

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

EDSON FERNANDO DA SILVA

**O ESPÍRITO DAS LEIS NOS TRÓPICOS: DEVIRES NÃO
CUMPRIDOS NA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA
BRASILEIRA**

UBERABA

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

EDSON FERNANDO DA SILVA

**O ESPÍRITO DAS LEIS NOS TRÓPICOS: DEVIRES NÃO
CUMPRIDOS NA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA
BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Váldina Gonçalves da Costa

Uberaba

2021

Catálogo na fonte:

Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

S579e Silva, Edson Fernando da
O espírito das leis nos trópicos: devires não cumpridos na educação da população negra brasileira / Edson Fernando da Silva. -- 2021.
123 p. : il., fig., graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021
Orientadora: Profa. Dra. Váldina Gonçalves da Costa

1. Negros - Educação. 2. Integração social. 3. Racismo. 4. Educação e estado - Brasil. I. Costa, Váldina Gonçalves da. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 376.7(=414/=45)

EDSON FERNANDO DA SILVA

**O ESPÍRITO DAS LEIS NOS TRÓPICOS: DEVIRES NÃO
CUMPRIDOS NA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA
BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Uberaba – MG, 20 de outubro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Váldina Gonçalves da Costa – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof. Dr. Hilton Costa
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a. Dr.^a. Ana Lúcia Gomes da Silva
Universidade do Estado da Bahia

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas negras, a todas as pessoas que conseguem compreender que existe um problema racial no Brasil e no mundo e que se revoltam contra qualquer discriminação existente em detrimento do povo.

Dedico às pessoas que ainda não compreendem os conflitos sociais e raciais e que este trabalho possa ajudar na compreensão deste problema presente na estrutura de nossa sociedade. Principalmente mediante a uma realidade que a todo momento observamos a sociedade e os órgãos de segurança pública e privada matando e batendo em jovens negros.

Dedico às pessoas que querem fazer do mundo um lugar melhor de se viver em prol de uma sociedade em que a equidade prevaleça até a conquista da igualdade de direitos e de deveres.

Dedico este trabalho à memória dos ancestrais que pisaram nesta Terra e sobreviveram em meio às mazelas sociais e raciais que foram constituídas no Brasil.

Dedico a todos os professores, todas as professoras e a todos os alunos e alunas.

AGRADECIMENTOS

Essa é a melhor e a mais difícil parte desta dissertação. Agradecer e engrandecer tantas pessoas que ao longo de todo esse processo esteve presente nessa minha caminhada. Eu quero agradecer primeiramente minha mãe, dona Rita, que mesmo sem saber da importância desse passo que eu me dispus a dar, ela sempre tentava fazer ao máximo para me acalmar e dizer que iria dar tudo certo. Saiba mãe que tudo isso que estou fazendo é pela senhora, pelos meus irmãos, Robson, Anderson e Jakson, é que se não fosse a senhora ao longo de todos esses anos, nós não estaríamos lutando e resistindo para ter uma vida digna e buscando oportunidades. Eu amo muito a senhora, meus irmãos e toda a nossa família.

Falando em família, quero agradecer minhas tias, meus tios, primos e primas que sempre ao escrever cada parte dessa dissertação, e mesmo que alguns distantes e outros próximos, eu não esqueci em nenhum momento de cada um de vocês.

Agradeço muito à minha orientadora, professora, conselheira, amiga Váldina Gonçalves da Costa, muito obrigado por tudo, por aceitar esta pesquisa, pelas longas horas de reuniões, por abrir a sua residência para me receber, por emprestar livros, por me deixar desabafar sobre o quanto a educação está escassa, pelas conversas aleatórias fora da pesquisa; agradeço também por jamais me abandonar, por sempre estar disposta a responder todas as perguntas, dúvidas e aceitar as minhas ideias. Eu sou muito grato por você ser minha orientadora, por conhecer você, por você me conhecer e reconhecer todo meu processo acadêmico. Eu não tenho palavras para agradecer você da maneira que merece.

Agradeço a Ana Paula, colega orientanda da Váldina, por todas as nossas conversas, choros, desespero, mas que também teve muita alegria, principalmente no final (risos). Finalizamos, deu tudo certo. Obrigado por todos os nossos desabafos.

Agradeço aos meus amigos que sempre me escutaram falando desse tema, discutindo, ouvindo desabafos, conversando sobre os processos do estudo, ou simplesmente pelo descanso, pela confraternização. Wagner, Lucas, Gabriel, Renan, Joecy, Luiz Fernando, José Paulo, Georgia, Diego, Arthur, Daniel Ramalho, , Fabrício, Daniel Velasquez, Alison, vocês foram e são fomentos para a minha vida, vocês fazem da minha existência algo mais leve de viver, desculpe de coração se eu esqueci de alguém que faz parte do meu ciclo de amizades.

Em especial ao Wagner, obrigado por nossa caminhada juntos meu querido irmão, e estenda-se também a toda a sua família o agradecimento. Todas as nossas discussões, as conversas tranquilas e exaltadas, falando de sonhos, de conquistas, de trabalho, estudos, de tristezas, felicidades, e tudo, em sua maioria, acompanhada com uma cerveja gelada. Muito obrigado por todos esses momentos, e que bom que não vivemos apenas de lembranças e estamos caminhando juntos sempre com novas histórias.

Quero agradecer ao Coletivo Afrontar-se, mas não somente pelo fato de ser um coletivo negro que eu faço parte, pois essas pessoas são minhas amigas, no qual compartilho grande parte de minha vida e de meus sonhos: Agnes, Wellington, Paula, Eduarda e Abadia. Muito obrigado por tornar as discussões mais internas desse estudo, bem como me auxiliar também nas conversas diárias, nas visitas ou nos encontros nas ruas do Elza Amuí, né Wellington? À Agnes Maria, agradeço imensamente todas as nossas conversas, nossas emoções a respeito de tudo o que envolve a população negra e automaticamente é inerente a nós.

Quero agradecer ao Maycon Jr pela leitura da dissertação, por oferecer ideias e pelas discussões sobre a pesquisa e sobre as questões que nos atravessam enquanto estudantes negros do ensino superior.

Agradeço aos colegas de mestrado, com discussões sempre intensas e grandiosas, que com certeza ampliaram a minha visão de mundo e foram fundamentais para minha formação. Bem como os professores e professoras desse mestrado que foram primordiais e elevaram as aulas para um patamar que desconhecia até então, pois tivemos autonomia e muitas escolhas ao longo desse processo, e posso afirmar que com o suporte de vocês, nos tornamos melhores profissionais enquanto educadores e melhores pesquisadores. Muito obrigado.

Quero agradecer à Eduarda, muito obrigado por entender e compreender minhas ausências, obrigado por ajudar em diversas etapas desse processo, e obrigado por caminhar junto a mim, não sei o que o futuro nos reserva, mas que possamos estar presente na vida um do outro. Pois como já sabemos, somos muito bons juntos. Você é maravilhosa. Te amo menina!

Quero agradecer à Isabella, apesar do mundo e das vivências fazerem de nossas vidas distantes, agradeço imensamente toda essa vivência e experiências que tivemos juntos, aprendi muito com você, e agradeço todo seu apoio ao longo desses anos. Você é incrível menina.

Agradeço cada pessoa que passou por mim e eu passei por vocês. Desde uma simples conversa, até diversos encontros e mesmo que não seja o objetivo do encontro falar da dissertação, era inerente a mim ao longo de todo esse processo ao menos citá-la em algum momento. Muito obrigado.

Agradeço aos colegas de trabalho, ao longo do processo de mestrado eu passei por lugares e espaços que me fizeram um melhor profissional e uma melhor pessoa. Aos professores e professoras, a equipe de produção intelectual do sistema de ensino, tudo o que conversamos e vivemos me ajudou bastante na escrita e nas produções acadêmicas.

Por fim, não posso deixar de agradecer a mim mesmo. Não foi fácil, mas sem muitas delongas, agradeço a mim por não desistir, por se manter firme nesse propósito e finalizar esse tema tão importante e negligenciado pelos poderes públicos. Muito obrigado.

EPÍGRAFE

Alforriaram o nosso corpo, mas deixaram as mentes na prisão
Não! Abre logo a porra do cofre
Não tô falando de dinheiro, eu falo de conhecimento
Eu não quero mais estudar na sua escola
Que não conta a minha história, na verdade me mata por dentro
[...] Mano, vou te falar hein, ô lugar que eu odiava
Eu não entendia porra nenhuma do que a professora me falava
Ela explicava, explicava, querendo que eu
Criasse um interesse num mundo que não tinha nada a ver com o meu
Não sei se a escola aliena mais do que informa
Te revolta ou te conforma com as merdas que o mundo tá
Nem todo livro, irmão, foi feito pra livrar
Depende da história contada e também de quem vai contar
Pra mim contaram que o preto não tem vez
E o que que o Hip-Hop fez? Veio e me disse o contrário
A escola sempre reforçou que eu era feio
O Hip-Hop veio e disse: Tu é bonito pra caralho
O Hip-Hop me falou de autonomia
Autonomia que a escola nunca me deu
A escola me ensinou a escolher caminhos
Dentro do quadradinho que ela mesmo me prendeu

(Thiago Elniño – Participação Sant e KMKZ – Pedagoginga, 2018)

RESUMO

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa “Fundamentos e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro” e no projeto de pesquisa intitulado “Ensino Superior e Escola Básica em rede colaborativa: a Formação de Professores em pauta”, aprovado pela FAPEMIG em 2018. A pesquisa se configura na relação entre a legislação educacional no Brasil com a população negra após a lei que aboliu a escravidão. Considerando a perspectiva de transformações sociais e políticas com os adventos da abolição da escravidão e da República, a pergunta a ser respondida é: Como os projetos educacionais anteriores e vigentes do País, por meio de suas legislações, apontam contribuições para a inserção de jovens negros às instituições de educação básica, e quais as implicações dessas leis no conjunto das relações sociais e raciais? Utiliza-se de um recorte temporal, de 1888 até o início do século XXI, por meio da pesquisa documental na interface com a pesquisa bibliográfica, o objetivo desta pesquisa é analisar as legislações que se relacionam com a educação no Brasil no pós-abolição, para compreender, por meio da pesquisa documental, o tipo de projeto educacional que foi se desenvolvendo no País e onde a população negra se insere nessas mudanças político-educacionais. Utilizou-se o Paradigma Indiciário, na construção de indícios e de argumentos com base no referencial teórico ao observar a legislação brasileira, e a Hermenêutica de Profundidade como quadro teórico ao inserir o contexto social e histórico que influenciou diretamente e de maneira dissimulada a exclusão da população negra dos processos educacionais e da vida em sociedade. A conclusão desta dissertação demonstra que esse problema estrutural é algo a ser muito discutido, pois observa-se a dissimulação legislativa nas soluções de problemas raciais e históricos do país no que diz respeito a questão educacional a partir dessa discussão. Ainda que, após anos de abolição, temos em vigência a Lei nº 10.639/2003, encontramos uma base curricular defasada, principalmente com as novas ações que são voltadas para o ensino técnico, e que não priorizam um ensino que visa a diminuição da tensão educacional que a desigualdade social e racial causou, e que se estende desde a formação histórica do país.

Palavras-chave: População Negra. Relações Sociais. Racismo. Legislação Educacional.

ABSTRACT

This project is inserted on the research line “Fundamentals and Educational practices of Postgraduation in Education Program of the Federal University of the Triangle of Minas Gerais” and in research project named "University Education and Primary School in collaboration web: teaches training on the agenda", approved by FAPEMIG, on 2018. The research is configured in the relationship between educational legislation in Brazil with the black population after the law that abolished slavery. Considering the perspective of social and political transformations with the advent of the abolition of slavery and the Republic, the question to be answered is: How the previous and currents educational projects in the Country, through their legislations, point contributions to the insertion of black youth to basic education institutions, and what are the implications of these laws on the set of social and racial relations? Using an extensive time frame, from 1888 until to the beginning of the 21st century, through documentary research at the interface with bibliographic research, the objective of this research is to analyze the legislation that relates to education in Brazil from the Áurea Law, to understand, through documentary research on the type of educational project that was developed in the Country and where the black population is inserted in these political-educational changes. It is intended to use the Evidence Paradigm, in the construction of evidence and of arguments based on the theoretical framework when observing the Brazilian legislation, and Depth Hermeneutics as a theoretical framework by inserting the social and historical context that directly and covertly influence the exclusion of black population of educational processes and life in society.

