriminação foi proclamada. Já no início da Constituição de 1996, no capítulo 1 intitulado Disposições de Fundação (*Chapter 1 - Founding Provisions*) na seção (6) sobre idiomas (*languages*) são consagradas como línguas oficiais as línguas dos povos nativos da África do Sul além do inglês e do afrikaans: “*The official languages of the Republic are Sepedi, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda, Xitsonga, Afrikaans, English, isiNdebele, isiXhosa and isiZulu*”. Esta consagração das línguas nativas rompe com o regime do *apartheid* que impôs aos sul-africanos nativos suas próprias línguas (inglês e afrikaan) como línguas oficiais e de ensino nas escolas negras. Este esforço do novo governo pós-apartheid foi feito para restaurar valores às línguas nativas que eram inexistentes sob o regime. No capítulo 2, *The bill of rights*, os direitos à dignidade, igualdade e liberdade de todos os sul-africanos são consagrados. Especificamente a seção 29, é dedicada à educação:

29. (1) Everyone has the right— (a) to a basic education, including adult basic education; and (b) to further education, which the state, through reasonable measures, must make progressively available and accessible. (2) Everyone has the right to receive education in the official language or languages of their choice in public educational institutions where that education is reasonably practicable. In order to ensure the effective access to, and implementation of, this right, the state must consider all reasonable educational alternatives, including single medium institutions, taking into account— (a) equity; (b) practicability; and (c) the need to redress the results of past racially discriminatory laws and practices. (3) Everyone has the right to establish and maintain, at their own expense, independent educational institutions that— (a) do not discriminate on the basis of race; (b) are registered with the state; and (c) maintain standards that are not inferior to standards at comparable public educational institutions (4) Subsection (3) does not preclude state subsidies for independent educational institutions. (CONSTITUTION OF THE REPUBLIC OF SOUTH AFRICA, CHAPTER 2 BILLS OF RIGHTS, 1996)

## *II - Higher education act 101 of 1997*

A lei nº 101 de 1997 sobre o ensino superior de 1997 (*Higher education act 101 of 1997*) é também um instrumento jurídico muito importante no processo da democratização do ensino superior na África do Sul. Foi aprovada em 19 de dezembro de 1997. Ela dá uma nova vida ao

sistema de ensino superior. Ela descreve claramente o funcionamento do novo sistema de ensino superior sul-africano. Em seu preâmbulo, afirma-se que o sistema do ensino superior é totalmente reorganizado, dando-lhe um sistema único de coordenação, e também se afirma claramente que o novo sistema de ensino superior será aberto a todos:

#### **PREAMBLE**

ESTABLISH a single coordinated higher education system which promotes co-operative governance and provides for programme-based higher education; RESTRUCTURE AND TRANSFORM programmes and institutions to respond better to the human resource, economic and development needs of the Republic; REDRESS past discrimination and ensure representivity and equal access; ~ PROVIDE optimal opportunities for learning and the creation of knowledge; PROMOTE the values which underlie an open and democratic society based on human dignity, equality and freedom; RESPECT freedom of religion, belief and opinion; RESPECT and encourage democracy, academic freedom, freedom of speech and expression, creativity, scholarship and research; PURSUE excellence, promote the full realisation of the potential of every student and employee, tolerance of ideas and appreciation of diversity; RESPOND to the needs of the Republic and of the communities served by the institutions: CONTRIBUTE to the advancement of all forms of knowledge and scholarship, in keeping with international standards of academic quality; AND WHEREAS IT IS DESIRABLE for higher education institutions to enjoy freedom and autonomy in their relationship with the State within the context of public accountability and the national need for advanced skills and scientific knowledge; (HIGHER EDUCATION ACT, PREAMBLE ,1997)

No capítulo 9 (*Chapter 9 Transitional And Other Arrangements*), várias leis sobre o ensino superior, foram revogadas tais como *The University and Technikons Advisory Council Act, 1983*, e *The Universities Act, 1955 (Act No. 61 of 1955)*. Desde 1997, a lei do ensino superior de 1997 (*Higher education act 101 of 1997*) tem sido constantemente modificada e atualizada, a última modificação foi feita em 2016 a última versão de 2016 é intitulada *Higher Education Amendment Act 9 of 2016*.

Devemos também salientar que a extensão da Lei da Educação Universitária, Lei 45 de 1959 (*The extension of University Education Act, Act 45 of 1959*), que tinha universidades divididas por raça e etnia já haviam sido revogadas em 1988 pela lei de Educação Terciária de 1988 (*Tertiary Education Act, 1988*). Neste sentido, Thanda Nyezi (s.d.), em seu artigo *Extension of University Education Act, Act No. 45 of 1959*, relata que muitas manifestações foram feitas e petições foram assinadas por estudantes, professores e até ativistas para que a lei fosse revogada (n.p).

Muitas leis seguiram a lei nº 101 de 1997 sobre o ensino superior de 1997 (*Higher education act 101 of 1997*), como *the Skills Development Act (1998)* que trata do assunto relacionados à capacitação, a Lei Nacional de Ajuda Financeira ao Estudante (1999), (*National*

*Student Financial Aid Scheme Act (1999)* que é dedicada a questões relacionadas à concessão de empréstimos e bolsas de estudo aos estudantes de instituições públicas de ensino superior, *the Continuing Education and Training Act (2006)*, que regulamenta a educação contínua ou ainda *the National Qualifications Framework Act (2008)* (South Africa. Treasury Department, 2017, p.273).

### *III - As ações afirmativas*

As ações afirmativas são medidas temporárias tomadas para eliminar a discriminação e as injustiças sofridas por grupos que foram prejudicados no passado pelo desenvolvimento das suas habilidades e oportunidades (VAN DER BANK, MPHAHLANI & MOLOI, 2015, p. 291). Em 1998, o governo adotou a *Affirmative Action in the Public Service White Paper* de 1998 e do *Employment Equity Act No. 55 of 1998*. Estas duas leis estabelecem novas metas, normas e regras para reduzir as disparidades no setor público e privado do trabalho para que as mulheres negras e de cores (mestiças e indianas), e, ainda, pessoas com deficiências pudessem acessar trabalho mais decente na África pós *apartheid*. Essas mulheres sofreram numerosas formas de discriminação, desigualdade e preconceito. Outras medidas afirmativas foram introduzidas nos anos 2000, como *Programme, Broad Based Black Economic Empowerment (BEE) e the Preferential Procurement Framework Act (2000)*. As ações afirmativas foram estendidas ao ensino superior, e, em 2000, com o *Promotion of Equality and Prevention of Unfair Discrimination Act of 2000* todas as instituições, incluindo o ensino superior e o ensino básico, foram obrigados a lutar contra formas sutis e menos óbvias de discriminação.

#### *b) Instrumentos e mecanismos políticos e sociais*

##### *I - The education white papers*

O governo pós-apartheid também produziu uma série de documentos políticos de reforma educacional, tanto no nível básico quanto no superior. Esses documentos são chamados de Os livros brancos sobre educação (*The Education white papers*). Os livros brancos sobre educação foram produzidos logo após o *apartheid*, os mais importantes a nível do ensino superior são o *White Paper On Education And Training* de 1995 e o *Education White Paper 3 de 1997: a programme for the transformation of higher education (1997)*, que foram documentos muito importantes que o governo pós-apartheid de Nelson foi capaz de produzir para o sistema educacional sul-africano.



O *White Paper On Education And Training* de 1995 foi o primeiro documento político a descrever as novas medidas do novo ministério da educação da África do Sul após o *apartheid*. Ele delinea claramente as prioridades do novo governo para educação em todos os níveis. Ele promove a reconstrução e o desenvolvimento do programa de educação e treinamento transformado e prioriza o financiamento da educação básica (a oferta de educação geral gratuita e obrigatória) e reitera a importância de igualdade de gênero um dentro do sistema educacional em todos os níveis (South Africa. Department of Education (DoE) 1995, p 5-79).

O *Education white paper 3: a programme for the transformation of higher education (1997)*, é o documento político que aborda diretamente as medidas adotadas pelo novo governo para o ensino superior pós-*apartheid*. No preâmbulo do documento, o ministro da Educação de 1997, Professor Bengu, Sibusiso Mandlenkosi Emmanuel, deixou claro em seu texto introdutório que o objetivo do novo sistema de ensino superior deveria ser o de corrigir as desigualdades no ensino superior que foram o legado do sistema do *apartheid*: “The higher education system must be transformed to redress past inequalities, to serve a new social order, to meet pressing national needs and to respond to new realities and opportunities” (n.p).

O *education white paper 3 de 1997: a programme for the transformation of higher education (1997)*, promove a criação de um sistema único de coordenação para o ensino superior e também estabelece as metas de equidade e desenvolvimento a serem alcançadas no ensino superior. É neste documento que se estabeleceu o objetivo de proporcionar acesso ao ensino superior para todas as raças, mas especialmente para as mulheres negras.

No capítulo 2 do documento, na seção intitulada *Structure and growth*, ponto *equity and growth* é afirmado que:

The Ministry of Education is committed to the planned expansion of the system. In this context, the twin goals of equity and development can be achieved through:

- \* ensuring that the composition of the student body progressively reflects the demographic realities of the broader society. A major focus of any expansion and equity strategy must be on increasing the participation and success rates of black students in general, and of African, Coloured and women students in particular, especially in programmes and levels in which they are underrepresented.

- \* expanding career-oriented programmes at all levels, but in particular, in shorter cycle (one and two year) programmes at certificate and diploma levels, and in science, engineering and technology programmes

- \* expanding enrolments in postgraduate programmes at the masters and doctoral levels, to address the high-level skills necessary for social and economic development and to provide for the needs of the academic labour market

- \* expanding the range of programmes and increasing enrolments based on open learning and distance education, especially for young and older adults, with particular emphasis on women . (South Africa. Department of Education (DoE) 1997, n.p)

Existiram outros *Whites Papers* tais como: *Programme for the Transformation of Further Education and Training: Education White Paper 4* de 1998, *White Paper on e-Education: Transforming learning and teaching through information and communication technologies: Draft* em 2004, *White Paper on e-Education*, em 2004. Outros documentos políticos mais recente foram também produzidos como *the National Plan for Higher Education* (NPHE) de 2001 que trata das novas diretrizes específicas e atualizadas para o ensino superior sul-africano no século XXI e o *Language Policy for Higher Education in 2002. The National Plan for Higher Education* (NPHE) de 2001 estabelece metas de equidade, diversidade e inclusão no ensino superior a serem alcançadas no século XXI e o *Language Policy for Higher Education (LPHE) 2002* promove o ensino e uso das línguas nativas no ensino superior .

### ***3.3 A universidade de Cape Town (UCT) e as estudantes negras após o apartheid: Between forward and backward steps (Entre os passos para frente e para trás)***

No início do regime democrático da África do Sul, muita coisa também mudou internamente na *universidade de Cape Town (UCT)*. A própria universidade de Cape Town (*UCT*) também adotou políticas de transformação interna que tornaram a instituição mais acolhedora à diversidade, tais como ações afirmativas, políticas de equidade e não-discriminação. As políticas do governo, bem como as políticas internas da universidade tiveram um impacto positivo em termos de diversificação racial em geral, mas principalmente na entrada de estudantes negros em geral na universidade.

Luescher (2009) relata que, em 2004, quase metade dos 20.000 estudantes da UCT eram negros (incluindo um número considerável de estudantes negros internacionais) e pouco menos de metade do corpo estudantil era feminino (p.416-417).