Keywords: Black population. Social relationships. Racism. Legislation Educational.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Foto da Escola Moderna 1

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Operações e estratégias de manutenção ideológica	p. 26
QUADRO 2 – Resultados de teses e dissertações encontradas na CAPES.....	p. 32
QUADRO 3 – Reformas educacionais, legislativas e constitucionais analisadas e as características que se relacionam com a população negra.....	p. 33
QUADRO 4 – Indícios e argumentos que enfatizam a negligência do Estado brasileiro diante da educação da população negra – Parte 1.....	p. 40
QUADRO 5 – Evolução da população brasileira de acordo com a cor - período de 1972/1991.....	p. 65
QUADRO 6 – Indícios e argumentos que enfatizam a negligência do Estado brasileiro diante da educação da população negra – Parte 2.....	p. 85

LISTA DE SIGLAS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EAAAs – Escolas de Aprendizes e Artífices

FNB – Frente Negra Brasileira

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

SUMÁRIO

1. PERCURSOS, ENCONTROS E DESENCONTROS DA PESQUISA	16
1.1. Introdução	16
1.2. Metodologia	21
1.3 Caminhos da pesquisa.....	31
1.4. Apresentação das seções	38
2. A QUESTÃO EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO NEGRA DIANTE DAS LEGISLAÇÕES E DAS QUESTÕES SOCIAIS	40
2.1 A Educação no Império e as discussões educacionais e sociais no processo abolicionista	44
2.2 O pensamento educacional após a Lei Áurea	50
2.3 A luta do Movimento Negro e a Educação Formal entre 1930 até o fim da Ditadura Militar	76
2.4 – À guisa de conclusão	84
3 – PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E EDUCACIONAL: PROBLEMAS DAS PRÁTICAS SOCIAIS REITERADOS	86
3.1 – A relação entre as leis e as práticas sociais e a importância da Lei 10.639/2003.....	97
3.2. As concepções de racismo e a desigualdade racial	103
3.3 – À guisa de conclusão	110
4. A QUESTÃO LEGISLATIVA E OS DEVERES NÃO CUMPRIDOS EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO NEGRA	115
5. REFERÊNCIAS	120
6. FONTES	124

1. PERCURSOS, ENCONTROS E DESENCONTROS DA PESQUISA

1.1. Introdução

O interesse por esse tema é prontamente voltado para todas as pessoas que sempre foram atravessadas pelas questões sociais, raciais, de gênero, para as pessoas ao meu redor – desde avô, mãe, tios e tias, primos e primas, irmãos, amigos; ao longo das minhas vivências, não vi metade dessas pessoas se formarem na educação básica no tempo certo. Na verdade, alguns sequer terminaram o ensino fundamental, tampouco entraram na educação superior. Eu, todavia, continuo sendo o primeiro a formar em uma Universidade Federal e a concluir o mestrado em Educação.

Sempre fui sonhador, sabendo que a vida é desafio, sempre vesti preto por dentro e por fora, apesar de sempre dizerem-me para ser duas vezes melhor, eu sempre acreditei que qualquer sonho era possível, é o que me manteve vivo, é o que me mantém vivo. *Racionais* me explicou muito bem quando escutei que precisava ser duas vezes melhor, mas sem saber que era impossível, eu fui com grandes propósitos, algumas coisas eu fingir não ver para tentar me adaptar dentro de um sistema, dentro de uma educação que não me cabia, e segui como quem não quer nada, mas era apenas fingimento, por que eu sabia exatamente o que queria.

Estudar foi uma das poucas coisas que me restou quando a vontade de jogar futebol foi se desfalecendo, mas isso não aconteceu de repente, pois me informei junto a escola, mas principalmente me formei junto a rua, e em uma mistura de conhecimentos, percebendo e vivendo umas relações nada saudáveis dentro do contexto racial, observando olhares tão estranhos, que desde criança me acompanhavam, parecia que eu carregava um fardo do qual eu nunca iria me desvencilhar. Ser negro e pobre era algo tão natural, que parecia que qualquer passo que eu fosse dar, eu precisava do aval de uma pessoa branca, e foi assim durante muito tempo, desde as patroas de minha mãe, na qual as vezes precisava ir com ela, com olhares de receio e insegurança, até mesmo na escola, as professoras com olhares que ficavam entre dó e desapontamento, e demorei um tempo para entender tudo aquilo.

Desde muito cedo eu fiz e senti muita coisa que fui entender só depois. Desde que o meu genitor deixou minha mãe e meus irmãos e eu precisei assumir um papel

meio estranho com uma responsabilidade que ficava dividida entre estudar e ir buscar doação de mantimentos em vários lugares da cidade, entre outras coisas.

Enfim, não estou muito confortável em me colocar aqui nessas palavras, mas quero dizer que minha subjetividade está muito presente nesta pesquisa, ela é a base de uma vida que esteve repleta de incongruências, mas que lutou contra isso que já estava posto, mas esse trabalho também quer dizer que não dar para permanecer em uma luta o tempo todo para ter o mínimo de dignidade e oportunidade.

Claro que esse assunto não diz respeito a um único indivíduo, pois está relacionado a mais da metade da população brasileira, cujas pessoas, mesmo distantes, vivem realidades semelhantes. Ao longo de toda minha trajetória escolar e acadêmica, deparei-me e me deparo com tantas ambiguidades no que diz respeito à questão racial, visto que a resposta para tudo isso é inconclusiva; e ao mesmo tempo em que a dor é individual da pessoa negra no que diz respeito às práticas racistas, a coletividade e os estudos suprimem em partes esses discursos ao se comprometerem a analisar e a entender de onde surgem todas essas mentalidades e ideias quase que impostas em nosso cotidiano. O fato de trazer o contexto escolar e os programas educacionais ao longo da história do Brasil bem como as relações sociais inseridas nessa totalidade acaba se tornando parte da construção desse público-(alvo).

Esta pesquisa está comprometida com a situação da população negra no sistema educacional básico e busca analisar as legislações educacionais e constitucionais no período pós-abolição, isto é, posterior à Lei Áurea, a partir das suas bases legais, que e oferecerem uma educação que vise ao desenvolvimento intelectual desse público, e não somente voltada para a questão de ofício e técnico, que delibera o seu lugar dentro da sociedade.

O presente estudo é parte de um questionamento em torno do que já é um problema educacional desde os primeiros tempos do processo escolar ao longo da história do Brasil, que é a educação pública que alcance toda uma sociedade com políticas educacionais e constitucionais que garantam esse direito. É um debate que está presente quando discutimos sobre as dificuldades da educação básica no Brasil; e, ao se fazer esse recorte racial sobre a situação educacional, observa-se que o problema não é apenas um recorte e que ele se reestrutura a partir de uma sociedade estamental, em que o racismo está presente em todas as instâncias de transformações na estrutura política e social.

Nas legislações atuais, constatamos que a educação deveria atender às demandas de todas as pessoas, sem distinção de cor, etnia, religião, gênero etc. As circunstâncias históricas e sociais que o país e o mundo vivenciaram no passado, porém, fizeram com que as relações não fossem estabelecidas de acordo com o que é regido por lei.

É preciso também discutir a educação à luz de seu tempo histórico, bem como os objetivos que o Estado almejava para os estudantes dentro do contexto escolar, pois observa-se que a cada novo governo e organização política existe todo um discurso por trás de cada lei, um histórico social e cultural de crenças e concepções. Essas características precisam ser problematizadas e, ao longo de cada seção deste trabalho, estão sendo consideradas de acordo com o referencial teórico a partir da pesquisa bibliográfica, pelo método de análise do paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989) e a hermenêutica de profundidade de John B. Thompson (2011) para auxiliar no quadro teórico-metodológico desta pesquisa.

Dessa forma, observa-se que no Brasil há, em determinados períodos de transição política, um processo de ruptura nas legislações e a permanência de um possível projeto político educacional do Estado no qual se agrava ao analisar que essa ideologia acaba se desenvolvendo em prol de uma manutenção estamental e exclusão social. Importante destacar que essa política ideológica do Estado nunca esteve diretamente regularizada nas legislações, mencionando e/ou elucidando essa exclusão e desigualdade racial, pelo contrário, ela sempre foi velada e dissimulada como demonstraremos nas próximas seções.

Além disso, analisamos se existiu ou não por meio das bases legais leis permanentes que garantissem uma educação para as pessoas negras por intermédio das políticas do Estado ou de políticas de governo e quais eram os objetivos das operações ideológicas por meio das legislações decretadas.

As concepções pertinentes às legislações educacionais e as relações sociais são apresentadas como indícios¹ de transformações ou manutenção do estamento anterior nos processos históricos e educacionais; e, quando observamos na atualidade em relação a uma educação inclusiva que visa reparar alguns problemas históricos e

¹ A partir do Paradigma Indiciário, entende-se por indícios as pistas e os rastros observados a partir de uma análise do objeto em questão, sejam as legislações, sejam as questões étnico-raciais presentes no processo histórico brasileiro. Baseado em detalhes que se relacionam com o todo, os indícios mencionados nesta pesquisa se configuram como parte de uma estrutura maior, que acredita ser fundamental para compreender a questão educacional da população negra.

sociais, avançamos no que tange à lei. E a principal questão de análise dessa dissertação é: Como os projetos educacionais anteriores e vigentes do país, por meio de suas legislações, apontam contribuições para a garantia da educação da população negra às instituições de educação básica, e quais as implicações dessas leis no conjunto das relações sociais e raciais?

Pensando nisso, a legislação evidencia empiricamente o que está acontecendo na política e na sociedade quando ela foi produzida e releva aquilo que quem a produziu gostaria que constituísse a sociedade. Claro que não é tão simples assim, pois a composição está inseparável ao processo social que o país está vivenciando, principalmente no que diz respeito aos movimentos sociais. Todavia, de qualquer forma, as leis em si estão inerentes ao processo histórico à luz do seu tempo.

Utilizando de um recorte temporal extenso, mais especificamente de 1888 até o início do século XXI, por meio da pesquisa documental na interface com a pesquisa bibliográfica, o objetivo desta pesquisa é analisar as legislações educacionais e os dispositivos constitucionais no Brasil no pós-abolição, para compreender o tipo de projeto educacional, suas permanências (ou não) e transformações que foram se desenvolvendo no país ao longo do século XX, bem como onde a população negra se insere nessas mudanças político-educacionais.

Para se tornar realizável esse objetivo, utilizamos o paradigma indiciário para o processo de análise e a hermenêutica de profundidade como propósito teórico metodológico, além de empregarmos das fontes que buscamos e que se apresentam na educação e nas relações sociais e políticas. De maneira detalhada, os objetivos específicos para esta pesquisa são: relacionar as leis às práticas sociais da população negra no período pós-abolicionista e identificar os indícios que contribuem ou não para que a população negra esteja inserida dentro do contexto educacional a partir das leis do Estado e da Constituição.

Este trabalho procura trazer uma contribuição à área da educação e ao contexto racial e social, defendendo a importância de leis permanentes que busquem manter os alunos dentro das instituições escolares em prol de uma educação para todos os alunos na Educação Básica, especificamente para os estudantes negros.

A preferência desta pesquisa pela Educação Básica se dá pelo próprio nome, pois ela é a base da educação que está sendo formada na sociedade e, enquanto indivíduo, é ela quem prepara o sujeito para a cidadania e para o desenvolvimento intelectual de crianças e jovens. Sua carência, por sua vez, principalmente a ausência

de qualidade², limita a capacidade e a criatividade impactando diretamente no futuro dos estudantes nos âmbitos profissional, acadêmico e pessoal.

A educação desde sempre foi considerada a principal característica de cidadania na sociedade em diversos tempos históricos e seu conceito é atemporal, isto é, a sua valorização não é algo novo na sociedade. Desde os tempos antigos, as organizações políticas ressaltavam a educação como um processo de desenvolvimento individual e coletivo. Em diferentes tempos históricos, porém, a educação tinha objetivos distintos, era base de distinção social e era restritiva para grupos específicos de pessoas ou classes. Dentro do contexto brasileiro não é diferente e, por meio das análises, identificamos esses momentos e suas principais características no que tange à vida social e educacional da população negra.

De acordo com Bourdieu (2007) em *A distinção: crítica social do julgamento*, existe um conjunto de recursos intelectual, cultural, social e econômico que determinado indivíduo ou grupo se dispõe e que são mobilizados socio-historicamente em seu próprio benefício. Esses recursos são construídos por meio de relações sociais (e raciais) estáveis, constantes e organizados dentro das instituições e da estrutura da sociedade. A educação no Brasil traz uma marca de distinção social e isso influencia totalmente no tipo de política educacional a ser implantado pelo Estado e pelos governos ao longo da história do país. Por mais que exista a crença de que a educação possa ser um meio de mobilidade social, as políticas de Estado e os governos podem utilizar dela para manter um estamento social de desigualdade.

Nesse sentido, este trabalho é desenvolvido nos arquétipos de uma pesquisa qualitativa e, ainda que possa ser arriscado o tempo histórico, é inerente tratar das permanências ou não das legislações do Estado e das políticas de governo e da ideologia na retaguarda das práticas políticas pensando a população negra a partir do período pós Lei Áurea, sendo alocada aqui como um devir³ não cumprido do Brasil.

Não só a Lei Áurea, mas a pesquisa ela se desenvolve a partir desses devires não cumpridos nos espíritos das leis existentes no país, que não são construídas a

² Moacir Gadotti (2003, p. 2). Qualidade sociocultural significa incluir e investir em condições que possibilitem para além da inclusão nas escolas e possibilitem meios sociais para que esse aluno permaneça na instituição escolar, o que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte, lazer.

³ Em diversas passagens ao longo do texto e até mesmo como o título do trabalho indica, o conceito de devir se relaciona ao movimento contínuo de tornar-se outrem a partir da sua diferença, construído a partir das concretudes reais em prol de um desejo de produção das diferenças doravante de uma realidade engendrada. Leia: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. 1997. Heráclito *Fragmentos*. In: Os Pré-socráticos.

partir das questões reais da sociedade brasileira que visa uma política em prol das diferenças raciais, sociais, econômicas, culturais. Suas constituições se baseiam em não ditos explícitos à exclusão das populações marginalizadas, mas de deixar de oferecer uma transformação legislativa para elas, principalmente a população negra.

Os devires não cumpridos na educação em geral, com ênfase em uma educação antirracista, inclusiva, integral, nos dão já os indícios de que a educação não é o que deveria ser, pois, ao dizer que ela necessita de ser antirracista, inclusiva e integral, é a marca do reconhecimento que ela não é ainda nada do que estamos a lutar. Essa dissertação não tem uma resposta para esse problema, mas aponta as rupturas e permanências acerca das leis no tocante a educação da população negra. E traz algumas reflexões de como a educação brasileira em sua legislação tem objetivos que não contemplam a sua realidade social e racial, e que as relações étnico-raciais têm demasiada influência nas práticas sociais e educacionais no país.

O processo da pesquisa qualitativa é um “[...] conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes dados” (GATTI, 2002, p. 10). Dessa forma, enfatizamos que a metodologia e os dispositivos de pesquisa como conhecimento crítico dos caminhos do processo científico requerem indagação e questionamentos do campo acerca de seus limites e possibilidades, desconfiando de nossas certezas. Nesse sentido, iniciaremos esta pesquisa apontando a metodologia e os caminhos utilizados neste trabalho.

1.2. Metodologia

Estabeleceremos o passo a passo da metodologia da pesquisa, como os porquês, o referencial metodológico e teórico a fim de estabelecer uma organização, para que fique elucidado os percursos e os percalços desta dissertação.

Sendo assim, propomos uma investigação qualitativa por meio de uma pesquisa documental na interface com a pesquisa bibliográfica, haja vista, como destaca Gil (2002, p.45), que a pesquisa documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Assim, compreendemos que

pesquisas documentais e bibliográficas podem se assemelhar e dialogar entre si, todavia, os procedimentos de análise de documentos inéditos e uso das fontes é o que as diferenciam, dando mais centralidade a uma ou outra, conforme o objetivo da pesquisa sem dicotomizar, sendo inclusive complementares em diferentes fases do estudo, mas que seja necessária uma articulação cuidadosa ao utilizar de ambas as fontes.

Utilizamos dois métodos de maneira complementares um ao outro. O paradigma indiciário como método de análise, buscando as concepções e as propostas para a educação com base nas legislações e dispositivos constitucionais; e a hermenêutica de profundidade como método e procedimento teórico para compreender, por meio dos contextos históricos, as relações e os conflitos sociais e raciais.

O paradigma indiciário se baseia em indícios (como o próprio nome indica), que possibilitam (re)construir o todo. Os discursos e a política que estão presentes e acobertados nas leis e reformas educacionais são analisados nesta pesquisa a partir de uma metodologia que busca reconstruir o todo do processo histórico social e educacional para compreender os princípios que o Estado desenvolveu políticas educacionais e todo o processo de permanências dessas legislações inseridos dentro de governos e transformações políticas.

Carlo Ginzburg (1989) nos mostra que se basear nos indícios é uma prática inerente ao ser humano desde a época da pré-história, perpassando os caçadores e os coletores, que sabiam ler pegadas e rastros de animais; os sacerdotes, que sabiam o que ocorreriam no tempo com base nas observações do espaço em que estavam localizados; os médicos, que analisavam os pacientes com base nos sintomas; até chegar à Idade Moderna, que começa a definir esses indícios enquanto metodologia para avaliar determinado objeto.

O saber indiciário – ler nos rastros, nos sinais, nos presságios, nos sintomas – geralmente é de ordem prática, isto é, aprende-se no cotidiano, é indutivo, é oral e não é formalizado. É um saber empírico e não se explica ou se expõe de modo claro ou objetivo, mas que se adquire com a convivência e com a experiência. Até o século XIX, talvez, só na Medicina tenha sido destacado e sistematizado como conhecimento científico. (CARDOSO, 2009, p. 23)

De acordo com Ginzburg (1989), essa análise minuciosa do objeto em questão é utilizada pela primeira vez fora do contexto da medicina, enquanto método

de pesquisa, pelo crítico de arte, o italiano Giovanni Morelli, que, por meio do método indiciário, catalogou e classificou obras em diversos museus, focando nos “pormenores mais negligenciáveis” (GINZBURG, 1989, p.144) como meio de identificar os artistas que conceberam determinada obra, cujo objetivo serviu para descobrir as falsificações em pinturas. Morelli conseguia observar características que não eram percebidas sem conhecer detalhes que não estavam em destaques, que eram inerentes aos artistas originais de determinadas obras, no sentido de que o artista que a criou tinha alguma característica que nas obras falsas estavam ausentes.

Ginzburg também utiliza Freud e o escritor Arthur Doyle (criador do personagem Sherlock Holmes) para caracterizar a utilização do paradigma indiciário na psicologia e na literatura. Freud afirma que a personalidade de uma pessoa está descrita nos detalhes, nos elementos poucos notados ou percebidos que conecta nas coisas mais concretas. E isso ocorre também nos crimes solucionados por Sherlock Holmes, por meio de indícios até então insignificantes em pequenos rastros deixados pelos criminosos, quando o detetive conseguia reconstruir a cena do crime e, por fim, solucioná-lo.

Ginzburg aponta uma característica em comum entre Morelli, Freud e Doyle, que é a (antes da arte, psicologia e literatura) formação em medicina: “nos três casos entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base dos sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo” (GINZBURG, 1989, p. 151).

Diante disso, Ginzburg também faz uma analogia entre o pesquisador da área de história e a semiótica:

A história se manteve como uma ciência social *sui generis*, irremediavelmente ligada ao concreto. Mesmo que o historiador não possa deixar de se referir, explícita ou implicitamente, a séries de fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva assim como os seus códigos expressivos permanecem intrinsecamente individualizantes (mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira). Nesse sentido, o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nos gráficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural” (GINZBURG, 1989, p. 156).

A educação institucional ou a ausência dela é uma prática social e, nesse sentido, com base no paradigma indiciário, utilizar do conhecimento histórico, social, educacional para compreender e ressignificar a problemática desta pesquisa é

necessário para criar visões e interpretações e possíveis soluções. Ao tratar das dos espíritos das leis nessa dissertação, observa-se que os indícios destacados ao longo do texto, está na presença ou na ausência de instituições garantidoras e formas de uso das leis para que se efetivem, em específico os dispositivos jurídicos a partir do final do século XX.

Sobre esse paradigma, Cardoso (2009, p 22) acrescenta: “o pesquisador descreve o que vê, o que percebe. E o que ele percebe é um detalhe que lhe chama a atenção, um pouco diferente do que está acostumado, isto é, as pequenas diferenças que são muitas vezes negligenciadas por serem ínfimas.”

Por meio dessa análise, o paradigma indiciário permite observar os materiais primários (pesquisa documental) e secundários (pesquisa bibliográfica) até mesmo nos detalhes que, insignificantes para um olho leigo, podem ser peças fundamentais na compreensão do problema desta pesquisa. Um exemplo disso é a questão das teorias raciais que ocorreram ao longo do século XIX e que, mesmo após a Lei Áurea, a ideia de liberdade não configura no Brasil uma sociedade em que fossem respeitadas as diferenças e tratadas a partir de suas identidades. Ainda que não tenha existido uma política eugenista, pode-se observar por meio desses pormenores que a política das elites brasileiras era pautada na exclusão da população negra, ainda que livre.

Mesmo que essa abordagem indiciária não tenha muitas especificidades dentro de pesquisas educacionais, utilizá-la para analisar os documentos oficiais e o corpo de pesquisas existentes sobre é uma forma de tentar não deixar escapar nenhuma informação relevante.

Nesta pesquisa, seguimos os indícios nos documentos produzidos pelo Estado e pelos governos brasileiros a partir do Império e da Lei Áurea, buscando a concepção de tendências propostas para a educação e as práticas sociais e culturais a luz do seu tempo histórico bem como analisá-las pensando na população negra. Esses indícios estão ligados ao que se mostra na tenacidade e na dissimulação desses documentos oficiais e eles buscam os fenômenos considerados marginalizados em distintas configurações socio-históricas, que influenciam direta e indiretamente na vida educacional e cidadã da população negra.

Esse é o entrelaço entre esses indícios encontrados nas legislações e nas práticas sociais, pois eles se complementam e se relacionam entre si de modo a construir uma narrativa coerente e respaldada no referencial teórico e nas realidades

socio-históricas de uma população marginalizada dentro da sociedade. Dessa forma, a análise será realizada considerando o conteúdo temático das leis, estabelecendo relações com os indícios, pistas, detalhes, com ênfase nas práticas socio-históricas e culturais vigentes acerca da temática racial.

Outra base teórico-metodológica a ser utilizada neste trabalho será a hermenêutica de profundidade para dar alicerce às análises com o paradigma indiciário, pois estamos desenvolvendo uma pesquisa social, qualitativa e interpretativa, principalmente pela hermenêutica de profundidade ser híbrida e complementar ao paradigma indiciário, em que a racionalidade argumentativa tem papel importante. Esse quadro teórico em que a hermenêutica de profundidade foi utilizada serviu para compreender os processos históricos a partir do desenvolvimento das legislações e das relações sociais preponderantes visando à população negra.