Neste sentido, Josephine Ruth Cornell (2015) em seu artigo *black students' experiences of transformation at uct: a photovoice study* aponta que:

The numbers of black African, Indian and coloured students in higher education have increased dramatically since the apartheid era. For example, the statistics for 2011 show that 78% of the total number of fulltime students enrolled at universities in South Africa are black (although these numbers are lower at historically white universities, such as UCT (51%) and Stellenbosch (32%) (DHET, 2013 apud CORNELL, 2015, n.p)

Este grande avanço em termos de diversificação do corpo estudantil na universidade foi devido às políticas de ação afirmativa que a universidade de Cape Town (UCT) adotou. Neste

sentido, Josephine Ruth Cornell (2015) em *black students' experiences of transformation at UCT: a photovoice study* aponta que:

Student equity has perhaps been one of the key transformation focuses at UCT. The university makes use of an affirmative action or so-called “race-based” admissions policy, which takes into account the race of the applicants when selecting students. This is an attempt to redress the inequalities of the past by using race as a proxy for disadvantage for acceptance into UCT. Thus, the entrance requirements are different for students from different race categories. The five categories are: “black African”, “Chinese”, “coloured”, “Indian” or “white”; with students in the “white” category needing the most points (calculated from their Matric scores) to be accepted; followed by the “Chinese” or “Indian” categories, then “coloured” and finally students in the “black African” category needing the lowest number of points (UCT, 2015a). However, in May 2014, a proposal to change the current admissions policy was passed in a meeting of the UCT senate, which will take effect in 2016. This new admissions policy will not consider race only but will look at the schooling and background of potential applicants (UCT, 2014). With this new policy, depending on the faculty, approximately 75% of student intake could be based on marks alone, while 25% may be race-based (Price, 2014a; Price 2014b)<sup>1</sup>. In terms of increasing the numbers of black African, coloured and Indian students, UCT has been fairly successful. Recent statistics for 2013 show that of the total 26,166 students enrolled at UCT, 6,199 students are black African (23.7%), 3,573 are coloured (13.7%), 1,714 are Indian (6.5%), and 8,434 are white (32.2%) (UCT, 2015b). (CORNELL, 2015, n.p)

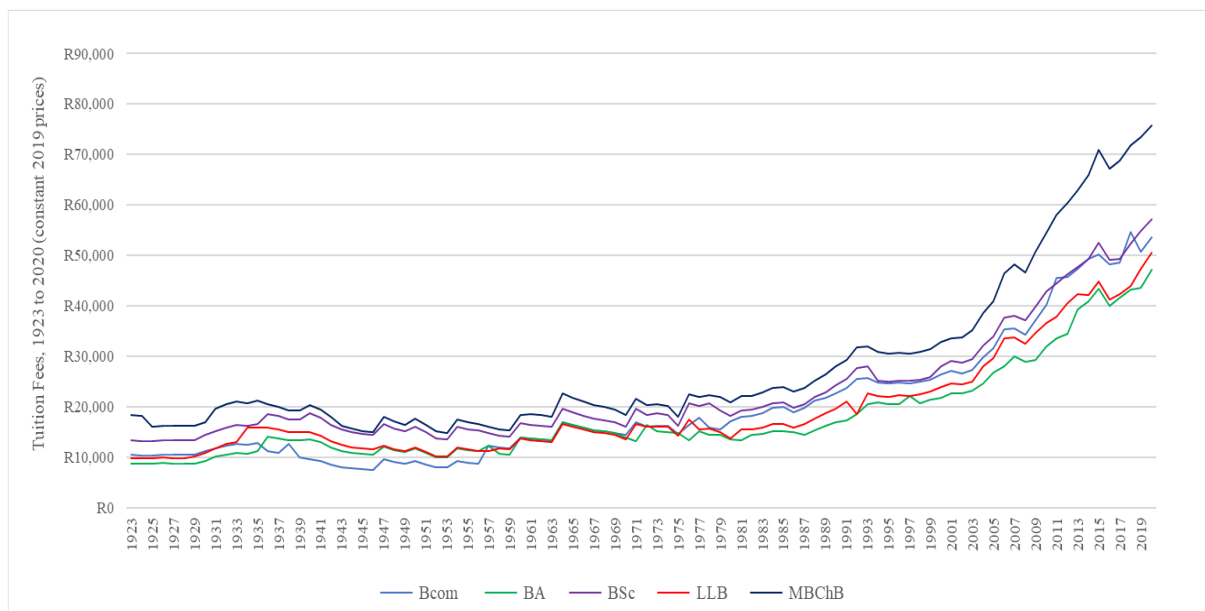
Embora a universidade tenha progredido em termos de diversidade em seu corpo estudantil, as realidades dentro da própria universidade não mudaram realmente após o *apartheid*... O aumento do número de estudantes negros e mesmo de outras raças como resultado da política afirmativa não garante seu sucesso na universidade.

Nesta linha, o estudo realizado por Andrew Kerr, Patrizio Piraino e Vimal Ranchhod (2016) intitulado *Estimating the size and impact of Affirmative Action at the University of Cape Town* revela que, antes de 2016, os estudantes que se beneficiaram de ações afirmativas na Universidade tinham, em média, uma taxa de graduação mais baixa do que aqueles que eram beneficiários e frequentavam outras universidades. Ainda segundo os autores, os beneficiários negros que frequentam a UCT têm menos probabilidade de se formar do que os beneficiários que se inscrevem em outras universidades públicas (p.15).

A universidade permaneceu em seu interior predominantemente branca, em termos de currículos, dinamismo e em termos de organização. Os estudantes negros que entravam, depois eram deixado por conta própria, sofriam com racismo, opressão, e mesmo tinham que lidar com falhas escolares e com custo alto em termo de mensalidades (mesmo com as políticas de ajuda financeira, os estudantes não tinham condições de pagar mensalidades pois era muita cara). Corné van Walbeek e Nicole Vellios em seu artigo *Tuition fees at the University of Cape Town*:

1923–2020. revelam que as mensalidades na UCT aumentaram quase 400% entre 1923 e 2020 (p.-60)

Figura 15 Taxas de mensalidade na universidade de cape Town (UCT) 1923 a 2020



Fonte: Corné van Walbeek e Nicole Vellios *Tuition fees at the University of Cape Town: 1923–2020*, (p .54)

É o acúmulo de todas essas coisas que levou os ao movimento #RhodesMustFall e #FeesMustFall na Universidade de Cape Town (UCT). Em 9 de março de 2015, o movimento *Rhodes Must Fall (RMF)* composta estudantes negros, assim como alguns dos funcionários, derrubou a estátua de Cecil John Rhodes (um grande negociador de pessoas escravizadas escravo britânico) no meio da universidade como símbolo do início do há muito esperado processo de descolonização desta universidade. A demolição da estátua foi simbólica da luta contra a opressão e discriminação contínua de estudantes negros na universidade. O movimento #FeesMustFall seguiu no nível nacional, os estudantes manifestaram contra as mensalidades no ensino superior (DANIEL, 2021, p.12).

Figura 16 Sethembile Msezane estudante da UCT perfomando no dia da queda da estatueta de Rhodes no 9 de abril de 2015



Fonte: <https://www.theguardian.com/artanddesign/2015/may/15/sethembile-msezane-cecil-rhodes-stature-cape-town-south-africa>

Figura 17 Movimento #RhodesMustFall



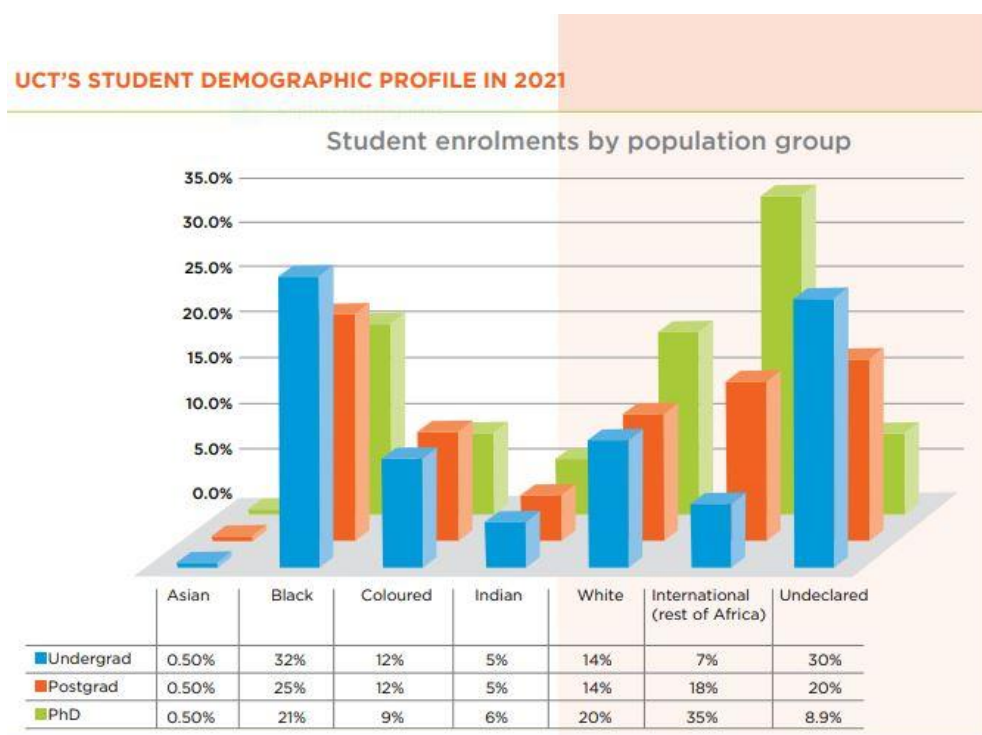
Fonte:

Fonte: [https://media-cldnry.s-nbcnews.com/image/upload/t\\_fit-1240w,f\\_auto,q\\_auto:best/newscms/2020\\_25/3390856/200618-rhodes-must-fall-mc-10444.jpg](https://media-cldnry.s-nbcnews.com/image/upload/t_fit-1240w,f_auto,q_auto:best/newscms/2020_25/3390856/200618-rhodes-must-fall-mc-10444.jpg)

As realidades dentro da Universidade de Cape Town (UCT) após apartheid, apesar de uma série de políticas transformadoras, continuam a ser contraditórias e complexas. A universidade prega um discurso de diversidade racial, mas não tenta acomodar a mudança racial que prega. Parece que o objetivo é mais ter estudantes e dirigentes de cor apenas para ser a universidade da diversidade do que para criar um ambiente onde todos possam florescer. Como resultado, muitos estudantes negros, especialmente mulheres negras, entram na universidade, mas não ficam ou não conseguem atravessar a cultura ainda branca e racista da universidade. Aqueles que conseguem ultrapassar as barreiras ficam marcadas com sequelas.

Os próprios dados da universidade do ano de 2021 confirmam o nosso pensamento. O perfil demográfico dos estudantes da UCT em 2021, revela que estudantes negros sul-africanos ainda estão subrepresentados ao nível de graduação e nível de pós-graduação, com estudantes brancos sobre-representado em ambos os níveis. Para além disso, o número de estudantes negros e de cor declinam a nível de pós-graduação, enquanto os brancos e os estudantes internacionais aumentam a esse nível (*Building transformation at UCT*, 2021, p.40).

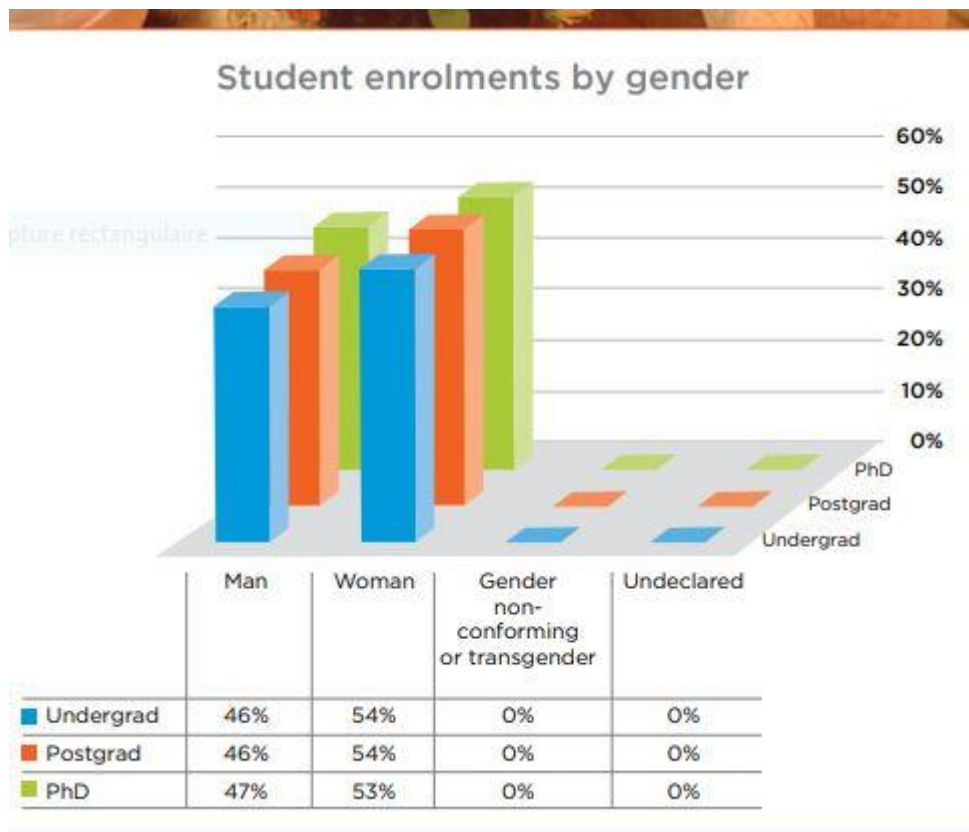
Figura 18 Perfil demográfico dos estudantes da UCT em 2021



Fonte: Building transformation at UCT ,2021, p.40

Em termos de gênero, de acordo com os dados de 2021, as mulheres estão ligeiramente mais representadas em todos os níveis da universidade do que os homens. Constatamos que na maioria dos relatórios produzidos pela Universidade de Cape Town (UCT) raramente se faz um recorte racial no quesito de gênero.