A terminologia da palavra hermenêutica se diferencia da hermenêutica de profundidade. De acordo com Thompson (2011) em sua construção teórico-metodológica, a hermenêutica de profundidade possui interfaces da hermenêutica de Ricoeur (1987) e de Dilthey (1989), da hermenêutica filosófica de Gadamer (1998) e com a teoria crítica de Habermas (1984). A partir dessas ideias, Thompson desenvolve uma metodologia de interpretação de formas simbólicas, sejam escritas ou falas, e como a crítica dessas formas influenciam e de como elas são influenciadas pela sociedade (PREDIGER, SCHERER, *et al*, 2018)

A hermenêutica de profundidade nesta pesquisa tem como central importância a concepção e a interpretação das formas simbólicas e os seus contextos, diferentemente das outras interfaces sobre hermenêutica. O marco desse referencial teórico metodológico é entender os contextos sociais e históricos estruturados e, assim, compreender as construções de significado e de sentidos nas dimensões políticas e sociais pelos mais variados tipos de expressões, que podem ser por meio de textos, imagens, falas, opiniões, crenças, juízos, atitudes, ideologias e formas de dominação. (PREDIGER, SCHERER, *et al*, 2018)

Esse é o marco referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade que a diferencia da hermenêutica: entender contextos sociais e históricos estruturados para dar conta do processo que envolve a compreensão e interpretação das formas simbólicas enquanto construções de significação e sentido do mundo social, mediatizadas pelos mais variados tipos de expressões linguísticas. Assim, de acordo com

Thompson estas devem ser tratadas pelo cientista social não apenas em suas características estruturais internas, isto é, como uma expressão discursiva que se materializa na frase textual, mas também, nos diferentes contextos e pontos de vista. (PREDIGER, SCHERER, *et al*, 2018, p. 3)

Por meio da hermenêutica de profundidade, encontramos uma ancoragem para interpretar o contexto social e histórico e analisar os indícios que estão inseridos nas mensagens dos documentos oficiais e nas relações sociais. Dessa maneira, a utilização da hermenêutica de profundidade vem complementar a base teórico metodológica trazendo

[...] uma análise cultural, que foca as formas simbólicas, em relação aos contextos que as produzem, transmitem e recebem. Formas simbólicas são ações, falas, imagens e textos produzidos e reconhecidos como significativos para os sujeitos envolvidos nos contextos de produção, emissão e recepção. (CARDOSO, 2009, p. 26)

A hermenêutica de profundidade ajuda na interpretação da ideologia existente nas legislações, de seus símbolos e significados em todos os aspectos e dimensões por meio de uma visão crítica, a fim de demonstrar como esses emblemas servem para constituir as relações de dominação racial, social, cultural, política e econômica.

A concepção de ideologia de Thompson se refere ao significado da crença de uma prática política e social que é utilizada para sustentar uma relação de dominação. A comunicação de massas, por sua vez, serve para manter essa relação, pois ela age como mão única, e o receptor nada contribui nesse processo de informação, visto que serve unicamente para transmitir mensagens exclusivamente para o receptor, isto é, da sua ideologia.

As formas simbólicas podem servir para firmar e manter, ou até para subverter, essas relações assimétricas. A cada mensagem enviada ao público pelos meios de comunicação, como textos, imagens e sons correspondem formas simbólicas pelas quais os sentidos são percebidos e interpretados pelas pessoas. (NAZÁRIO, REINO, *et al*, 2016, p. 10)

Os documentos a serem analisados nesta pesquisa vão ao encontro de algumas características de comunicação de massa sobre a sua transmissão da ideologia por meio das legislações que estão inseridas nos processos históricos: a fixação da mensagem e a reprodução em larga escala; o acesso aos significados; e a circulação pública e da propaganda dos significados, não em contexto unicamente econômico, mas político, cultural e social.

Como estamos trabalhando com diversos documentos oficiais do Estado e de governos e em momentos políticos extremamente distintos, em alguns períodos os documentos se apresentam apenas como forma de transmissão de uma ideologia, caracterizada por questões econômicas, sociais e outros pormenores, os quais vamos reinterpretar e analisar seus significados nos detalhes de acordo com o paradigma indiciário. Os documentos que foram elaborados a partir de diálogos entre a esfera governamental federal e parte de profissionais da Educação, todavia, não deixam de transmitir uma ideia, mesmo que ela não seja de mão única. Há também os aspectos sociais, os quais podem influenciar na definição e no desenvolvimento das ações políticas.

De acordo com Thompson, a ideologia pode operar de maneiras diferentes e está relacionada às táticas de construções das simbologias. Esse estudioso divide em cinco modos de operações em que afirma que não é somente por esses meios que a ideologia constrói seus sentidos e significados e que, para identificar o caráter ideológico nas formas simbólicas, verifica-se por meio do contexto no qual elas sirvam para firmar ou não as relações de dominação.

As operações, segundo Thompson, são Legitimação, Dissimulação, Unificação, Fragmentação e Reificação. As características de cada uma são apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Operações segundo Thompson

<p>LEGITIMAÇÃO – A legitimação se configura na criação e manutenção das relações de dominação, isto é, por meio de um sistema de regras que o Estado impõe se torna mais fácil de preservar e se tornarem justas e legítimas. Tem como base o uso da razão para defender ou justificar algum ponto de vista; o uso universal de ideias que em tese são acessíveis a todos (embora atendam determinados grupos ou indivíduos); e a utilização da narrativa para explicar a conformidade do presente como parte de uma tradição imutável.</p>
<p>DISSIMULAÇÃO – Dissimulação envolve a ocultação das relações de poder, a assimetria entre grupos e indivíduos, buscando manter uma aparência fora da realidade. Tem como estratégias o deslocamento, que é a transferência de sentidos de um objeto/pessoa para outra; o eufemismo para dar valorização às instituições e as relações sociais; e a utilização de figuras de linguagem para explicar as práticas de dominação de poder.</p>
<p>UNIFICAÇÃO – É a construção de uma unidade coletiva que liga todos os indivíduos. Baseia-se na padronização, em que as formas simbólicas são generalizadas e padronizadas para todos seguirem e as diferenças se tornam secundárias; é na simbolização que consiste a criação de símbolos que se tornem uma identidade de todos os grupos e indivíduos a fim da manutenção das assimetrias.</p>
<p>FRAGMENTAÇÃO – Ao contrário da unificação, existe essa operação contrária, que se constitui na diferenciação de grupos e indivíduos que são ameaças para a relação de poder, e cria por meio de antagonismo entre os grupos uma ameaça comum, um perigo maior do que a manutenção da dominação. Caracteriza-se enquanto estratégia a diferenciação, que enfatiza as diferenças entre os grupos sociais e exalta suas características conflitantes; o expurgo do outro, que é a construção de um inimigo a partir das diferenças dos grupos.</p>
<p>REIFICAÇÃO – Por fim, a reificação que desconsidera os processos históricos-sociais das relações</p>

de dominação, que trata a história como natural e permanente e torna o presente uma constante em relação ao processo de relações sociais. Utiliza-se como estratégias a naturalização dos fatos e conseqüentemente que as coisas são inevitáveis; a eternalização que nos apresentam as situações enquanto imutáveis, prolongando as tradições e as mudanças; a nominalização e passivização que se configuram na importância das instituições por meio de suas atividades, e por meio de uma voz passiva funciona como um apagamento de atores institucionais. “Assim, essas estratégias deslocam a atenção do leitor, ouvinte ou espectador para certos aspectos da mensagem, em detrimento de outros, apagando as referências a atores, contextos temporais e espaciais.” (NAZÁRIO, REINO, et al, 2016, p. 14)

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Essas são as orientações gerais que Thompson nos apresenta e que podem facilitar a pesquisa, pois as operações e as estratégias de construção simbólica são instrumentos capazes de criar e sustentar as relações de dominação e dão movimentos aos sentidos. Todavia as formas simbólicas não são necessariamente ideológicas, o que vai dar sentido a elas são as análises que buscam compreender como as simbologias funcionam e como são interpretadas nos seus contextos sociais e históricos. (THOMPSON, 2011, p. 89).

Por meio dessa ideia, os sentidos que encontramos nas formas simbólicas, principalmente nas legislações, a partir dos indícios, ancora esta pesquisa de modo que seja compreendido a ideologia nos projetos educacionais envolvidos no Estado e nos governos brasileiros a partir da Lei Áurea e dos processos de rupturas e continuidades históricas do país.

Esta pesquisa utiliza do contexto à luz de seu tempo histórico, com falas, ações, imagens etc. de determinado tempo para compreender os processos educacionais por meio de documentos oficiais mediante à ideologia que vinculava tanto no poder das elites quanto em relação à interpretação dos sujeitos em sociedade. A partir disso, o aporte teórico metodológico da hermenêutica de profundidade deve ser feita em três dimensões, não necessariamente nesta ordem cronológica: dimensão sociohistórica, dimensão discursiva/formal e a dimensão interpretativa/reinterpretativa.

A dimensão sociohistórica reconstitui as condições sociais e históricas para a produção e as formas simbólicas, evidenciando as relações de dominação que caracteriza o contexto, no caso das desigualdades sociais, raciais, de gêneros. Essa dimensão propõe quatro níveis de análise: a) o espaço-tempo em que esses símbolos são produzidos; b) a interação social, que diz respeito ao espaço de posição e às trajetórias que determinam o acesso ao uso das formas simbólicas de capital e de cultura; c) as instituições sociais, que se formam a partir das regras, e os recursos, que se formam dentro da interação social e que moldam a forma como os indivíduos

vão produzir e reproduzir a favor das instituições sociais; d) a estrutura social, que são os meios desiguais e assimétricos que se dão no conjunto das instituições sociais.

Os meios técnicos da comunicação complementam as quatro ações acima, visto que são por eles que as formas simbólicas são construídas e transmitidas. São importantes não apenas como canais de transmissão, mas como mecanismos que criam tipos de relações sociais e raciais que se difundem no tempo e no espaço, como as novas relações que se criam a partir da Lei Áurea e da República brasileira, mas que mantêm a estrutura estamental da sociedade monárquica sob o poder das elites oligárquicas.

A dimensão formal/discursiva está relacionada à análise de como as formas simbólicas estão organizadas, como elas são compostas e como movimentam os sentidos. Por exemplo, existem variadas formas simbólicas (fala, texto, imagens etc.) e é necessária uma junção de métodos e técnicas para analisar essas variações: análise de discurso, análise semiótica, análise sintática, análise argumentativa etc. É importante essa dimensão para compreender a organização das formas simbólicas e quais sentidos estão sendo movimentados.

A dimensão interpretativa/reinterpretativa é uma síntese de todo o processo analisado, retomando os resultados anteriores, com desfecho de gerar uma interpretação crítica e profunda nesse processo de interpretação das mensagens inseridas nas formas simbólicas difundidas, e os contextos socio-históricos que elas circulam.

A hermenêutica de profundidade pode interpretar o que já foi interpretado e tem uma vasta possibilidade em relação aos métodos de acordo com a dimensão formal/discursiva, pois as formas simbólicas têm diferentes contextos de comunicação e isso facilita a colocação da técnica mais apropriada para analisar determinado objeto de acordo com o que possamos encontrar.

A partir dessas explicações sobre os métodos de análise e teóricos que são base para essa pesquisa, os indícios destacados nesta pesquisa são demonstrados e considerados a partir de um olhar voltado para a população negra, bem como as relações sociais de conflitos e contradições, considerando os contextos históricos que constroem as dimensões sociais desse público em específico, de acordo com o proposto pelo paradigma indiciário.

Observando as fontes documentais e as práticas sociais, encontram-se indícios direta e indiretamente relacionados à população negra, que é representada

pelos argumentos a partir da apreciação interpretativa e reinterpretativa desenvolvida pelos pesquisadores e discutidas ao longo do texto de forma processual e não linear, pois alguns aspectos e argumentos acabam se sobressaindo ao tempo histórico e compreendido em vários momentos.

Esses argumentos e essas discussões são desenvolvidos de acordo com as dimensões e operações da hermenêutica de profundidade ao levar em consideração os contextos e as ideologias políticas, sociais e raciais de cada fonte bem como as relações sociais indiciadas, analisadas e interpretadas.

Assim, os dados a serem analisados estão organizados de acordo com este esquema:

FONTES/PRÁTICAS SOCIAIS	INDÍCIOS (I)	ARGUMENTOS (AR)
--------------------------------	---------------------	------------------------

Nesse sentido, as fontes e as práticas sociais são as construções legislativas, e os contextos históricos e sociais da sociedade brasileira; os indícios (I) fomentados a partir da análise das fontes e enumerados de acordo com cada sessão exposta ao longo do texto aparecem da seguinte forma: (I_2; I_5, ...). Os argumentos (AR) interpretados por meio dos indícios encontrados e sustentados pelo referencial teórico bibliográfico e a construção do esquema por meio das letras alfabéticas para melhor compreendermos os alicerces que se ateiam à pesquisa são representados por: (AR_B, AR_D, ...).

Por fim, em relação ao método de escrita a ser desenvolvido nesta dissertação, é importante destacar que as análises e os argumentos se complementam ao longo dos indícios encontrados por meio do *corpus* da pesquisa dentro de um esquema processual e cronológico, pois estamos falando exclusivamente da população negra e o processo educacional na história do Brasil. Essa concomitância, portanto, constrói uma narrativa que se desenvolve por meio do referencial que se torna lógica e coerente.

A história da educação da população negra no Brasil é linear, mas existem quebras por meio de práticas políticas e sociais e de interpretações que transformam sua história, tornando-a sinuosa ao analisar o todo em uma conclusão para a compreensão da atualidade. Diante disso, é importante destacar que os indícios observados foram pautados e identificados a fim de analisar a relação que as legislações e os dispositivos sociais e constitucionais têm perante à população negra.

Nesse sentido, apenas os indícios **necessários** para a fomentação de argumentos que desenvolvam reflexões sobre a questão das legislações educacionais, suas permanências e a inserção da população negra na sociedade fazem parte desta dissertação.

1.3 Caminhos da pesquisa

A primeira ideia que ocorreu nesta pesquisa foi pensar sobre a evasão escolar na educação pública, utilizando como principal sujeito o estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, em determinado momento da sua trajetória escolar, evadiu da instituição durante o ensino dito regular. Ao longo de alguns meses delimitando a pesquisa, definindo a metodologia e as escolas e verificando as problemáticas, tudo estava pronto para começar a construção dos dados e iniciar as análises.

Todavia, por questões de saúde pública, as escolas tiveram que ser fechadas e não foi possível realizar a pesquisa⁴. Depois de muitas conversas com a orientadora, resolvemos alterar todo o tema e pensar uma pesquisa que relacionasse as questões educacionais da população negra dentro das instituições escolares a partir das leis educacionais. Ao pensar nessa pesquisa, principalmente sobre o período a ser estudado, refletimos ter como ponto de partida a Lei Áurea, na qual identificamos uma possível transformação racial e social legislativa ao decretar o fim da escravidão no Brasil, e a partir dela pensar por meio da sociologia e da antropologia quais são as ideias inseridas nessas reformas educacionais e constitucionais ao longo do tempo. A maior dificuldade foi sustentar esse período histórico bastante extenso, mas encontramos a justificativa ao analisar as legislações que relacionasse direta e indiretamente com a vida educacional e cidadã da população negra e, a partir disso, pensar no problema a longo prazo com base nas questões históricas e legislativas.

Parte-se do pressuposto de que a questão educacional e social da população negra pode ser fruto de um projeto político, social, econômico e cultural do país que em nenhum momento ao longo do século XX pretendia inserir a população negra nas instituições escolares. Nesse sentido, a educação se torna uma mercadoria simbólica

⁴ Durante o ano de 2020 e se estendendo até a presente data dessa dissertação, vivenciamos a pandemia da COVID-19. Os estabelecimentos escolares e todas as outras instituições públicas e privadas ficaram fechadas em prol de um isolamento social, a fim de amenizar a propagação do vírus. Nesse sentido, não foi possível entrevistar aqueles que seriam os sujeitos da pesquisa pensada anteriormente.

de distinção social em que poucas pessoas tinham acesso e, ao considerar essa questão como um projeto, o racismo está dissimulado na sociedade e, principalmente, nas legislações.

A dificuldade da população negra dentro do contexto educacional ainda é um problema mesmo depois de determinadas leis educacionais e constitucionais do século XXI, que foram criadas para sanar esse problema. As justificativas para essa afirmação estão presentes ao longo do texto minuciosamente para compreendermos quais são as ações necessárias para que haja um devir, de fato, transformador.

Para além das leis educacionais voltadas à população negra, existem algumas práticas políticas e sociais dentro do contexto racial que são implícitas e acobertadas e dificultam em relação às possíveis resoluções desse problema, como o racismo estrutural e institucional presente na sociedade.

A princípio, desenvolvemos uma busca das reformas educacionais no final do Império a partir do ano de 1835 até a República, especificamente até a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, além da busca de materiais do poder público que tratassem sobre a Educação ao longo da história educacional e social brasileira após a Lei Áurea que direta e indiretamente influenciam na vida da população negra.

Posteriormente, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), consultamos, independentemente do recorte temporal, a partir dos seguintes descritores: Leis. Educacionais. Império. População. Negra. Por meio dessa pesquisa, encontrei 1 resultado; depois que tirei as palavras população e negra, surgiram 28 resultados. Em seguida, estes descritos foram pesquisados: Leis. Educacionais. República. População. Negra. Encontrando novamente o mesmo trabalho da pesquisa anterior, tirei as palavras população e negra e, então, surgiram 59 resultados.

Para selecionar os estudos a serem utilizados no trabalho, em especial as pesquisas que conseguimos acesso, buscamos por meio dos resumos as análises das legislações desses períodos que ajudam nos objetivos deste trabalho. Desses resultados, foram encontradas 7 pesquisas que contribuiriam para o desenvolvimento desta, seja por meio da leitura dessas pesquisas ou na utilização ao longo das seções.

Quadro 2. Resultados de teses e dissertações encontradas na CAPES

Vilarino (2009)	Direito à educação: competência legislativa e limites à atuação da União - aspectos internos e internacionais.
-----------------	---

	Traz uma abordagem das leis ao longo do Império, perpassando a República, cuja discussão gira em torno da federalização do ensino público em contraponto com a centralização da União.
Tonholli (2016)	<p>A Instrução Pública no Brasil entre 1835 e 1854: levantamento e análise da legislação</p> <p>Faz um levantamento e uma análise das normas legislativas educacionais de 1835 a 1854; e por meio dessa pesquisa, permitiu-se concluir que o Governo Imperial não mediu esforços para ser responsável pela educação primária e secundária, diante de educação e das leis provinciais. O objetivo dessa ação do Governo Central, segundo a autora, seria para a manutenção da ordem, do sistema moral e dos princípios morais a Constituição.</p>
Pereira (2017)	<p>Do Império à República: história e educação no município de Ubá-MG (1831-1930)</p> <p>Analisa a educação local entre os anos de 1831 a 1930 na cidade de Ubá (MG), cujo objetivo era conhecer as ações educacionais da cidade utilizando como fontes a pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental. Diante disso, a pesquisa demonstrou que a instrução na cidade de Ubá passou por diversas transformações e, apesar dos contextos nacional e estadual influenciarem na realidade da cidade, eles não determinavam o projeto educacional.</p>
Moletta (2015)	<p>A educação e os escravos nas páginas do jornal "Dezenove de Dezembro" (1871-1888)</p> <p>Faz um estudo próximo ao que se pretende discutir no espaço e em tempos históricos dessa pesquisa; a autora investiga a educação e os escravizados no final do Império a partir de uma fonte primária (Jornal Dezenove de Dezembro), objetivando as relações entre os interesses políticos, econômicos e sociais com a educação para os escravizados no Paraná. Ela concluiu na pesquisa que O Jornal Dezenove de Dezembro disseminava por meio de suas publicações as ideias de liberdade pautada nos ideais liberais, todavia não se mostrou preocupado com a situação da população negra (liberta ou escravizada) tampouco com sua escolarização.</p>
Pires (2015)	<p>A Construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à Educação no Brasil</p> <p>Faz uma análise de todo o processo de promoção do direito à educação no Brasil baseado na constituição histórica da relação entre público e privada. A autora afirma que cada vez mais as parcerias público-privada estão se fortalecendo e, em contrapartida, devido a essa apropriação da esfera pública pelos setores privados, o público do Estado acabada como um espaço de privilégio e de distanciamento das necessidades reais da população.</p>
Araújo (2010)	<p>Políticas educacionais x qualidade de educação: avaliação, limites e desafios da Educação brasileira a partir da segunda metade do século XX</p> <p>É centrada na qualidade da educação a partir de 1930, em que o autor faz uma reflexão a respeito da implementação das políticas educacionais que envolvem a formação dos professores e as lutas para alcançar os resultados almejados. Ele utiliza como base para análise dois documentos oficiais do século XXI, "Educação para todos", de 2000 do Ministério da Educação, e o outro denominado "Avaliação Técnica do Plano Nacional de Educação", 2004 elaborado pela Câmara dos deputados. A conclusão do autor sobre suas análises foi que as instituições (sindicatos, Governo e empresários) não convergem na concepção de uma educação emancipadora, além disso, concluiu também que a educação não se constitui como um elemento decisivo e central na</p>

	transformação da sociedade.
Machado (2009)	<p>População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930</p> <p>A única pesquisa que apareceu nos primeiros resultados foi o estudo de Machado (2009), em que é apresentada a escolarização da população negra nas décadas de 20 e 30 do século XX. Por meio da utilização dos jornais elaborados por pessoas negras do período histórico, o autor busca compreender as divergências entre os discursos e as ações da instrução pública paulista e os apresentados pelas organizações negras do município. Conclui-se que as políticas promovidas pelo Estado não foram imparciais, nem de caráter reparatório, consolidando nas suas ações o mito à democracia racial pautado em uma prática desigual dentro do contexto racial.</p>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

As dissertações e as teses encontradas nesse banco de dados nos levaram a compreender e a delimitar melhor o tema desta pesquisa. Aliás, fizeram com que pensássemos principalmente sobre a importância de discutirmos essas legislações a partir do contexto racial. Para ser desenvolvido o referencial teórico com base nesse período histórico extenso escolhido nesta pesquisa, foi preciso pesquisar cada uma das legislações educacionais e constitucionais separadas, a fim de encontrar autores e autoras que estudaram esses temas com foco racial.

A seguir, há um quadro com as leis e as respectivas características destacadas ao longo do texto, as quais se relacionam com a vida social e educacional da população negra.