Figura 19 Estudantes matriculados por gênero



Fonte: Building transformation at UCT ,2021, p.41

### ***3.4 Discussões das entrevistas: As experiências e vivências das estudantes negras na Universidade de Cape Town (UCT) após o apartheid:***

#### *a) O silêncio e a sensibilidade em torno do tema das experiências das estudantes negras da universidade de Cape Town (UCT)*

A primeira coisa que emergiu das entrevistas foi a sensibilidade em torno do tema das experiências das estudantes negras da universidade de Cape Town (UCT). P1, uma estudante negra sul-africana da Universidade, me perguntou várias vezes no início de nossa entrevista, embora eu lhe tenha dito que a entrevista seria anônima, se eu publicaria seu nome verdadeiro, pois ela não queria que seu nome aparecesse na entrevista, pois sentia que a questão das experiências dos estudantes negros em geral na Universidade de Cape Town (UCT) era um tema muito sensível e delicado. Ela me disse: "Eu preferia que meu nome não fosse usado na apresentação, preferia que ninguém soubesse que eu o disse".

Na entrevista com P7, no início, ela deixou claro que meu tema era muito sensível e que não queria que seu nome aparecesse na transcrição, pois muitos estudantes negros que estudaram e ainda estão estudando na universidade de Cape Town (UCT) passaram por muitas situações difíceis e não querem falar muito sobre elas porque muitas vezes são rotulados como muito sensíveis e problemáticos. P7 me disse "aqui parece que somos as únicas que temos algo a reclamar ou falar, você fala e eles dizem que é porque você está no lugar errado".

Outra forma de silêncio ou sensibilidade é a sensação de sentir-se sozinho, de não poder falar com ninguém dentro da universidade. P9: "Quando cheguei na universidade de Cape Town (UCT) me sentia sozinha e não tinha como exprimir esta sensação até que eu fui parar no departamento do *african gender studies* onde tinham outras mulheres negras". Desde o início da pesquisa, fiquei impressionada com o grande silêncio, um silêncio que já falava muito sobre meu assunto. Quando comecei minha pesquisa, não foi fácil, desde o início, para as estudantes sul-africanas responderem minhas mensagens de convite às entrevistas; tentei várias vezes fazê-las responder, algumas não responderam; tive que reenviar e-mails para que algumas respondessem. Durante a minha entrevista com P4 ela tinha me explicado que as dinâmicas das mulheres negras na Universidade de Cape Town (UCT) como estudante não são fáceis de se compreender, pois mexem com muitas coisas, tanto o legado do passado como com as realidades do presente. Falar sobre questões raciais é dolorido para as estudantes negras, porque



envolve emoções, dores, frustrações e raiva. Elas não têm medo de falar, mas não queriam se sentir ou parecer vulneráveis.

Outra forma de silêncio é não ver e aceitar que se está a sofrer de discriminação dentro da universidade. P3, uma ex-aluna, disse-me que durante o seu tempo na universidade negou sempre o fato de sofrer de racismo, só por se negar a si própria, porque não queria ser vulnerável e parecer mal na frente dos outros estudantes brancos da sua turma, porque costuma ser desprezada pelos professores ou mesmo por alguns dos estudantes negros quando falava de racismo.

Durante as entrevistas, as estudantes me fizeram perceber que os estudantes negros de famílias ricas não vivenciam as mesmas realidades que os outros. P2 me explicou que os estudantes negros de famílias ricas às vezes tendem a silenciar os estudantes negros de famílias pobres quando reclamam de racismo nas aulas. Mas ela não fica em silêncio quando tem algo a dizer, ela o faz e o diz em alto e bom som.

Entrevistas indicam que as estudantes negras da universidade experimentam várias formas de silenciamento tanto pela Universidade, pelos professores, como entre si.

*b) As dificuldades associadas ao processo de entrada/ acesso de estudantes negras na Universidade de Cape Town (UCT)*

Um dos tópicos mais comuns que surgiram durante as entrevistas foi o procedimento de entrada na Universidade da Cidade do Cabo (UCT). Para algumas estudantes, o primeiro contato com a universidade não é agradável. Mas outras estudantes relataram ter um bom primeiro contato com a universidade quando se trata de obter informações sobre os procedimentos de admissão.

P9 me disse que seu primeiro contato com a universidade foi terrível, “A primeira vez que cheguei à universidade para pedir informações, fiquei chocada com a forma como fui acolhida, eles mal olharam para mim. Eu tive que esperar até que uma pessoa decidisse olhar na minha direção.”

De acordo com as estudantes negras, as políticas de admissão da Universidade de Cape Town (UCT) causam, às vezes, frustrações. Uma das maiores preocupações das estudantes negras é a auto-identificação racial, tanto quando querem entrar através de ações afirmativas tanto quando tentam entrar pelo processo normal. Antes de 2014, era solicitado aos estudantes que se candidatassem à UCT que indicassem sua raça e, desde 2014, é pedido aos estudantes

indicar a classificação racial de seus pais durante o *apartheid*. Muitos estudantes me disseram que este processo de auto-declaração racial não é bom, pois já causa estigma. P3, uma ex-aluna, me relatou que as dinâmicas raciais ainda são muito complicadas e complexas dentro da universidade no que diz respeito aos procedimentos de admissão. Para ela, o processo de identificação racial os leva de volta ao período do *apartheid*, e muitos estudantes preferem nem mesmo ter que se identificar com sua raça porque mesmo que seja autodeclarado é sempre complicado.

P8, estudante estrangeira na UCT, também me relatou suas experiências raciais dentro da Universidade de Cape Town. Ela me disse “em meu país eu me considerava e sou considerado negra, aqui nem sei o que sou, quando coloco creme no meu cabelo e ele fica encaracolado, não sou mais negra, mas *coloured* (mestiça), se deixo meu cabelo sem creme então sou negra”.

*c) As questões relacionadas a permanência e o sucesso das estudantes negras na Universidade de Cape Town (UCT)*

Durante as entrevistas, as estudantes também discutiram sua permanência e sucesso dentro da Universidade. Das entrevistas, ressaltou que a Universidade de Cape Town (UCT), apesar das políticas transformadoras, continua sendo uma universidade branca e elitista, tanto no seu funcionamento como em termos de espaço para os estudantes negros de forma geral, mas especialmente para mulheres negras.

A maioria das estudantes negras entrevistadas, reconhece os esforços que a universidade está tentando fazer para criar um ambiente favorável aos estudantes negros, mas acha que estas políticas ainda são muito superficiais.

Em minha entrevista com P1, ela explicou que a universidade não tinha recursos suficientes para os estudantes negros, que, mesmo quando você participava do processo de admissão da ação afirmativa, você tinha que arcar com enormes taxas de mensalidades. P1 me disse que na UCT, quando você entra através do sistema de ação afirmativa, não é bom, as pessoas geralmente olham para baixo e você tem que fazer cursos extras, mas mesmo esses cursos são pagos, e você não recebe um diploma porque você não pode mais fazê-los.

P3 me disse que ela veio de um meio desfavorecido, mas conseguiu com suas boas notas entrar na universidade, mas assim que ela entrou foi deixada para cuidar de si mesma. que às vezes ela se sente como se não fosse uma boa aluna porque para se manter atualizada ela tem

que ter aulas de apoio ou de remédio: "Às vezes sinto que não deveria estar aqui, sinto-me mal por não poder acompanhar os outros estudantes".

As estudantes negras estrangeiras também abordaram a questão das mensalidades elevadas da UCT. P8 me relatou que os pais delas não moram na África do Sul, e que devem mensalidades caras. Para poder se sustentar ela deve trabalhar e ao mesmo tempo estudar. Ela relatou que foi sua primeira experiência como estudante negra estrangeira fora do seu país de origem. Em conversas com as estudantes negras estrangeiras, surgiram determinados temas e experiências, como por exemplo, viver em dois países diferentes. Para elas, o fato de não ter família ao lado, às vezes complica suas vivências na África do Sul.

Ao contrário da maioria das estudantes que achavam as mensalidades da UCT caras, P4, me disse que isto não era realmente um problema para ela porque seus pais podem financiar suas mensalidades sem problema.

A questão da mobilidade dentro e fora da universidade também foi levantada. A maioria das estudantes entrevistadas não vivem no campus da universidade. Algumas vivem com seus pais em cidades mais reclusa e as estrangeiras vivem em apartamentos que compartilham com outros estudantes e que estão mais distantes da Universidade.

As estudantes falaram de suas dificuldades em encontrar uma vaga na residência universitária. P2 me disse que achava a universidade ainda muito racista e sexista porque os esforços que as mulheres negras de origens desfavorecidas têm que fazer para conseguir um lugar em residência não são os mesmos para os homens negros. P2 disse "Se você não conseguir uma vaga na residência universitária e não tiver dinheiro para ir à universidade, vai sofrer. Talvez você nem sequer consiga seu diploma".

P3, uma ex-aluna universitária, me contou como ela teve que usar muitos truques para chegar à universidade a tempo para as aulas. Ela falou sobre as dificuldades que os estudantes têm em encontrar lugares de residência universitária e como eles sempre têm que lutar para encontrar uma solução.

As estudantes negras também falaram sobre a dinâmica entre os estudantes negros e brancos dentro da universidade. Durante a entrevista com P1, ela me revelou que às vezes se sente inferior a outros estudantes, principalmente brancos, porque é a única pessoa em sua classe que vem de uma *Township*. Durante a entrevista, ela disse também que "você nem sabe que é negra até chegar na UCT, aí sim você sabe que é negra". Quando pedi para que ela me

explicasse melhor o que ela queria dizer, num tom irônico, ela disse que é “porque, na UCT, quando você entra tudo te faz entender que aqui não é seu lugar”.

Durante a entrevista com P3, ela me disse que os estudantes negros, especialmente as estudantes negras, tinham que estudar mais para serem respeitados na universidade. Ela me contou sobre sua própria experiência de sempre ter que fazer mais do que os outros porque não queria ouvir a retórica de que os estudantes negros não merecem um lugar na universidade. De acordo com ela, é comum na UCT ouvir discursos que refutam o fato de que os estudantes negros só estão lá para preencher uma cota na universidade. Ela até me disse que alguns alunos negros e brancos ficam chocados quando veem que uma estudante negra ser a melhor de sua classe.

P5 me disse que na UCT, ainda hoje, o sucesso dos estudantes negros neste espaço é determinado por sua capacidade de assimilação à branquidade da UCT. Se você fala como os brancos, se você pensa como os brancos, se você pode ser assimilado em sua cultura, você será aceito, mas se você tem sua própria maneira de falar, ser e pensar, então você tem que lutar, e realmente lutar. Este espaço ainda é reservado principalmente aos estudantes brancos ou mesmo aos estudantes negros de famílias ricas em "*The black Diamond*". Ela até me disse que alguns estudantes negros de famílias ricas não se sentem negros e tendem a se assimilar facilmente com os brancos. Esta assimilação vem por falar como eles, agir como eles, como se você devesse ser menos negro e mais branco para ser aceito.