Quadro 3 – Reformas educacionais, legislativas e constitucionais analisadas e as características que se relacionam com a população negra

REFORMAS EDUCACIONAIS LEGISLAÇÃO/CONSTITUIÇÃO	CARACTERÍSTICA DIRETA/INDIRETA SOBRE A POPULAÇÃO NEGRA
Constituição de 1824	Educação para todos, menos para população negra escravizada. Negros libertos podiam frequentar a escola.
Reforma Couto Ferraz (1854)	Não aceitação de crianças com moléstia, nem escravizadas.
Reforma Leônicio de Carvalho (1878)	Permissão que negros livres e escravizados pudessem se matricular nos cursos noturnos.
Lei Áurea (1888)	Fim da escravidão no Brasil.
Decreto n.º 528, de 28 de junho de 1890	Estabeleceu a livre entrada aos portos do país de imigrantes válidos e aptos para o trabalho e excluía os indígenas da Ásia e da África, cuja admissão no país dependia de autorização do poder público.
Reforma Benjamin Constant (1890)	Medidas punitivas e proibitivas dentro do ambiente escolar, exclusão de alunos perigosos, arruaceiros, vadios.
Constituição de 1891	Das qualidades para se tornar um cidadão brasileiro: Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei. § 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados

	1º) os mendigos; 2º) os analfabetos
Reforma Nilo Peçanha (1909)	Valorização do Ensino Profissionalizante voltado para as pessoas de classes baixas e com práticas culturais consideradas inferiores ao padrão republicano.
Reforma Rivadavia Correia (1911)	Implantação da cobrança de taxas nas escolas secundárias
Reforma Francisco Campos (1930)	Ênfase no desenvolvimento educacional secundário e superior. Educação técnica por meio do SENAI e SENAC.
Constituição de 1934	Estimulação à educação eugênica, controle de heranças genéticas e fenótipas.
Leis de Diretrizes e Bases da Educação Básica (1961)	Educação para todos, respeitando a dignidade e as liberdades e condenação de tratamento desigual por motivo de preconceito por classe ou raça.
Constituição de 1988	Trata como crime qualquer ato racista, educação como um direito de todas as pessoas. Educação de Jovens e Adultos, reconhecimento da diversidade da composição da população brasileira
Leis de Diretrizes e Bases da Educação Básica (1996)	Acesso e permanência na escola, o apreço à tolerância e a consideração com a diversidade étnico-racial.
Parâmetros Curriculares Nacionais	Pluralidade cultural, como construção da sociedade brasileira, na valorização das culturas que complementam o Brasil
Lei 10.639/2003	Torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Aspectos da história e da cultura que caracterizem a formação da população brasileira. Inclui o dia 20 de novembro no calendário escolar.
BNCC	Desestrutura e coloca em perigo de extinção a questão Lei nº 10.639.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

As relações sociais e raciais que utilizamos como padrão de análises estão destacadas durante o texto de acordo com os momentos históricos. Não foi possível realizar uma esquematização precisa dessas relações pelo fato de elas serem mutáveis conforme os propósitos ideológicos do Estado, com base em algumas operações de Thompson (2011), no caso a *Unificação, Fragmentação e a Reificação*.

Compreendemos que as leis descritas anteriormente são mais complexas do que as características apresentadas, porém destacam-se nesta pesquisa apenas os atributos que fazem parte da pauta educacional e social da população negra, por isso dessa verticalização das leis e dos dispositivos constitucionais. É um recorte antropológico que se faz necessário ao analisar as práticas ideológicas do Estado perante uma sociedade que estruturalmente discrimina implícita e explicitamente a população negra.

Utilizamos neste estudo autores de diversas áreas (Educação, História, Sociologia, Antropologia) para discutir as reformas educacionais, a legislação e as relações sociais e raciais presentes na estrutura da sociedade brasileira.

Para discutir as primeiras leis durante o final do segundo reinado brasileiro, utilizamos, principalmente, das discussões realizadas por Almeida e Sanchez (2016) ao discutirem o processo educacional a partir da Constituição de 1824, visando compreender o caminho educacional que era desenvolvido antes de o país se tornar República e abolir a escravidão. Nesse mesmo período, Barros (2005) e Silva e Araújo (2005) nos ajudam a identificar que a evasão escolar das crianças negras da escola estava presente devido às questões de discriminação racial, à extrema pobreza advinda da escravidão e à educação ligada ao desempenho do trabalho escravocrata.

Para a discussão em torno da Lei do Ventre Livre e as ações propostas para aquelas crianças que nasceram livres, utilizamos dos estudos de Ferreira (2015), que apresenta uma discussão em torno do Congresso Agrícola, em que os proprietários de terras e de escravizados se reuniram para formalizar as ações, o destino educacional dessas crianças e o futuro laboral delas.

A reforma Leôncio de Carvalho é fruto dessa discussão no Congresso Agrícola e utilizamos dos conhecimentos de Ferreira (2015), Gonçalves e Silva (2000) e Santos (s/d) para discuti-la, trazendo as principais ideias da reforma e a influência que ela acarretou na vida educacional e social da população negra.

A partir da Proclamação da República, as reformas educacionais Benjamin Constant (1890) e Nilo Peçanha (1909) foram importantes para compreendermos quais eram os projetos que o Estado delimitavam para a população pobre e negra. São bases desses estudos os autores Ferreira (2015), Nunes (2014), Barros (2015), Carvalho (2017, 2018). Concomitantemente a essa discussão, a Constituição de 1891 e as teorias raciais presentes no contexto das práticas sociais no país, utilizamos as discussões de Costa (2016/2017) e Passos (2010), que articulam em seus trabalhos os discursos dos constituintes e as relações raciais no Brasil durante os primeiros anos da República.

Desenvolvemos uma discussão em torno do Movimento Negro e sua importância no processo de transformação do país, trazendo as demandas da população negra para a discussão pública na luta por uma sociedade e educação que englobe o todo do Brasil. Para essa discussão, trouxemos Domingues (2007, 2009), para analisar as ações do movimento negro; e, sobre as relações étnico-raciais, utilizaremos Dávila (2006) e Rocha (2014) para analisar a década de 1930.

Para a discussão da LBD (1961 e 1996), utilizamos o estudo de Dias (2005), que faz um retrospecto dos progressos que a lei avançou no que tange ao tema

educação da população negra no país, e as relações sociais e étnico-raciais do século XX, debatendo-as com as leis educacionais e constitucionais com Silva Jr. (2002).

Os materiais utilizados sobre a Lei n.º 10.639/2003 é inacabado, uma vez que a quantidade de acadêmicos que debruçam sobre o tema é extenso, e podemos até mesmo observar algumas transformações no que tange ao objetivo da lei. A principal discussão, porém, está em torno da busca por uma educação que inclua a população negra dentro do contexto escolar a partir de legislações e políticas públicas permanentes do Estado. Para essa discussão, utilizaremos do estudo de Durans (2014), que discute a base da formação social brasileira e os conflitos raciais existentes, e essa discussão vai se dar para relacionar a questão étnico-racial e a questão educacional a partir da Lei n.º 10.639/2003.

Trouxemos para este trabalho, a fim de discutir as práticas racistas e o racismo estrutural, autores como Moreira (2019) e Almeida (2018), com o intuito também de compreendermos como a desigualdade racial está emaranhada dentro das relações sociais e a influência que elas apresentam na vida educacional da população negra.

Utilizamos como fontes os documentos legislativos sobre a educação no país, como as reformas educacionais ao longo do século XIX e XX, a Reforma Leôncio de Carvalho, a Reforma Benjamin Constant, a Reforma Nilo Peçanha e a LDB de 1996; as Constituições que o Brasil desenvolveu (1891, 1934 e 1988) e suas influências na vida da população negra; os jornais de organização negra da época com ênfase nas publicações sobre educação para compreender como era visto a temática por esses intelectuais negros, sendo eles o “*Jornal O Alfinete*”, “*Jornal O Progresso*”, “*Jornal Auriverde*”, “*Jornal A voz da Raça*”, acessados por meio do acervo digital da Universidade de São Paulo; e também o “*Jornal Alvorada*” de Pelotas, acessado pelo acervo da *Biblioteca Nacional Digital*.

Essa pesquisa bibliográfica e o acesso a essas fontes (pesquisa documental) nos permitem um aprofundamento sobre esse tema (educação da população negra) e por mais que se leve em consideração à historicidade e à espacialidade das fontes, elas ainda têm influência na atualidade, principalmente no que tange às relações sociais da população negra.

O referencial teórico é desenvolvido e discutido relacionado com o *corpus* da pesquisa, analisado por meio do paradigma indiciário e alicerçado na hermenêutica de profundidade ao longo do desenvolvimento das seções. Optamos por fazer as

análises durante cada seção influenciados pelas discussões sobre a cartografia social, apesar de não utilizar esse método nesta dissertação. Esse será o *modus operandi* em cada seção.

1.4. Apresentação das seções

Dividimos este trabalho em seções e aqui realizamos um pequeno resumo do que será tratado em cada uma das próximas seções a fim de introduzir o assunto e ter melhor organização da pesquisa.

Na segunda seção, foi realizada uma abordagem histórica educacional sobre a sociedade brasileira a partir das leis que dizem respeito à educação e das relações sociais, visando demonstrar como o poder monárquico luso-brasileiro, já no final do império, observava a participação da população negra dentro do sistema educacional. O foco principal são as reformas educacionais e os artigos constitucionais que foram desenvolvidos após o período escravocrata, isto é, posterior à Lei Áurea, pois a problemática que se faz é: diante do fato de que a escravidão acabou e a população negra deixa de ser escravizada, é necessária uma análise das ações educacionais do Estado brasileiro que abrangeram direta ou indiretamente a população negra.

É importante destacar que várias leis abolicionistas vieram antes do fim da escravidão e muitos negros já conseguiram sua liberdade, seja por meio da Lei do Ventre Livre, seja comprando a alforria; e, a partir desse viés, eram pessoas livres, embora não eram inseridos dentro da sociedade enquanto cidadãos.

Voltando para o contexto educacional, somente com a Lei Leôncio de Carvalho em 1879 se passou a mencionar a população negra no ensino básico (primário e secundário) considerando a admissão em instituições escolares e elaborando o grau de instrução desejado.

Seguiremos até as principais reformas educacionais da República no Brasil, com foco na lei Benjamin Constant e na Lei Nilo Peçanha, perpassando a Era Vargas no que diz respeito à teoria eugenista, que é base da educação nesse período, até a Ditadura Militar com a criação da Lei de Diretrizes e Bases para o 1º e 2º graus de 1971.

São abordadas também ao longo desta seção as ações e as lutas do movimento negro, cujo objetivo era a inserção da população negra dentro dos

contextos da sociedade. Além disso, utilizamos os jornais editados pela comunidade negra para considerar as devidas observações em relação ao contexto social e racial que essa população vivenciava.

Na terceira seção, são discutidas as transformações a partir da redemocratização do país, exaltando os dispositivos constitucionais que dizem respeito e se relacionam com a população negra em relação ao bem-estar e à sua educação pautada na Constituição de 1988 e na modificação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica), que se configura em 1996 com novos artigos e com o contexto racial em segundo plano, e seguimos até a construção da Lei nº 10.639/2003. Posteriormente, exaltando as contribuições da Lei nº 10.639/2003, que obriga o ensino afro-brasileiro e das sociedades africanas em todas as escolas, e levantando a problemática em relação à superestimação em uma única lei escolar para uma transformação social e racial que está intrínseca ao processo histórico do país.

Em um tempo mais recente e ainda em vigor, a discussão é em torno das relações sociais e da desigualdade racial na estrutura social e escolar, levantando alguns conceitos de racismo para compreender quais são as dificuldades enfrentadas pela população negra dentro do âmbito social e escolar. Além disso, há uma discussão que relaciona alguns indícios e argumentos da segunda seção para complementar e demonstrar o processo não linear que a história social e racial perpassa na estrutura da sociedade.

A quarta seção são considerações sobre os principais problemas levantados a partir das relações raciais e sociais presentes na estrutura da sociedade, utilizando como parâmetro a legislação educacional, para pensar a estrutura e uma educação antirracista por meio de legislações e dispositivos educacionais permanentes que visam e defendem um ensino que insere e legitima (ou não) a presença de jovens negros nas instituições educacionais e uma educação inclusiva.

É importante ressaltar que a discussão e a análise de cada seção será realizada a partir do paradigma indiciário e ancorado na hermenêutica de profundidade, discutindo por meio dos indícios e significados socio-históricos cada detalhe por trás dessas questões elencadas. Existe todo um discurso por trás de cada lei, ou seja, existe um histórico social e cultural no Brasil que precisam ser problematizados e que estão presentes e analisados ao longo de cada seção desta dissertação.

Na próxima seção, daremos início a esse processo longo de discussão pautado nos contextos históricos. Será foco a questão educacional da população negra, trazendo uma abordagem linear dos fatos e analisando-os de acordo com a nossa metodologia e sustentado pelo referencial teórico. A partir das três dimensões propostas por Thompson (2011), vamos desenvolver um estudo pautado nas dimensões socio-históricas, na dimensão discursiva e na interpretação/reinterpretação a partir da construção e reconstrução dos processos e dos fatos históricos inerentes aos indícios.