Foi também abordado a falta de representação nos currículos e no corpo professoral. P11 me disse que ela tinha sido professora por alguns anos na UCT e que cada vez mais ela descobria que sua classe estava cheia de estudantes negros e que nas discussões muitos estudantes lhe diziam que estavam felizes em ter um professor negro. Ela disse que este sentimento é muito forte entre os estudantes negros na universidade de UCT, porque há uma real falta de representação dentro do corpo docente. Ela também me disse que, ao final, ela começou a sentir muita pressão que não podia explicar e não podia suportar, pois sentia que era a única esperança para estes estudantes negros dentro da universidade. Ela também me disse que o currículo na UCT ainda é muito colonial e precisa ser mudado. Quando lhe perguntei sobre o fato de que o fato de uma mulher negra ser a atual reitora da universidade não mudou as coisas na universidade, ela me disse que não viu pessoalmente nenhuma mudança e que a atual reitora está sob muita pressão de membros brancos que não querem ver mulheres negras no cargo.

P1 também me disse que a falta de representação de estudantes e professores negros era muito visível na universidade. Mesmo quando as pessoas dizem que há muito mais negros na universidade, basta ir a certos departamentos para perceber que a maioria dos estudantes é branco. Os poucos estudantes negros que existem acabam deixando a universidade.

*d) Questões relacionadas a formas de violência experimentadas e vivenciadas por estudantes negras na Universidade de Universidade de Cape Town (UCT)*

O tema da violência também foi amplamente discutido durante as entrevistas. As estudantes negras entrevistadas, relataram que a violência vivida pelas estudantes mulheres negras na universidade de Cape Town (UCT) assume várias formas. Vão desde a violência psicológica, verbal e às vezes até física.

A maioria das estudantes negras entrevistadas revela que a forma mais comum e recorrente de violência perceptível na universidade a violência psicológica. As entrevistas mostram que as estudantes negras sofrem muita violência psicológica, como não serem ouvidas nas aulas ou mesmo serem tratadas de forma condescendente e sexista por seus pares masculinos. Em entrevistas, os estudantes disseram que a violência também era velada, às vezes em formas sutis, como apelidos e perguntas embaraçosas.

As estudantes também falaram sobre a presença pesada da polícia no campus. P1 me disse que toda vez que ela deixava seu departamento e se encontrava com um policial, ela tinha medo porque esses policiais particulares contratados pela universidade e que lidam com todas as coisas relacionadas à segurança da universidade frequentemente recorrem à violência física durante manifestações ou protestos estudantis.

A questão do estupro está também presente na Universidade. P9 durante a entrevista admitiu abertamente ter medo de ser estuprada no campus. Ela disse tinha muito medo de andar sozinha no campus em certos momentos e horários porque sempre se lembrava do caso do estudante sul-africano Uyinene Mrwetyana, de 19 anos, que foi estuprada no campus e cujo corpo foi encontrado alguns dias depois, em 2019, o que levou à criação da hashtag #AmINext. De acordo com o P9, a cultura do estupro está infelizmente muito presente na África do Sul e até mesmo na Universidade da Cape Town.

e) *Formas de Resistência*

Durante as entrevistas, também surgiu das discussões que as estudantes negras não só se veem como vítimas ou pessoas passivas dentro da universidade, mas também como ativistas. No decorrer das discussões, ficou claro que para sobreviver na UCT, é preciso lutar e lutar muito. Como mecanismo de resistência, muitos movimentos de estudantes negros e grupos de mulheres negras são formados para desafiar e combater a discriminação na universidade; P7 me disse que ela estava feliz por estar envolvida em movimentos feministas negras na universidade porque ela podia trocar ideias e experiências com outras estudantes negras. P9 também destacou a presença de um forte movimento feminista e decolonial que está se fortalecendo. Ela explicou que o movimento *Rhodesmustfall* de 2015 é um exemplo típico de resistência e ativismo contra o sistema de branquitude na UCT. P3 relatou que às vezes o sentimento dentro da universidade é que os estudantes negros deveriam ser gratos pelo privilégio de estudar na UCT, mas para ela não se trata de ser grato porque a universidade deveria ser um lugar para todos sem discriminação de raça e gênero. Outras formas de resistência também mencionadas por P3 foram o boicote à identidade racial. P3 me disse que alguns estudantes negros ou mesmo estudantes de outra raça se recusam a se identificar racialmente no processo de admissão.

## Considerações finais

As questões de proteção dos Direitos Humanos sempre estiveram presentes no continente africano, mesmo antes do nascimento dos conceitos ocidentais. As civilizações pré-coloniais africanas tinham leis e códigos de vida em seu cerne. A maioria não escrita, mas orais e eram aplicadas e respeitadas pelos povos. A *maat* no Egito Antigo, a carta mandiga no Império do Mali, são exemplos de tratados de direitos humanos que existiam na África pré-colonial.

Se hoje, ao continente africano é negada seu lugar como pioneira na produção de conhecimento pelo mundo ocidental, não significa que a África não produziu e não continua produzindo coisas para o mundo. O continente africano foi e continua sendo um espaço de produção de conhecimento.

O sonho de Nelson Mandela, que chegou ao poder em 1994, era uma África do Sul nova, democrática, não discriminatória e inclusiva. Hoje, quase 30 anos após o período de *apartheid*, parece que ainda estamos um pouco longe da África do Sul com a qual Nelson Mandela sonhava. A África do Sul, mesmo na era pós-*apartheid*, continua a ser o local de importantes debates sobre racismo e sexismo.

Durante o *apartheid*, os negros, e em particular as mulheres negras, assim como as mulheres de outras raças, sofreram muita dor e sofrimento. Elas não poderiam ter acesso a uma educação decente e ser livres para ir e vir ou encontrar empregos decentes para fazer uma vida melhor para si mesmos.

Hoje, nesta nova África do Sul pós *apartheid*, onde elas querem poder viver, ir e vir, estudar e ter uma vida mais decente, elas encontram não leis segregacionistas, mas sistemas de racismo estrutural. As histórias e experiências de estudantes negros na Universidade da Cape Town (UCT) revelam o problema do racismo estrutural.

A Universidade da Cape Town (UCT) afirma ser a universidade com maior diversidade racial do país depois do *apartheid*, mas não consegue criar uma universidade verdadeiramente inclusiva e de integração para estudantes negras e negros em geral. As palavras diversidade e integração não devem ser confundidas.

As políticas de ação afirmativa não devem ser utilizadas apenas para aumentar o número de estudantes negros na universidade, mas deve se pensar na permanência e no sucesso dos estudantes de forma geral dentro da universidade. As entrevistas revelaram que apesar das

políticas de transformação, a universidade de Cape Town (UCT) não está se transformando. O racismo tem sido mantido e institucionalizado dentro da universidade de forma velada.

Quando o currículo, os professores e mesmo a aparência física da universidade (nome do salão, nome do bloco, estátua) ainda são dominados pelos brancos, fica claro que os estudantes negros sentirão que estão em um espaço antinegro.

A Universidade de Cape Town (UCT) precisa ir além da política de transformação e realmente criar um espaço para todos os estudantes de qualquer gênero, grupo étnico e social para que todos os estudantes possam se sentir aceito e em respeito dentro da universidade.

O sentimento de que são sempre os negros que se queixam de racismo também é um assunto muito presente nas sociedades racializadas. Não é um prazer, ou uma forma de se vitimizar o tempo todo, falar sobre racismo é necessário para que as pessoas possam ter mais consciência das experiências das pessoas que vivem e se sentem discriminadas.

O mundo em que todos nós queremos viver é um mundo sem racismo, sem ódio, sem injustiça, sem violência, um mundo em que todos os seres humanos poderiam se amar e respeitar uns aos outros. Este mundo tão sonhado por Nelson Mandela para seu país África do Sul.



Figura 20 Nelson Mandela durante o julgamento por traição, pretoria, 1956



Fonte: [https://media.artsper.com/artwork/1468275\\_3\\_1.jpg](https://media.artsper.com/artwork/1468275_3_1.jpg)

## Referências Bibliográficas

AKALA, B. AND J. J. DIVALA. **Gender equity tensions in South Africa's post-apartheid higher education: In defence of differentiation**. South African Journal of Higher Education 30(1): 1–16. 2016. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/268425504.pdf> Acesso 16/08/2022

\_\_\_\_\_ **Challenging gender equality in South African transformation policies - a case of the White Paper: A programme for the transformation of higher education**. Article in South African Journal of Higher Education. 2018. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/326555510\\_Challenging\\_gender\\_equality\\_in\\_South\\_African\\_transformation\\_policies\\_a\\_case\\_of\\_the\\_White\\_Paper\\_A\\_programme\\_for\\_the\\_transformation\\_of\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/326555510_Challenging_gender_equality_in_South_African_transformation_policies_a_case_of_the_White_Paper_A_programme_for_the_transformation_of_higher_education) . Acesso 16/08/2022.

AL-FAHAM, Hajer, Angelique M. Davis And Rose Ernst. **Intersectionality: From Theory to Practice**. Annual Review of Law and Social Science .2019. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/336434914\\_Intersectionality\\_From\\_Theory\\_to\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/336434914_Intersectionality_From_Theory_to_Practice) . Acesso em 20/08/2022.

APPIAH, Kwame Anthony. **There is no such thing as western civilisation**. The Guardian, 9 November 2016. Disponível em <https://www.theguardian.com/world/2016/nov/09/western-civilisation-appiah-reith-lecture> . Acesso em 20/08/2022.

ARNFRED, Signe. (2002). **Simone de Beauvoir in Africa:" Woman= the Second Sex?" Issues of African Feminist Thought**. JENdA: A Journal of Culture and African Women Studies. 2.

ATEWOLOGUN, D. **Intersectionality theory and practice**. Oxford Research Encyclopedia of Business and Management, 2018. Disponível em <https://deltaalphapsi.com/wp-content/uploads/2020/01/Intersectionality-Theory-and-Practice.pdf> . Acesso 20/08/2022.

ADICHIE, C. Ngozi. **We should all be feminists**. London: Fourth Estate, 2014

\_\_\_\_\_ **Sejamos todos feministas**. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, 63 p

---

**Purple Hibiscus.** London: Harper Perennial, 2005.

---

**Half of a Yellow Sun.** New York: Knopf, 2006.

---

**The Thing around Your Neck.** London: Fourth Estate, 2009

ANALYSE SOCIETALE AFRICAINE/AFRICAN SOCIETAL ANALYSIS (ASA). **La Charte de Kurukan Fuga dans le contexte de mise en œuvre des réformes politiques et institutionnelles post-crise au Mali ,2017.** Disponível em <http://africansecuritynetwork.org/assn/wp-content/uploads/2017/02/La-Charte-de-Kurukan-Fuga-dans-le-contexte-de-mise-en-%C5%93uvre.pdf> . Acesso 10/09/2022

ASANTE, Molefi Kete. **“Uma origem africana da filosofia: Mito ou realidade?”** Capoeira: Revista de humanidades e letras, Vol. 1. N.1. Ano 2014. Disponível em [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/asante\\_-\\_origem\\_filosofia\\_africana.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/asante_-_origem_filosofia_africana.pdf) . Acesso 10/09/2022

ASSEU. Georges Mafa. **L’afrique Et La Maât : Pour Une Éthique Existentielle.** Rev. ivoir. anthropol. sociol. KASA BYA KASA, n° 33, 2016 © EDUCI 2016. Disponível em [https://www.revues-ufhb-ci.org/fichiers/FICHIR\\_ARTICLE\\_2346.pdf](https://www.revues-ufhb-ci.org/fichiers/FICHIR_ARTICLE_2346.pdf) . Acesso 10/09/2022

BADAT, S. 2009. **Theorising institutional change: Post-1994 South African higher education.** Studies in Higher Education 34(4): 455–467.

BALDI,César Augusto. **Descolonizando o ensino de direitos humanos?.** Hendu 4(1):8-18 (2014).Disponível em [https://www.academia.edu/19869596/Descolonizando\\_o\\_ensino\\_de\\_direitos\\_humanos](https://www.academia.edu/19869596/Descolonizando_o_ensino_de_direitos_humanos) . Acesso em: 10/09/2022

BANCEL, N ; Blanchard, P ; Vergès, F. **La colonisation française.** Editions Milan, 2012.

BAUER, Patricia. **Bantu Education Act South Africa [1953].** July 22, 2020. The Editors of Encyclopaedia Britannica. Disponível em <https://www.britannica.com/event/Bantu-Education-Act>. Acesso em 20/08/2022.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Os direitos humanos como valor universal**. Lua Nova [online]. 1994, n.34, pp.179-188. ISSN 0102-6445. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451994000300011> acesso em 26/08/2020

BENNETT, T.W., **Human Rights and African Customary Law under the South Africa Constitution**, Kenwyn, Juta, 1995.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: a experiência vivida**. Tradução de Sérgio Milliet. São. Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

\_\_\_\_\_. **O Segundo Sexo – Livro 1: Fatos e Mitos**. 4ª Edição. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

TIMES HIGHER EDUCATION, **Best universities in Africa 2022**. Disponível em <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-africa> Acesso em 16/08/2022.

BLACK, David. **The long and winding road: international norms and domestic political change in South Africa**. In: RISSE, Thomas; SIKKINK, Kathryn; ROPP, Stephen C. (Eds.). *The Power of Human Rights: International Norms and Domestic Change*. London: Cambridge University Press, 1999.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro:Elsevier,2004b.

\_\_\_\_\_. **Liberalismo e Democracia**. 3. ed. Trad.: Marco Aurélio Nogueira. Brasília: Editora Brasiliense, 1990.

BONAVIDES, Paulo. **Os Direitos Humanos e a Democracia**. In *Direitos Humanos como Educação para a Justiça*. Reinaldo Pereira e Silva org. São Paulo: LTr, 1998

BONTHUYS, E., **The Legitimacy of Group Rights in the South African Legal System, Stellenbosch**, Stellenbosch University Press, 1993.

BORGES, ALCI MARCUS RIBEIRO. **Direitos humanos: conceitos e preconceitos**. Jus Navigandi, Teresina, ano 11, n. 1248, 1 dez. 2006. Disponível em: [http://dhnet.org.br/direitos/militantes/alciborges/alci\\_dh\\_conceitos\\_preconceitos.pdf](http://dhnet.org.br/direitos/militantes/alciborges/alci_dh_conceitos_preconceitos.pdf) Acesso em 20/08/2022

BRICS NA ÁFRICA: MAIS DO MESMO? **Um estudo comparativo dos acordos de investimento dos BRICS com países africanos** Disponível em [https://rosalux-ba.org/wp-content/uploads/2016/04/Publicacao-Africa-BRICS-PT\\_BR.pdf](https://rosalux-ba.org/wp-content/uploads/2016/04/Publicacao-Africa-BRICS-PT_BR.pdf). Acesso em 15/08/2020.

BRITANNICA, THE EDITORS OF ENCYCLOPAEDIA. "**Boer**". Encyclopedia Britannica, 8 Nov. 2021, Disponível em <https://www.britannica.com/topic/Boer-people>. Acesso em 16/08/2022.

BROWN, D. **Speaking in Tongues: Apartheid and Language in South Africa**, Perspectives in Education, 33-46. 1988-1989.

CAMARA, G. M. . Maat: **O princípio ordenador do cosmos egípcio**. ATUALIDADE TEOLÓGICA (PUCRJ) , v. 26, p. 273-280, 2007.

CANEDO, Daniele. "**Cultura É O Quê?**" - **Reflexões Sobre O Conceito De Cultura E A Atuação Dos Poderes Públicos**. faculdade de comunicação/ufba, salvador-bahia-brasil V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura 27 a 29 de maio de 2009.

CARRIM, Y., 'Minorities Together and Apart', in James, W. et al, eds., **Now that we are Free: Coloured Communities in a Democratic South Africa**, Johannesburg, IDASA, 46-51, 1996.

CARVALHO NETTO, Menelick de. **A hermenêutica constitucionale os desafios postos aos direitos fundamentais**. In: SAMPAIO, José Adércio Leite (org.). Jurisdição constitucional e direitos fundamentais. Belo Horizonte: Del Rey, 2003a. p. 141-163.

\_\_\_\_\_ **A hermenêutica constitucional sob o paradigma do Estado democrático de direito**. In: CATTONI, Marcelo (org.). Jurisdição e hermenêutica

constitucional no Estado democrático de direito. Belo Horizonte: Mandamentos, 2004b. p. 25-44.

CELSONO, Lafer; **HANNAH Arendt, Pensamento, persuasão e poder**, 1979

CÉSAIRE, A. (1978). **Discurso sobre o colonialismo**. Trad. Noêmia de Sousa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

CÉSAIRE. A. **Discours sur le colonialisme, éditions présence Africaine**, Paris 1955.

CHANGUION, L.; STEENKAMP, B. **Disputed Land: the historical development of the South African Land Issue, 1952-2011**. Pretoria, Book House, 2012.

CHANOK, Martin. **The Making of South African Legal Culture 1902 – 1936**. South Africa, Cambridge University Press, 2004.

\_\_\_\_\_ **South African education and the ideology of patriarchy**. South African Journal of Education 2001 21(4): 300–304.

\_\_\_\_\_ **The mind of Apartheid: Geoffrey Cronjé – 1902**. Social Dynamics, n.1,1991.

COETZEE, J. M, **Disgrace London**: Penguin Books, 2000.

\_\_\_\_\_ **The mind of Apartheid: Geoffrey Cronjé – 1902**. Social Dynamics, n.1,1991.

\_\_\_\_\_ **South African education and the ideology of patriarchy**. South African Journal of Education 2001 21(4): 300–304

CONLON, P.J. **South African Stories - One: The Population Registration Act, from South African Stories**, 2006.

COMMISSION ON GENDER EQUALITY. 2000. **Promotion of Gender Equality and Prevention of Unfair Treatment Act No. 4**. Pretoria: Government Print,

COMPARATO, Fabio Konder. **A Afirmação Histórica Dos Direitos Humanos**. Editora Saraiva. 2013.

CORNELL, J. 2015. **Black students' experiences of transformation at UCT: a photovoice study**. University of Cape Town. Disponível em <https://open.uct.ac.za/handle/11427/13689>. Acesso em 15/08/2020.

CORVENIN, Marianne. **Apartheid e falsificação histórica**. Lisboa : Edições 70, 1979.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum, 1989. Disponível em <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429500480-5/demarginalizing-intersection-race-sex-black-feminist-critique-antidiscrimination-doctrine-feminist-theory-antiracist-politics-1989-kimberle-crenshaw>. Acesso em 20/08/2022

\_\_\_\_\_ **Mapping the Margins: Intersectionality, Identity, and Violence Against Women of Color**. Stanford Law Review, 1991. Disponível em <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/mapping-the-margins-intersectionality-identity-politics-and-violence-against-women-of-color-kimberle-crenshaw1.pdf>. Acesso em 20/08/2022

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane. Ribeiro. Bauru: Ed. da Universidade do Sagrado Coração, 1999.

DANIEL, ANTJE. **Rhodes Must Fall: different layers of intersectionality in students' protests in South Africa**. Interfaces. 2021. <https://www.interfacejournal.net/wp-content/uploads/2021/07/Interface-13-1-Daniel.pdf>

DARE. Arowolo. **The effects of western civilisation and culture on Africa**. Afro Asian Journal of Social Sciences Volume 1, No. 1 Quarter IV 2010. Disponível em <http://onlineresearchjournals.com/aajoss/art/53.pdf> .Acesso em 20/08/2022

DAVENPORT, T.R.H., **South Africa: A Modern History**, Toronto, University of Toronto Press, 1991.

DAVIDSON, K.; VAN WALBEEK, C.; VELLIOS, N. **Tuition fees at the University of Cape Town: 1923-2020**. S. Afr. J. High. Educ., Stellenbosch, v. 35, n. 5, p. 48-64, Nov. 2021. Available from [http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1753-59132021000500004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1753-59132021000500004&lng=en&nrm=iso) .

DESPLANCQUES, Sophie : **Egito Antigo**, Tradução de Paulo Neves, Porto Alegre, L&PM Pocket, 2009.

DECOEUR, Henri. **Maat, between Cosmology and Myth: The Constitutional Principle of a Chthonic State in Ancient Egypt**. Revue Juridique Thémis, Vol. 45, No. 2, 2011. Disponível em [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1851771](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1851771) . Acesso 10/09/2022

DE JONGE, Klass. **África do Sul: Apartheid e resistência**. São Paulo: EBOH Editora, 1991.

DEPARTMENT OF EDUCATION. 1996a. **National Commission on Higher Education: An Overview of a New Policy Framework for Higher Education Transformation**. Pretoria: Department of Education.

\_\_\_\_\_ **Green Paper on Higher Education Transformation**. Pretoria:

\_\_\_\_\_ **Education White Paper 3. A Programme for the Transformation of Higher Education**. Pretoria: Department of Education.

\_\_\_\_\_ **National Plan for Higher Education**. Pretoria: Government Printer Department of Higher Education and Training. 2013. White Paper for Post-school Education and Training. Pretoria: Department of Higher Education and Training



DIAS, Norton Maldonado, **Crítica ao pensamento de Karel Vasak e Norberto Bobbio acerca do surgimento dos direitos humanos em face aos tratados e convenções internacionais**, 31 *International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 59-80, 2016, 2017. Disponível em <http://www.scielo.org.co/pdf/ilrdi/n31/1692-8156-ilrdi-31-00059.pdf>

DIEHL, Diego Augusto. **A re-invenção dos direitos humanos pelos povos da América Latina: para uma nova história decolonial desde a práxis de libertação dos movimentos sociais**. 2015. 393 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em [http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/downloads/hegemonia\\_01\\_oriente\\_e\\_ocidente.pdf](http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/downloads/hegemonia_01_oriente_e_ocidente.pdf) Acesso em 20/08/2022

DIEGO MARCELO. **Como foi escrita a declaração**. São Paulo, Folha de S.Paulo. dezembro de 1998. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj03129803.htm> . Acesso em: 10/09/2022

DIAS, Norton Maldonado. **Crítica ao pensamento de Karel Vasak e Norberto Bobbio acerca do surgimento dos direitos humanos em face aos tratados e convenções internacionais**. *Int. Law: Rev. Colomb. Derecho Int.* [online]. 2016, 2017, n.31, pp.59-80. ISSN 1692-8156. <https://doi.org/10.11144/javeriana.il15-31.cpvb>.

\_\_\_\_\_ **A crise da teoria das gerações dos direitos nos tratados e convenções internacionais**. *Revista da Faculdade de Direito. R. Fac. Dir., Fortaleza*, v. 35, n. 2, p. 195-211, jul./dez. 2014. Disponível em [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/11760/1/2014\\_art\\_nmdias.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/11760/1/2014_art_nmdias.pdf) . Acesso em: 10/09/2022

DIOUF, Abdoul Aziz. **Famille et droits de l'homme en Afrique noire : réflexions sur la rencontre de deux logiques différentes**, 2018, Fondation Raponda-Walker, Français, pp. 317-352

DIOP, Cheikh Anta. **Precolonial Black Africa**. New York: Lawrence Hill Books, 1987b.

\_\_\_\_\_ **The African Origin of Civilization: Myth or Reality**. Chicago: Lawrence Hill Books, 1974.

DUBE, E., 1985, **The Relationship between Racism and Education in South Africa** ', Harvard Educational Law Review, 86-100. Experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

DUGARD, John. **Human Rights and the South African Legal Order**. Princeton : Princeton University Press, 1978

DUARTE, Evandro Charles Piza; QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. **A Revolução Haitiana e o Atlântico Negro: o Constitucionalismo em face do Lado Oculto da Modernidade/The Haitian Revolution and the Black Atlantic: Constitutionalism in face of the Dark Side of Modernity**. Revista Direito, Estado e Sociedade, n. 49, 2016. Disponível em [http://direitoestadosociedade.jur.puc-rio.br/media/Direito%2049\\_artigo%201.pdf](http://direitoestadosociedade.jur.puc-rio.br/media/Direito%2049_artigo%201.pdf) 10/09/2022

DUSSEL, E. **1492: O Encobrimento do Outro - A Origem do Mito da Modernidade**. Conferências de Frankfurt. Vozes Editora, Petrópolis. 1993.