2. A QUESTÃO EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO NEGRA DIANTE DAS LEGISLAÇÕES E DAS QUESTÕES SOCIAIS

Quando o assunto é refletir sobre o sistema educacional brasileiro atual, fortes debates são provocados, especialmente quando se trata da educação básica. Muitos profissionais ligados diretamente a temas educacionais e paralelos se debruçam para analisar e buscar meios para resolver as contradições e os déficits do sistema educacional brasileiro, cada um mediante sua demanda mais fundamental. Todavia, ao longo do processo histórico brasileiro e com muitos resquícios para a atualidade, a educação foi e é uma importante mercadoria simbólica, que delimita e marca por meio da distinção social. Ademais, qualquer projeto legislativo do Estado debatido nessa sessão não faz parte do acaso.

Nesse sentido, a partir da abolição da escravidão enquanto legislação⁵ e da Proclamação da República enquanto transformação política – pois não eram todos os republicanos que pensavam em uma educação para todos (ARAÚJO, 2010) –, pensa-se que seria inerente uma transformação política. É importante pensar a educação e a cidadania para toda a população, em específico aqui para a população negra recém-liberta – uma pseudo liberdade, em virtude de seus direitos negados dentro de uma estrutura ainda com características escravocratas – depois de um longo histórico escravista no Brasil, em que foram subjugados ao trabalho compulsório e não eram considerados seres humanos, mas mercadorias; não tinham direitos sociais, políticos,

⁵ O processo da abolição é muito mais complexo do que a própria Lei Áurea. Neste contexto, ela é inserida para delimitar uma transformação legislativa no que tange à população negra; e, a partir de 13 de maio de 1888, a escravidão deixa de existir dentro do contexto legal. É necessário fomentar isso uma vez que a resistência escrava contra a escravidão já vinha acontecendo há anos e muitos escravizados haviam conquistado sua liberdade por meio dela. João José Reis e Eduardo Silva, no livro *Negociações e Conflitos: a resistência negra no Brasil escravista*, demonstra muito bem como se dá esse processo por meio das lutas e da resistência contra a escravidão.

educacionais, econômicos; não eram livres. Todavia o que acontece nos anos seguintes é a manutenção de uma estrutura social que conservam o regimento político e social.

Essa seção toma como ponto de partida o final do Império e a instauração da Lei Áurea devido ao seu significado dentro da legislação brasileira de abolir a escravidão no Brasil. A partir dos documentos oficiais, os estudos bibliográficos, a utilização do paradigma indiciário e a hermenêutica de profundidade visam identificar indícios relativos às transformações das leis ao longo dos anos e os processos de rupturas e continuidades históricas no âmbito educacional, tudo isso em paralelo com as relações sociais e raciais.

A seguir, apresentamos um quadro para identificar os argumentos e os indícios que indicam as discussões sobre esta seção. Cada indício encontrado nas legislações e nas relações sociais que influenciam a população negra em suas instâncias sociais e educacionais estão presentes tanto nesse quadro quanto no texto, de acordo com os argumentos e o referencial teórico que sustenta as interpretações acerca das problemáticas da relação entre educação e população negra.

Quadro 4. Indícios e argumentos que enfatizam a negligência do Estado brasileiro diante da educação da população negra – parte 1

FONTES/ PRÁTICAS SOCIAIS	INDÍCIOS [I]	ARGUMENTO [AR]
Constituição de 1824 - Educação para todos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação para todos, menos para população negra escravizada. 2. Negros libertos podiam frequentar a escola, cujo objetivo era transformar os comportamentos culturais e voltado para valorização do trabalho. 	<p>A) Negros escravizados não eram considerados cidadão e não frequentavam a escola.</p> <p>B) Número de evasão e ausência era grande (Pobreza e Discriminação racial).</p> <p>C) Controle da população liberta em prol do eurocentrismo e do trabalho.</p>
Reforma Couto Ferraz (1854)	<ol style="list-style-type: none"> 3. Não aceitação de crianças com moléstia, nem escravizadas. 4. A questão de falta de saúde afeta principalmente a população negra e pobre. 	<p>D) Ausência da população negra na educação escolar.</p> <p>E) Crianças negras libertas não frequentavam a escola devido ao fato de serem mais propícias a adoecerem.</p>
Letramentos dos escravizados	<ol style="list-style-type: none"> 5. Melhoramento do desenvolvimento no trabalho e aculturação dos negros. 	<p>F) Exclusão da cultura africana e educação voltada para o enriquecimento da elite.</p>

Congresso Agrícola – Sobre as crianças livres em 1871	6. Trabalho livre: Imigração ou a mão de obra nacional – Controle dos vícios por meio educacional.	G) Trata-se de educar a população negra considerada como um problema para os proprietários de terras com o fim da escravidão.
Escola (discussão no Congresso Agrícola)	7. Utilizar do meio educacional para moldar as crianças livres e os negros livres para favorecer os seus interesses.	H) O pensamento de manutenção do regime social, racial e econômico se concretizou junto com a transformação do Brasil, em específico após a Lei do Ventre Livre.
Reforma Leôncio de Carvalho	8. Permissão que negros livres e escravizados pudessem se matricular nos cursos noturnos	D) A lei em si não era pautada no direito social, mas uma forma de combater a vadiagem, a ignorância e em prol da valorização do trabalho (transição segura do sistema de trabalho).
Advento do fim da escravidão e da República no Brasil	9. Pensava que, ao se tornar livre da escravidão e modernizar o sistema político brasileiro, a população em geral teria acesso à cidadania, principalmente os negros, com direitos políticos, sociais e seriam inseridos dentro da sociedade.	J) O que acontece é uma negligência estatal diante dos fatos ocorridos, mantendo a população negra à margem da sociedade e impedido das relações sociais, bem como o conceito de cidadania se remetia apenas para a classe bastarda.
Figura de Benjamin Constant - Republicano	10. Alocação para a nova pasta ministerial do governo (Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos)	K) Antes, ele estava no Ministério da Guerra, enquanto professor, e mantinha o exército disciplinado. Passa a ministrar a nova pasta para inserir nas reformas educacionais ideais republicanos e manter o estamento social e econômico.
Reforma Benjamin Constant	11. Nenhum decreto educacional voltado para população negra. 12. Medidas punitivas e proibitivas dentro do ambiente escolar, exclusão de alunos perigosos, arruaceiros, vadios.	L) Práticas sociais carregadas de discriminação e racismo. M) As características dos jovens negros eram rotuladas dentro das medidas punitivas, uma vez que, pelo contexto socio-histórico brasileiro, a consequência desse processo pós-abolição eram jovens negros com essas características, devido à ausência de uma política que incluísse a população negra na sociedade. Além de culpabilizar os alunos negros de serem má influência aos alunos brancos.
Annais do Congresso da Constituinte	13. Formalização da Constituinte inerente ao discurso racial que marca a cidadania no Brasil.	N) Práticas políticas e sociais da escravidão e do racismo estão presentes na mentalidade do país formulação da Constituição.
Hino da Proclamação da República	14. Negação do passado escravagista.	O) Privilégios da elite brasileira ficaram mantidos e afirmação de que a escravidão ficou no passado, e que dali em diante uma nova sociedade estaria se formando.
Constituição de 1891	15. Qualidades para se tornar cidadão brasileiro.	P) Exclusão de alguns segmentos, como analfabetos e mendigos; ao analisarmos quem são essas pessoas, deparamo-nos com uma maioria de pessoas negras, com base nas relações sociais e econômicas.

Jornais	16. Preocupação com a situação educacional da população negra.	Q) O letramento e a inscrição educacional como formas de combater o preconceito e melhorar a situação social.
Imigração	17. Vinda dos imigrantes europeus para o Brasil, para reestruturar a mão de obra livre.	R) Embranquecimento da população brasileira, com o objetivo de diminuir as influências fenóticas e culturais afro no país.
Ações anteriores e a Reforma Nilo Peçanha (EAA)	18. Valorização do Ensino Profissionalizante, voltado para as pessoas de classes baixas e com práticas culturais consideradas inferiores ao padrão republicano.	S) A ausência de uma política que mantenha os alunos dentro da instituição, mesmo que o foco seja mercadológico; muitos alunos não conseguiram permanecer devido às questões socioeconômicas.
Dualidade no ensino (elite e classes populares)	19. Uma escola de cunho teórico e bacharelado desvinculado da realidade nacional e comprometida com as classes mais elevadas e, ao mesmo tempo, uma instrução técnica e incipiente objetivando a inserção no mundo laboral para parte dos jovens oriundos das classes populares.	T) Reforçamento da desigualdade social e racial; ausência de transformação social e educacional no país; manutenção do estamento existente.
Movimento Escola Nova	20. Alcançar o progresso por meio da Educação, novas práticas e metodologias escolares.	U) Essa formulação da educação não se recaía para a população negra.
Movimento Negro 1930 a 1964	21. Luta e movimentação diante do poder público para inclusão da população negra dentro dos espaços e currículos escolares; logo também há uma vontade de criar suas próprias escolas, mas, com a ausência de recursos, elas acabavam fechando.	V) O silenciamento do Estado e de suas políticas e programas educacionais e sociais; as características do povo negro que eram proibitivas no ambiente escolar.
Movimento Eugênica e a Constituição de 1934	22. Estimulação à educação eugênica, controle de heranças genéticas e fenóticas.	W) Observa-se, por meio dessas ideias eugênicas, a exclusão da população negra diante da genética e do fenótipo considerado propício e considerável para a nação brasileira. Isso, portanto, reitera o pensamento discriminatório de inferioridade da população negra tanto na escola quanto na sociedade.
Reforma Francisco Campos	23. Ênfase no desenvolvimento educacional secundário e superior. 24. Educação técnica por meio do SENAI e SENAC.	X) Por ser mais acessível a elite brasileira, a população pobre e, conseqüentemente, a população negra acaba por ficar fora do plano na reforma Francisco Campos. Y) Formação técnica para as massas,

		discriminação racial e social e manutenção social.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (1961)	25. Frisando a educação para todos, respeitando a dignidade e as liberdades e a condenação de tratamento desigual por motivo de preconceito por classe ou raça.	Z) Ausência de uma centralização racial em defesa de uma escola para todos, principalmente no que tange ao currículo escolar da época que negligencia e estereotipa a história afro-brasileira e africana. Ausência de política pública para tratar a questão de desigualdade social e racial tanto nos espaços escolares quanto na sociedade em geral.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

É importante ressaltar que o principal argumento desenvolvido nesta seção, juntamente com os indícios desenvolvidos ao longo de todas as seções, é a ausência de uma legislação em prol da população negra dentro do contexto escolar, ou seja, a negligência do Estado Imperial e Republicano perante à legislação política e educacional que não ressignificaram as estruturas sociais e raciais para que a inserção do negro na sociedade acontecesse. Quando havia alguma modificação no sistema de ensino e na política, essa modificação era voltada para os interesses da elite brasileira, seja no processo de transição do sistema político, seja ao longo da República durante o século XX.

2.1 A Educação no Império e as discussões educacionais e sociais no processo abolicionista

Nos primeiros tempos da educação básica no Brasil (posterior à expulsão dos jesuítas), identificada como estudos secundários, o foco era as demandas da elite colonial brasileira, especificamente os homens, e seu principal objetivo era preparar o aluno para ingressar nos cursos de ensino superior. Durante o Período Regencial, em virtude do Ato Adicional de 1834, ocorreu uma reforma na Constituição que perdura até os dias atuais, na qual ficaram definidos que o ensino básico e a formação dos professores seriam de responsabilidade das províncias, e o ensino superior ficaria sob controle do Estado Brasileiro, (com ressalva dos Institutos Federais e as escolas militares). Atualmente, mesmo com as bases e os parâmetros comuns, observa-se que cada estado brasileiro tem características próprias no processo de ensino da educação básica, mas todas essas características estão

relacionadas ao que é comum a toda instituição escolar. (ALMEIDA, SANCHEZ, 2016)

Em 1824, a primeira Constituição Brasileira promulgou a educação para todas as pessoas (I_1)., todavia os negros escravizados não estavam inseridos nessa lei (AR_A) e aqueles que eram libertos iriam à escola (I_2), mas o objetivo principal desse ensino era voltado à aprendizagem de comportamentos adequados que diziam respeito aos dogmas católicos, ao civismo, à obediência civil, à valorização do trabalho e de combate a cultura popular, prevalecendo o eurocentrismo⁶ e negando os costumes de africanos e indígenas; objetivando uma sociedade homogênea (AR_C) (ALMEIDA, SANCHEZ, 2016). Além disso, as crianças abastadas não frequentavam essas escolas, pois elas tinham seus próprios professores particulares, isto é, que iam até suas residências para lecionar.