EVANS-WINTERS, VENUS E. **Race and Gender Intersectionality and Education**. Oxford Research Encyclopedia of Education. 2021; Disponível em <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1345>. Acesso em 20/08/2022

FALCÃO, Rodrigo. **Oriente e ocidente: a terra dos vivos, a terra dos mortos**. (sem data)

FATOU, Kiné Camara, **Teaching, Promoting, and Implementing Human Rights Instruments in Africa: The Need to Contextualize**, 27 Pac. McGeorge Global Bus. & Dev. L.J. 53 (2014). Disponível em <https://scholarlycommons.pacific.edu/globe/vol27/iss1/3> . Acesso 10/09/2022

FILHO, Pio Penna. **África do Sul: o país da Copa** disponível em: <http://mestresdahistoria.blogspot.com.br/2010/05/afrika-do-sul-o-pais-da-copapio-Pena.html> acesso em 14/10/2016.

FONTELLA, Leandro Goya; MEDEIROS, Elisabeth Weber. **Revolução haitiana: o medo negro assombra a América**. Disciplinarum Scientia| Ciências Humanas, v. 8, n. 1, p. 59-70, 2007. Disponível

em:<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1669> . Acesso em: 10/09/2022

FONSECA JR, G. **BRICS: notas e questões**. In: Mesa redonda: o Brasil, os BRICS e a agenda internacional / Apresentação do Embaixador José Vicente de Sá Pimentel. -- Brasília: FUNAG, 2012.

FONSECA, Danilo Ferreira. **Direitos humanos na África do sul: entre o apartheid e o neoliberalismo projeto História**. São Paulo, n. 51, pp. 1539, Dez.2014, Disponível: em <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/24046/17637>. Acesso em 14 de ago 2020.

FRANCO FILHO, Georgenor de Sousa. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.Tomo Direitos Humanos**, Edição 1, Março de 2022. Disponível em <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/531/edicao-1/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-de-1948> . Acesso em: 10/09/2022

FRASER, N. 2005. **Reframing justice**. Uitgeverij Van Gorcum

GALINDO, George Rodrigo Bandeira. **O crime compensa? Acerca da viabilidade da noção de crimes internacionais no Direito Internacional**. Brasília: Revista de Informação Legislativa, 2000. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/web/cegraf/ri/Pdf/pdf\\_147/r147-16.PDF](http://www.senado.gov.br/web/cegraf/ri/Pdf/pdf_147/r147-16.PDF) Acesso em: 26 de ago 2020

GATSING, Hermine Kembo Takam. **Le système africain de protection des droits de l'homme : Un système en quête de cohérence**. Collection : Harmattan Cameroun, 2014. Disponível em [https://www.editions-harmattan.fr/livre/le\\_systeme\\_africain\\_de\\_protection\\_des\\_droits\\_de\\_l\\_homme\\_un\\_systeme\\_en\\_quete\\_de\\_coherece\\_hermine\\_kembo\\_takam\\_gatsing-9782343022437-42688.html](https://www.editions-harmattan.fr/livre/le_systeme_africain_de_protection_des_droits_de_l_homme_un_systeme_en_quete_de_coherece_hermine_kembo_takam_gatsing-9782343022437-42688.html) . Acesso 10/09/2022

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro / São Paulo: Record, 2004.

GONÇALVES Muniz, I. (2017). **Textos internacionais: direitos humanos ou direitos fundamentais?**. *Direito E Desenvolvimento*, 2, n.4, julho/dezembro 2011. Disponível em <https://periodicos.unipe.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/185> . Acesso 10/09/2022

GONÇALVES, Josimere. S.; FEITOSA, Maria. A. P. **DESCOLONIZAR JÁ: Pontos em debate sobre o epistemicídio**. *Complexitas. Ver. Fil.Term.*, Belém, v.4, n.2, p.40-47, 2019

GORDIMER, Nadine. **Burger's Daughter**. 1979. London, New York, Victoria,Ontario: Penguin Books, 1980.

HAGUETTE. Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia** - 12. ed. - Petropolis, RJ : Vozes, 2010

HAMPATÉ B , A. **A tradição viva**. In: KI-ZERBO, J. (Coord.). *História geral da África*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. v. 1. p. 167-212.

HANNAH, Arendt. **A Condição Humana**, 1958.

HASSIM, S. 1991.. **Gender, social location and feminist politics in South Africa** *Transformation* 15: 65– 8

HASSIM, S. and C. WALKER. 1993. **Women's studies and the women's movement in South Africa: Defining a relationship**. *Women's Studies Int. Forum* 16(5): 523–534

HEGEL, G. W. F. **Lecciones sobre la filosofia de la historia universal**. Tradução: José Gaos. Buenos Aires: Revista de Occidente Argentina, 1946. (2 tomos).

HENKIN, Louis. **The Rights of Men Today**. Westview Press, 1978.

HENRIQUES, Isabel Castro. **Colonialismo e história". Instituto Superior de Economia e Gestão.** CEsa - Documentos de Trabalho nº 132/ 2015

HERKENHOFF, João Batista. **Curso de Direitos Humanos.** v I. São Paulo:Acadêmica, 1994.

HERMAN, Harold D. **School-Leaving Examinations, Selection and Equity in Higher Education in South Africa.** Comparative Education, vol. 31, no. 2, 1995, pp. 261–74. JSTOR, Disponível em <http://www.jstor.org/stable/3099650>. Acesso 16/08/2022

HLATSHWAYO, Mlamuli Nkosingphile. **Being Black in South African higher education: An intersectional insight.** Acta acad. (Bloemfontein, Online) [online]. 2020, vol.52, n.2, pp.163-180.Disponível em [http://www.scielo.org.za/scielo.php?pid=S241504792020000200009&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.za/scielo.php?pid=S241504792020000200009&script=sci_abstract&tlng=en)

HOUNTONDI, P.J. **Knowledge of Africa, Knowledge by Africans: Two Perspectives on African Studies.** RCCS Annual Review, 1, September, 2009.Disponível em [https://www.ces.uc.pt/publicacoes/annualreview/media/2009%20issue%20n.%201/AR1\\_6.PHountondji\\_RCCS80.pdf](https://www.ces.uc.pt/publicacoes/annualreview/media/2009%20issue%20n.%201/AR1_6.PHountondji_RCCS80.pdf) .Acesso em 20/08/2022.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HOWARD, Phillips, **UCT under Apartheid, Part 1: From Onset to Sit-in, 1948–1968** Sunnyside: Jacana, 2019.

HUNTINGTON, Samuel P. **The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order.** New York, NY: Simon and Schuster, 1996.

IFI AMADIUME, 1987, **Male Daughters, Female Husbands: Gender and Sex in an African Society**, London and New Jersey: Zed Books, Introduction and Ch. 13

JACQUES LANGE, Jeanne van Eeden. **Designing the South African Nation: From Nature to Culture** Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/325846602\\_Designing\\_the\\_South\\_African\\_Nation\\_From\\_Nature\\_to\\_Culture](https://www.researchgate.net/publication/325846602_Designing_the_South_African_Nation_From_Nature_to_Culture) Acesso em 26/08/20.

JOUBERT, Hendrika J. (Rika). **Race classification and equal educational opportunities in South African schools.** Race classification and equal educational opportunities in South African schools. IJELP — 2014 — Issue 1 . Disponível em: [https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/45647/Joubert\\_Race\\_2014.pdf;sequence=1](https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/45647/Joubert_Race_2014.pdf;sequence=1) . Acesso 10/09/2022

KASCHULA, R. H. And Anthonissen, C. **Communicating across cultures in South Africa: Toward Critical language awareness.** Johannesburg: Witwaterstrand University Press; 1995.

KAZIBONI, A. (2022). **Apartheid Racism and Post-apartheid Xenophobia: Bridging the Gap.** In: Rugunanan, P., Xulu-Gama, N. (eds) Migration in Southern Africa. IMISCOE Research Series. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-92114-9\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-030-92114-9_14)

KELLY, John M. **Uma breve história da teoria do direito ocidental.** Tradução de Marylene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KERR. Andrew & Patrizio Piraino & Vimal Ranchhod, 2016. **Estimating the size and impact of Affirmative Action at the University of Cape Town.** SALDRU Working Papers 172, Southern Africa Labour and Development Research Unit, University of Cape Town.

KI-ZERBO, J. (Coord.). **História geral da África.** 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010b. v. 1. p. 23-35.

KHUNOU, G., Phaswana, E.D., Khoza-Shangase, K. & Canham, H. (eds.), **Black academic voices: The South African experience,** HSRC Press, Cape Town, 2019.

KUBIAK, Stefan. **Why is Kwame Anthony Appiah's proposal to dismiss the concept of "The West" premature?** The Journal of English Studies 13 (2016): 22-40. Disponível em [https://pdfs.semanticscholar.org/8304/84ab00beda53e268ec38bd3c1f80d4ea2b5e.pdf?\\_ga=2.105908992.2086148391.1673881881-1829548615.1673319754](https://pdfs.semanticscholar.org/8304/84ab00beda53e268ec38bd3c1f80d4ea2b5e.pdf?_ga=2.105908992.2086148391.1673881881-1829548615.1673319754) . Acesso em 20/08/2022

KUMALO, S.H., **'Explicating Abjection – Historically White Universities creating Natives of Nowhere?'**, Critical Studies in Teaching and Learning, vol. 6, no. 1, pp. 1-17.2018.

KOWUNO, frank. **L’Afrique et la Déclaration universelle des droits de l’homme :70 ans après, elle continue d’inspirer le continent. Afrique Renouveau : Décembre 2018 - mars 2019.** Disponível em <https://www.un.org/africarenewal/fr/magazine/d%C3%A9cembre-2018-mars-2019/1%E2%80%99afrique-et-la-d%C3%A9claration-universelle-des-droits-de-1%E2%80%99homme>. Acesso 10/09/2022

LANDER, E. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos.** In: \_\_\_\_\_ (Ed.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires : CLACSO, 2005.

LANGE, Jacques And Jeanne Van Eeden. **“Designing the South African Nation From Nature to Culture.** Disponível: [https://www.researchgate.net/publication/325846602\\_Designing\\_the\\_South\\_African\\_Nation\\_From\\_Nature\\_to\\_Culture](https://www.researchgate.net/publication/325846602_Designing_the_South_African_Nation_From_Nature_to_Culture) Acesso em 14 de ago 2020.

LEBRETON, Gilles. **Critique de la Déclaration universelle des Droits de l’homme. Cahiers de la recherche sur les droits fondamentaux.** Disponível em <https://journals.openedition.org/crdf/6652?lang=en#quotation>. Acesso 10/09/2022

LE MONDE. **Le discours de Dakar de Nicolas Sarkozy : l’intégralité du discours du président de la République, prononcé le 26 juillet 2007.** Le monde, 2007. Disponível em [https://www.lemonde.fr/afrique/article/2007/11/09/le-discours-de-dakar\\_976786\\_3212.html](https://www.lemonde.fr/afrique/article/2007/11/09/le-discours-de-dakar_976786_3212.html) . Acesso 10/09/2022

LOPES, Ana Maria D Avila. **A era dos direitos de Bobbio: Entre a historicidade e a atemporalidade.** Revista de informação legislativa, Brasília a. 48 n. 192 out./dez. 2011. Disponível em [https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/48/192/ril\\_v48\\_n192\\_p7.pdf](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/48/192/ril_v48_n192_p7.pdf) Acesso 10/09/2022

LOVATO, Ana Carolina; DUTRA, Marília Camargo. **Direitos Fundamentais e Direitos Humanos- Singularidades e Diferenças. XII Seminário internacional de demandas sociais e políticas públicas na sociedade contemporânea.** Rio de Janeiro: CEPEJUR UNISC, 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidsp/article/view/13217> . Acesso 10/09/2022

LUESCHER, Thierry M. **Racial Desegregation and the Institutionalisation of "Race" in University Governance: The Case of the University of Cape Town.** *Perspectives in Education* 27 (2009): 415-425.

M'BOKOLO, Elikia. **As práticas do apartheid.** In: FERRO, Marc . (org). *O livro negro do colonialismo.* Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

MAGALHÃES, Juliana Neuenschwander. **O paradoxo dos direitos humanos.** *Revista da Faculdade de Direito - UFPR, Curitiba*, n. 51, p. 31-48, 2010.

MAGNOLI, Demétrio. **África do Sul: o racismo como instituição, conflitos internos expressões externas, o futuro da África do Sul.** 4 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

MAHABEER, PRYAH, NOMKHOSI NZIMANDE AND MAKHOSI SHOBA. **“Academics of colour: Experiences of emerging Black women academics in Curriculum Studies at a university in South Africa.”** *Agenda* 32 (2018): 28 - 42.

MANBY, B., **South Africa: Minority Conflict and the Legacy of Minority Rule**, *Fletcher Forum of World Affairs*, 27-52, 1995.

MANDELA, Nelson Rolihlahla. **A long walk to freedom.** 3 ed. Londres: Little, Brown and Co. Ltd, 1994.

MANTAS, Vasco Gil. **Oriente e Ocidente: breves reflexões sobre uma longa história.** Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2004.

MARTIN, D. **Maat and Order in African Indigenous Knowledge: A Conceptual Tool for Understanding Indigenous Knowledge.** *Journal of Black Studies*, 38(6):951. Disponível em [https://kupdf.net/download/maat-and-order-in-african-cosmology\\_5a16d0e3e2b6f51e34dd8cfd\\_pdf](https://kupdf.net/download/maat-and-order-in-african-cosmology_5a16d0e3e2b6f51e34dd8cfd_pdf) . Acesso 10/09/2022

\_\_\_\_\_. **Maat and Order in African Cosmology.** *Journal of Black Studies* 38 (2008): 951 - 967. Disponível em [https://kupdf.net/download/maat-and-order-in-african-cosmology\\_5a16d0e3e2b6f51e34dd8cfd\\_pdf](https://kupdf.net/download/maat-and-order-in-african-cosmology_5a16d0e3e2b6f51e34dd8cfd_pdf) . Acesso 10/09/2022



MARTINEAU, R. 1997. **Women and education in South Africa: Factors influencing women's educational progress and their entry into traditionally male-dominated fields.** Journal of Negro Education: 383–395.

MARX, Karl (1843), **La question juive. Suivi de La question juive par Bruno Bauer. Introduction par Robert MANDROU** Paris : Union générale d'Éditions, 1968, 186 pages. Collection : Lemonde en 10-18, no 412. Disponível em <https://www.icj.org/wp-content/uploads/2013/05/Africa-human-rights-thematic-report-1992-fra.pdf> . Acesso em 20/08/2022

MCNEILL, William H. **Western Civ in World Politics: What we mean by the west.** Orbis, Volume 41, Issue 4, 1997 Pages 513-524. Disponível em <https://www.fpri.org/wp-content/uploads/2016/07/WH-McNeil-What-We-Mean-by-the-West.pdf>. Acesso em 20/08/2022

MENESES, M. P. **Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique.** Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], Número especial | 2018, publicado a 05 novembro 2018. Disponível em <http://journals.openedition.org> . Acesso em 20/08/2022.

MENEZES, Fabiano L. De; SIQUEIRA Tainan Henrique . **Histórico e Mitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos In: Direitos humanos e vulnerabilidade e a declaração universal dos direitos humanos.** Editora Universitária Leopoldianum .December 2018. Disponível em <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/12/DIREITOS-HUMANOS-E-VULNERABILIDADE-E-A-DECLARA%C3%87%C3%83O-UNIVERSAL-DOS-DIREITOS-HUMANOS.pdf>. Acesso 10/09/2022

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** Buenos Aires: Ediciones del Signo. 2010

MINAYO, M. C. de S. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta** In. MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009

MOCO Marcolino. José Carlos. **DIREITOS HUMANOS AS PARTICULARIDADES AFRICANAS V Encontro Anual da ANDHEP Direitos Humanos, Democracia e Diversidade 17 a 19 de setembro de 2009**, UFPA, Belém (PA) G.T: "Marcadores Sociais da Diferença e Direitos Humanos" Por: Universidade Lusíadas de Angola Angola – 2009.

MOLTENO, F. 1984. **The historical foundations of the schooling of black South Africans.** Apartheid and education: The education of black South Africans, 45: 107.

MONTEIRO, Paula Pereira. **Desafiando o direito de propriedade: o embate entre diferentes concepções de direito à terra no contexto e reforma agrária sul-africana.** Trabalho de conclusão de curso (sociologia) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010.

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais: teoria geral.** 4ªed. São Paulo: Atlas. 39, 2002.µ

MOAGI, Anna Lefatshe and Butholezwe Mtombeni. **Women in Pre-colonial Africa: Southern Africa.** The Palgrave Handbook of African Women's Studies 2019.

MOCO, Marcolino José Carlos. **Direitos humanos e seus mecanismos de proteção: as particularidades do sistema africano.** Coimbra: Almedina, 2010.

MONTAGU, Ashley. **The Concept of Race.** Prketon, New Jersey. American Anthropologist.1962

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Seminário Nacional Relações Raciais e Educação,** PENESB, Rio de Janeiro, RJ, Brasil,2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf> . Acesso 10/09/2022

MSIMANG. SISONKE, **Affirmative Action in the New South Africa: The Politics of Representation, Law and Equity. This article originally appeared in Women in Action** (1-2:2000); Disponível em [http://www.isiswomen.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=612&Itemid=346](http://www.isiswomen.org/index.php?option=com_content&view=article&id=612&Itemid=346) Acesso em 16/08/2022.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos> 2020

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do direito.** 34 ed., Rio de Janeiro: Forense, 2014.

NAIDOO, V. and Kongolo, M. **Has Affirmative Action Reached South African Women?** Journal of International Women's Studies: Vol. 6: Iss. 1, Article 9. Disponível em: <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol6/iss1/9>

OYEWUMI, O. **The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses.** Minnesota: University of Minnesota Press.1997

\_\_\_\_\_ **Conceptualizing Gender: the Eurocentric Foundations of Feminist concepts and the Challenge of African Epistemologies.** JENdA: A Journal of Culture and Women Studies, 2(1), 1–9.

\_\_\_\_\_ **Gender Epistemologies in Africa: Gendering Traditions, Spaces, Social Institutions, and Identities.** New York: Palgrave MacMillan.

\_\_\_\_\_ **What gender is motherhood: Changing Yorùbá Ideals of Power, Procreation and Identity in the Age of Modernity.** New York: Palgrave.

\_\_\_\_\_ **Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies.** African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar: CODESRIA, 2004.

\_\_\_\_\_ **The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses.** University of Minnesota Press, Minneapolis, 2016 (1997).

\_\_\_\_\_ **Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects.** African Gender Studies, pp. 3-22, 2005.

PACHECO, FJK. **Introdução: o meio geográfico e sua influência no continente africano.** In: MACEDO, JR., org. Desvendando a história da África [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, pp. 9-12 . Disponível em <https://books.scielo.org/id/yf4cf/pdf/macedo-9788538603832-01.pdf> 10/09/2022

PEREIRA, Francisco José. **Apartheid: o horror branco na África do Sul.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

PEREIRA, Analúcia Danilevicz. 2010. **A África do Sul independente: segregação, Apartheid e transição pactuada (1910-1994)**. In África do Sul: História, Estado e Sociedade, organizado por Paulo G. Fagundes Visentini e Analúcia Danilevicz Pereira. Brasília: FUNAG/CESUL

PEREIRA, José Maria Nunes. **As raízes do Apartheid**. Estudos AfroAsiáticos, Rio de Janeiro, CEAA/ UCAM, ano 1, n. 1, jan-abr de 1978, p. 26-34.

\_\_\_\_\_ **O Apartheid e as relações Brasil-África do Sul**. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, CEAA/ UCAM, n. 14, 1987, p. 32-53.

PEREZ, A M; AHMED, N; LONDON, L. **Racial discrimination: Experiences of black medical school alumni at the University of Cape Town, 1945 - 1994**. SAMJ, S. Afr. med. j., Pretoria , v. 102, n. 6, p. 574-577, June 2012 . Disponível em [http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0256-95742012000600081&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-95742012000600081&lng=en&nrm=iso) . Acesso 10/09/2022

PILANE, P., & Iqani, M... (2022). **Miss-represented: A critical analysis of the visibility of black women in South African Glamour magazine**. *Communicare: Journal for Communication Studies in Africa*, 35(1), 126–141. <https://doi.org/10.36615/jcsa.v35i1.1606>

PIOVESAN, Flávia C. **Direitos humanos: desafios e perspectivas contemporâneas**. Revista do Tribunal Superior do Trabalho, Porto Alegre, v. 75, n. 1, p. 107-113, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/6566> Acesso em 20/08/2022

\_\_\_\_\_ **Direitos humanos e justiça internacional**. São Paulo: Saraiva, 2006.

\_\_\_\_\_ **Direitos Humanos e Justiça Internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2014

\_\_\_\_\_ **Direitos humanos e o direito constitucional internacional** / Flávia Piovesan. – 14. ed., rev. e atual. – São Paulo : Saraiva, 2013.

PIRES, Maria José Morais. **CARTA AFRICANA DOS DIREITOS HUMANOS E DOS POVOS**. Documentação e Direito Comparado, v. 80, n. 79, p.335–350, jul. 1999. UNIÃO AFRICANA. Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos. Banjul, 1981.

PRANEVIČIENĖ, Birutė • PŪRAITĒ, Aurelija. **The Financing Methods of Higher Education System**. In the Journal: Jurisprudencija [Jurisprudence]. 2010, Nr. 3 (121), p. 133-156.

QUIJANO, A. **Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia**. Revista Novos Rumos, [S. l.], n. 37, 2022. DOI: 10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192> . Acesso em: 20/08/2022.

\_\_\_\_\_ **Colonialidade do poder e classificação social** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). Epistemologias do Sul. 2009

\_\_\_\_\_ **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura, MENESES, Maria P. (Orgs.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

\_\_\_\_\_ **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005a, pp.118-142.

RAMOS CARVALHO, André de. **Curso de Direitos Humanos**. 4. ed..São Paulo: Editora Saraiva, 2017.Disponível em <http://noosfero.ucsal.br/articles/0012/4487/ramos-andr-de-carvalho-curso-de-direitos-humanos-2017-.pdf> . Acesso em: 10/09/2022

RASSOOL, Ciraj, Witz Leslie. **South Africa: A World in one Country. Moments in International Tourist Encounters with Wildlife, the Primitive and the Modern**. In: Cahiers d'études africaines, vol. 36, n°143, 1996. pp. 335-371; doi : Disponível em [https://www.persee.fr/doc/cea\\_0008-0055\\_1996\\_num\\_36\\_143\\_1419](https://www.persee.fr/doc/cea_0008-0055_1996_num_36_143_1419) Acesso em 26/08/20.

RIBEIRO, Fernando Rosa. **A Construção da nação na África do Sul: a ideologia individualista e o Apartheid**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

---

**Apartheid: o reino de deus na terra. Não paginado. Mestrado em Antropologia.** UNB, Brasília, 1990

RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; VISENTINI, Paulo Fagundes. **O sul da África: das origens à "descolonização branca"** (até 1910). In: VISENTINI, Paulo Fagundes; PEREIRA, Analúcia Danilevicz (Org.). *África do Sul: História, Estado e Sociedade*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2010. Cap. 1. p. 17-34.

RIBEIRO, Deivide Júlio.; REPOLÊS, Maria Fernanda Salcedo. **O Haiti como Memória Subterrânea da Revolução e do Constitucionalismo Modernos**. *Revista Direito e Práxis*, Ahead of print, Rio de Janeiro, 2021

RIBEIRO, P. A. Matheus. **Geopolítica do Conhecimento e Teoria: Um Estudo Sobre a Circulação de Teoria nas Revistas de Ciências Sociais Brasileiras**. In *Ciências Sociais: contextos sociais, institucionais e desafios em perspectiva global, nacional e local*. 44º Encontro Anual da ANPOCS (2020).

RICHARDSON-Little, N; Dietz, H; Mark, JA. **New Perspectives on Socialism and Human Rights in East Central Europe since 1945**. East Central Europe, 2019. Disponível em [https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/40082/Intro\\_NRL-Dietz-James-%20Socialism%20Human%20Rights\\_TS-Jul29.pdf?sequence=4](https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/40082/Intro_NRL-Dietz-James-%20Socialism%20Human%20Rights_TS-Jul29.pdf?sequence=4) . . Acesso em: 10/09/2022

ROCHA, Julio Cesar de Sa .**O sistema africano de proteção de direitos humanos: uma análise crítica**. *Inter: revista de direito internacional e direitos humanos da ufrj*, v. 3, n. 1 .2020. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/inter/rt/printerFriendly/31448/0> . Acesso 10/09/2022

RODRIGUES, P.Francisco Hudson. **Direito Natural x Direito Positivo**. Monografia- Curso de Especialização em Administração Judiciária, Universidade estadual vale do Acaraú, Fortaleza – 2007. Disponível em: <https://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2014/12/Francisco-Hudson-Pereira-Rodrigues.pdf> . Acesso em 20/08/2022

ROSAYE, Jean-Paul. **Introduction : pour un modèle occidental de l'idée d'Occident. Les sens de l'Occident**, Arras, Artois Presses Université, 2006. Disponível em

[https://www.researchgate.net/publication/230896047\\_Introduction\\_pour\\_un\\_modele\\_occidental\\_de\\_l'idee\\_d'Occident](https://www.researchgate.net/publication/230896047_Introduction_pour_un_modele_occidental_de_l'idee_d'Occident) . Acesso em 20/08/2022

ROSS, Robert. **A concise History of South Africa**. London: Cambridge University Press, 2008.

ROSSANO, André Dal Farra Paulo Tadeu Campos Lopes **Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/07ff/f136227dfbd3d93f3dcf5a5344cfc557f1e4.pdf> acesso em 02-11-2020.

RTP ensina. **O que é Estado de emergência: o que é e como funciona?** Disponível em <https://ensina.rtp.pt/artigo/estado-de-emergencia-o-que-e-e-como-funciona/> . Acesso em 16/08/2022

SABADELL, Ana Lúcia. **Manual de Sociologia Jurídica: Introdução a uma leitura externa do Direito**. 2.ed., São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

SACHS, A., **Advancing human rights in South Africa**, Cape town university press, 1992.

\_\_\_\_\_ **Language rights in the new constitution**, Johannesburg, constitutional studies center, 1994.

SAHISTORY. **A survey of. Race relations. In south africa. 1956—1957. Compiled by. Muriel horrell. technical officer. South african institute of race relations**. Disponível em: <https://www.sahistory.org.za/sites/default/files/SAIRR%20Survey%201956-57.pdf> . Acesso 10/09/2022

SAMPSON, Anthony. **O negro e o Ouro; Magnatas, Revolucionários e o Apartheid**. 1 ed. São Paulo; Editora Companhia das letras: 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

---

**Por uma concepção multicultural de direitos humanos.**  
Revista Crítica de Ciências Sociais. 48 (1997) 11-32.

---

**Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Novos estud. CEBRAP, v.7, 2007, pp. 71-94. Disponível em <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt> .Acesso em 20/08/2022

---

CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento.** 1. ed. - São Paulo : Cortez, 2014. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4604349/mod\\_resource/content/1/Direitos\\_Humanos\\_Democracia\\_e\\_Desenvolvi-1.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4604349/mod_resource/content/1/Direitos_Humanos_Democracia_e_Desenvolvi-1.pdf) . Acesso 10/09/2022

SARR, Fatou. **Féminismes en Afrique occidentale ? Prise de conscience et luttes politiques et sociales** In : Vents d'Est, vents d'Ouest : Mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux [en ligne]. Genève : Graduate Institute Publications, 2009.

SEAN, Andrew Greyling, **Rhodes University during the Segregation and Apartheid Eras, 1933 to 1990 master's thesis**, Rhodes University, South Africa, 2007.

SEHOOLE, C. and Phatlane R., 2013, **Governance Reforms in Higher Education in South Africa Higher Education Steering Mechanism**, IIEP–UNESCO report

---

**Access to, and Success in, Higher Education in Post-apartheid South Africa: Social Justice Analysis** ;JHEA/RESA Vol. 14, No. 1, 2016, pp. 1-18  
© Council for the Development of Social Science Research in Africa 2016.

SOUSA, Natália Adrielle Pereira de. **As disputas em torno das legislações sobre a reforma da terra: restituição de direitos e os efeitos do colonialismo/apartheid na África do Sul .**

SOUZA, Victor Martins. **Uma percepção africana dos direitos humanos: a Carta Mandinga.** Revista de Humanidades e Letras. Vol. 4, nº. 1, 2018.

SOUTH AFRICAN HISTORY ONLINE (SAH0). **Defining the term Bantu.** Disponível em <https://www.sahistory.org.za/article>. Acesso em 16/08/2022.



\_\_\_\_\_. **Bantu education and the racist compartmentalizing of education.** Disponível em <https://www.sahistory.org.za/article/bantu-education-and-racist-compartmentalizing-education>. Acesso em 16/08/2022.

\_\_\_\_\_. **University of Cape Town** Disponível em <https://www.sahistory.org.za/place/university-cape-town> Acesso em 16/08/2022.

SMITH, David. **ONE Key Concepts and Theories About Race Race and Criminal Justice** Page: 9 9–29. Disponível em: [https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/24483\\_Chapter\\_01.pdf](https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/24483_Chapter_01.pdf) . Acesso 10/09/2022

TAVARES, Mariana. **A proteção dos Direitos Humanos em África** (2015) Disponível em [https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xiiisemanaderelacoesinternacionais/a-protecao-dos-direitos\\_mariana-de-almeidapdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xiiisemanaderelacoesinternacionais/a-protecao-dos-direitos_mariana-de-almeidapdf) acesso em 02-11-2020. Acesso em 02-11-2020.

TEFERA, Adai A.; Powers, Jeanne; Fischman, Gustavo. **Intersectionality in Education: A Conceptual Aspiration and Research Imperative.** In: Review of Research in Education. 2018; Vol. 42, No. 1. pp. vii-xvii. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/44668710> .Acesso em 20/08/2022

TEIXEIRA, António Braz. **Sentido e Valor do Direito: Introdução à Filosofia Jurídica.** Lisboa: IN-CM, 1990.

TERREBLANCHE, Solomon Johannes. **A History of inequality in South Africa, 1652-2002.** Pietermaritzburg: University Natal Press, 2002.

TOBEÑAS, José Castan. **Los derechos Del hombre.** Madri: Reus, 1976.

TOSI, Giuseppe (org). **Direitos Humanos: História, teoria e prática.** João Pessoa Editora UFPB 2004

TRINDADE. Antonio Augusto Cançado. **O direitos humanos e o meio ambiente.** In: SYMONIDES, Janusz I (Org.). **Direitos Humanos – novas dimensões e desafios.** Brasília: Unesco, 2003.

TYLOR, E. B. **Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom,** Vols I and II, London: John Murray. 1871.

\_\_\_\_\_ **La civilisation primitive, Tome premier,** traduzido do inglês na 2ª edição. Paris : Ancienne Librairie Schleicher, 1873 por Pauline Brunet em 1920, p 443. Disponível em: [http://classiques.uqac.ca/classiques/tylor\\_edward-b/civilisation\\_primitive\\_tome\\_I/civilisation\\_primitive\\_tome\\_I.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/tylor_edward-b/civilisation_primitive_tome_I/civilisation_primitive_tome_I.html) Acesso em 20/08/2022

UCT. **History introduction.** Disponível em. <https://www.uct.ac.za/main/about/history#:~:text=UCT%20was%20founded%20in%201829,boost%20it%20needed%20to%20grow> . Acesso em 15/08/20.

UNAIDS, **África do Sul: As estimativas de HIV / AIDS.** Disponível em <http://www.unaids.org/en/regionscountries/countries/southafrica>. Acesso 14 de out 2016

UNESCO. **L'UNESCO et le droit à l'éducation.** Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266087\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266087_fre) Acesso em 15/08/20.

UNIÃO AFRICANA. **Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos.** Banjul, 1981. University of Cape Town. Disponível em : <http://www.uct.ac.za/>

UNESCO. **L'UNESCO et le droit à l'éducation.** Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266087\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266087_fre) Acesso em 16/08/2022

UNIVERSITY OF THE FREE STATE. **Department of Philosophy and Policy Studies in Education** Disponível em 24919-Article Text-31577-1-10-20060630 PDF | PDF | Patriarchy | Ideologies (scribd.com). Acesso em 16/08/2022.

UCT Black Academic Caucus. **OPINION: UCT doesn't take charges of racism against black academics seriously.** Retrieved from News24: <https://www.news24.com/news24/columnists/guestcolumn/opinion-uct-doesnt-take-charges-of-racism-against-black-academic>

UCT. **Distinguishing UCT: UCT's strategic planning framework 2020.** Cape Town: University of Cape Town. 2015

\_\_\_\_\_ **Towards an inclusive UCT: A framework for implementing transformation.** Cape Town: University of Cape Town.2018

\_\_\_\_\_ **University of Cape Town transformation report 2019.** Cape Town: University of Cape Town.2020

\_\_\_\_\_ **University of Cape Town transformation report 2020.** Cape Town: University of Cape Town.2021

VAN DER BANK, Christiena & Mphahlani, Jafta & Moloi, Kholeka. **Affirmative Action Application or Black and White in South Africa Higher Education Institutions: Is it the way forward or not?** November 2015 Journal of Education and Learning (EduLearn) 9(4)

\_\_\_\_\_ **The emergence of law in ancient Egypt: The role of Maat.** Fundamina (Pretoria), Pretoria, v. 24, n. 1, p. 69-88, 2018 . Disponível em [http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1021-545X2018000100004&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1021-545X2018000100004&lng=en&rm=iso) . acesso em 10/09/2022

VANIN, Carlos Eduardo. **Direito Natural: Uma análise do Jusnaturalismo Positivado.** 2015. Disponível em <https://duduhvanin.jusbrasil.com.br/artigos/190252298/um-breve-resumo-do-direito-natural> . Acesso em: 10/ 09 /2022

\_\_\_\_\_ **Um breve resumo do direito natural:Uma análise da corrente jusnaturalismo e suas breves modificações na sociedade do direito positivado.** 2015. Disponível em <https://duduhvanin.jusbrasil.com.br/artigos/190252298/um-breve-resumo-do-direito-natural> . Acesso 10/09/2022

VASSAK, Karel. **The International Dimensions of Human Rights**. Greenwood Press, 1982.

WALKER, C. 1990. **Women and gender in Southern Africa to 1945**. New Africa Books

WEISGERBER H. **A propos du mot Kultur**. In: **Bulletins et Mémoires de la Société d'anthropologie de Paris**, VI<sup>o</sup> Série. Tome 6 fascicule 3, 1915. p. 137. Disponível em [www.persee.fr/doc/bmsap\\_0037-8984\\_1915\\_num\\_6\\_3\\_8726](http://www.persee.fr/doc/bmsap_0037-8984_1915_num_6_3_8726). Acesso em 20/08/2022

WIJEYSINGHE, C. L., Griffin, P, and Love, B. (1997). **Racism Curriculum Design**. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 82-109). New York: Routledge. 1st Edition.

WOLF, Rowan, and Caroline Le Guin. **Race and Racism**. Illumination Project Curriculum Material (2012). Portland Community College. 2018 <https://www.pcc.edu/illumination/wp-content/uploads/sites/54/2018/05/race-and-racism-curriculum.pdf>

WORDEN, N., **The Making of Modern South Africa: Conquest, Segregation and Apartheid**, Oxford, Blackwell, 1994

YOUNG, I. M. **Throwing like a girl and other essays in feminist philosophy and social theory**. Bloomington: Indiana University Press. 1990.

\_\_\_\_\_ **Inclusion and Democracy**. Cambridge: Oxford University Press.

ZINKEL, B. **Apartheid and Jim Crow: Drawing Lessons from South Africa's Truth and Reconciliation**. *Journal of Dispute Resolution*, Volume 2019, (Issue 1) Disponível em: <https://scholarship.law.missouri.edu/jdr/vol2019/iss1/16> .Acesso 10/09/2022

ZUBERI, T. **Thicker than Blood: How Racial Statistics Lie**. Minneapolis: University of Minnesota. 2001.