Há, nesse período, a ausência e a evasão da população negra na escola. E de acordo com Barros (2005), as crianças negras deixavam de frequentar a escola por dois motivos: pobreza e discriminação racial, em que se caracterizam devido à dificuldade de transporte e locomoção, às roupas consideradas inadequadas pela instituição escolar, à necessidade de trabalho das próprias crianças e ao fato de as instituições de ensino não aceitarem as expressões culturais dessas crianças. (AR_B) Essas questões eram vistas pelos professores da época como uma negligência da família diante da educação da criança, culpabilizando os pais dos estudantes negros pela sua condição financeira de não oferecer as devidas condições para frequentarem a escola (BARROS, 2005).

No ano de 1864, com a Reforma Couto Ferraz, o ensino passou a ser oferecido para todas as crianças acima dos sete anos de idade e isso incluía as crianças negras libertas, desde que comprovada tal situação. A questão era que não aceitavam crianças com moléstias, nem as escravizadas (I_3), o que afetava diretamente as crianças libertas, uma vez que a parcela mais atingida por doenças contagiosas era a população pobre e negra (I_4), devido à pobreza extrema e à falta

⁶Eurocentrismo se baseia na visão de mundo centrada em valores e no moralismo europeus (colonizadores e racistas), a partir do processo em que a Europa se constitui por meio da força enquanto central no mundo, principalmente com a colonização, e mesmo após o processo de descolonização, os aspectos culturais, políticos, sociais, econômicos, etc. continuam, em sua maioria, pautado em uma hegemonia europeia e ocidental. (Quijano, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, p.118-142)

básica de saúde afligir diretamente essa população. Dessa forma, a população negra não estava presente na educação escolar. (AR_D_E).

Vale salientar que muitos negros ainda escravizados durante o segundo reinado no país, de acordo com Silva e Araújo (2005), frequentavam o ensino fora das instituições, cujo objetivo era melhorar o desempenho no trabalho. Ademais, os padres davam instruções educacionais com o objetivo de aculturar os escravizados, tornando-os cristãos; essas práticas permitiram o letramento de algumas pessoas negras, ainda que escravizadas (I_5). Esse letramento acabava negando a cultura e os costumes das pessoas escravizadas em prol de um ideal europeu e do catolicismo, pois a elite da época não aceitava que os negros cultivassem suas religiões e culturas. (AG_F)

As propostas educacionais apresentadas nas páginas seguintes estão relacionadas ao processo anterior de abolir a escravidão e têm duas características fundamentais: primeiramente, ao pensar sobre os filhos de escravizados que nasceram depois de 1871 passam a ser livres, as leis tinham motivações políticas e econômicas que colocavam os fatores educacionais em segundo plano (AR_G); e segundo que essas discussões em torno “do que fazer com esse negro recém-liberto” estavam sendo travadas desde metade do século XIX adiante (AR_G).

A partir da Lei nº 2.040, conhecida principalmente como a Lei do Ventre Livre, em 1871, alguns senhores tinham a possibilidade de entregar as crianças nascidas livres para as instituições estatais para que elas recebessem uma educação de caráter moral e religioso e de formação profissional. Muitos senhores donos de escravizados, entretanto, preferiam mantê-los trabalhando em suas terras em troca de comida e moradia (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Com o Congresso Agrícola em 1878, que ocorreu em Recife e no Rio de Janeiro sob uma perspectiva econômica, os donos e as comissões de grandes terras agrícolas se reuniram para discutir sobre esse processo de melhoramento de suas lavouras e o futuro delas, principalmente no que diz respeito ao trabalho livre que estava em discussão desde a lei do Ventre Livre (I_6). E um dos principais assuntos discutidos foi a imigração de europeus ou asiáticos para trabalhar nas lavouras ou a utilização da população nacional como mão de obra (I_6).

Foram observadas várias críticas nas três opções: sobre os europeus, por mais que houvesse o lado positivo na parte social e cultural, segundo os agrícolas teriam um gasto maior com salários. Além disso, poderiam ocorrer revoltas por parte dos

trabalhadores em busca de maiores ganhos e não aceitariam trabalhar nas lavouras a vida toda. Em relação aos asiáticos, havia o discurso de que eram bons trabalhadores, aceitariam o baixo salário, mas eram considerados inferiores e, para a identidade nacional, não seria bom para a nação brasileira (I_6). Esse discurso vinha acompanhado da ressalva de que o Brasil já tinha outras “raças inferiores”, como os negros e indígenas. (FERREIRA, 2015)

Por fim, em relação à população nacional (homens livres e pobres), havia a justificativa positiva para trabalhar nas lavouras, pois já estavam acostumados ao clima e aos costumes brasileiros, porém o que estava em discussões nos Congressos era a ideia de que o brasileiro era preguiçoso, vadio e que os hábitos da população pobre eram indolentes (AR_G). Por mais que houvesse um consenso entre os senhores de terra a respeito da utilização da mão de obra nacional, os problemas que foram levantados também pareciam consensuais.

O que sobressalta dessas discussões é um consenso quanto ao suposto caráter do liberto e do ingênuo [criança negra nascida livre], isto é, do atual e futuro “braço nacional”. Esses segmentos sociais eram, em geral, visualizados como seres que estavam despreparados para a vida em sociedade, visto que a escravidão não havia permitido que esses indivíduos desenvolvessem noções de justiça, de ética, de ordem, de respeito ao trabalho, à propriedade e à vida em liberdade. A lógica era a seguinte: terminado o cativo, não terminavam os vícios (tendência à ociosidade, roubo, briga etc.) de seu estado anterior. Desse modo, era urgente evitar que tais segmentos da população comprometessem a ordem e os únicos meios de impedir isso seriam através do controle, da repressão, da disciplinarização de seus “supostos” vícios. Objetivos que seriam alcançados via educação [...] (FERREIRA, 2015, p. 37)

A questão de pensar na população nacional enquanto mão de obra para o trabalho, em específico os negros libertos, era favorável desde que seus supostos vícios fossem controlados por meio da educação (I_7); e isso nos remete às ideias de Michel Foucault, de controle do corpo por meio da força e do poder para chegar a uma sociedade disciplinar em todos os âmbitos de controle público ou privado, que visa a um corpo dócil que vai se formando por meio educacional para a vida em sociedade de acordo com a lógica dos congressistas agrícolas. (FOUCAULT, 1977).

Essas práticas de controle para impor determinada ideologia, de acordo com Thompson (2011), está no que ele denomina de operações dos meios de comunicações e projetos, como a legitimação e a dissimulação que se configuram na criação e na manutenção das relações de dominação por meio de regras estatais e a conservação do estamento e das relações sociais (AR_H).

A respeito da discussão nos Congressos, os proprietários de terras se dividiram em relação ao processo de submissão dos homens livres e pobres para trabalharem nas lavouras: alguns acreditavam na prisão enquanto colônias de trabalho para assegurar a submissão da população aos seus interesses; e havia aqueles que acreditavam na educação como meio de acabar com a “vadiagem” (I_7). É importante salientar que todas essas discussões giravam em torno da reconstrução do país, mais especificamente das classes dominantes em elaborar uma nova forma de sistema de trabalho, pois não seria mais possível manter suas lavouras com o trabalho escravo (FERREIRA, 2015) (AR_H). Logo, a escolha foi por reformas educacionais que visassem esse objetivo de valorização do trabalho e da disciplina social, como demonstra Ferreira:

Dessa maneira, era necessário encontrar um meio de levar o liberto e o ingênuo a se dispor a vender sua força de trabalho, ou seja, a tornar-se um trabalhador. Era preciso, então, despir o trabalho de seu caráter desabonador ou aviltante vivido em uma sociedade escravista assumindo uma nova forma, mais positiva. Um dos aliados nessa luta seria a educação e educar [...] significava introduzir em uma determinada pessoa o respeito ou o amor à propriedade, à disciplina e à ordem, qualidades fundamentais do cidadão bom e ordeiro. (FERREIRA, 2015, p. 40)

O marco dessa discussão nos Congressos foi a Lei do Ventre Livre, pensando na escolarização das crianças negras que nasceram livres, pois, de acordo com o relatório do Ministério da Agricultura de 1875, caso fosse convocado um Congresso, deveria debater a criação de escolas de liberdade, onde aprenderiam a valorizar o trabalho de forma voluntária e a civilização da alma. (FERREIRA, 2015) (I_7)

Nesse contexto, a partir das discussões desenvolvidas no Congresso na cidade do Rio de Janeiro e em Recife, ficou definido que começariam o processo de criação de dois tipos de escolas que tinham como principal objeto de pensamento o fortalecimento do trabalho, principalmente agrícola. Um primeiro sistema seria para os filhos dos proprietários de terra, no qual eles aprenderiam sobre técnicas agrícolas, a fim de aplicarem na produção com o objetivo de gerarem mais lucros.

Outro tipo de sistema educacional seria no formato de internato para proporcionar aos ingênuos (filhos de escravizadas que nasceram livres) uma profissionalização para trabalhar no campo. Esse sistema de ensino, escola agrícola elementar, segundo Ferreira (2015), seria voltado para atender camadas tidas como desfavorecidas com a “finalidade de lhes oferecer uma instrução voltada para a

agricultura, à fixação de sua vida no campo, e à moralização pela via do amor ao trabalho.” (p. 44). (AR_G_H)

O discurso que se tinha na época entre os fazendeiros era que, desde 1850, a mão de obra escravizada vinha se definindo, devido às pressões externas e internas que estavam presentes no país e, desde a Lei do Ventre Livre, os proprietários de terras já vinham pensando em uma maneira de substituir a força de trabalho. Nesses Congressos, optou-se pela preferência de reeducar aqueles que nasceram livres após 1871, aqueles que já eram livres e aqueles que estariam livres futuramente, para que não houvesse aversão ao trabalho (visto que não era livre, mas compulsório), por meio do amor e respeito à submissão e à propriedade. (AR_G_H) Segundo Ferreira (2015) e de acordo com o documento final exposto nos Congressos:

[...] era preciso educar os alunos das escolas elementares agrícolas para uma vida de jornadas pesadas, através de um ensino prático, tudo sem abandonar determinadas teorias que facilitassem o amor ao trabalho como catequese e o civismo, já que o objetivo era produzir trabalhadores e não sábios [...] A escola deve sofrer um reordenamento a fim de assegurar o controle das novas formas de relação de poder em implementação. (p. 46).

A escola pode ser um espaço tanto de controle quanto de conhecimento e aprendizagem, porém tudo isso depende dos projetos educacionais do Estado e teorias à luz de seu tempo histórico. E dentro desse contexto é evidente que a instituição escolar pode ser moldada para atender determinado interesse. Isso não quer dizer que possa funcionar em sua essência, pois a aceitação ou não de um ensino que se remete à submissão dependerá do público-alvo, como demonstraremos mais adiante, ao pensarmos no contexto atual.

A utilização do ensino pautado em interesses, sejam eles individuais ou coletivos, estava presente nos discursos nos Congressos Agrícolas e terá alcance nos projetos educacionais do Estado, uma vez que a influência dos proprietários de terras durante o final do século XIX era extremamente grande perante o poder público. E a justificativa de se educar se dava:

[...] pelo fato de os proprietários de escravos acreditarem que a liberdade para os cativos, os ingênuos e demais livres pobres tinha o significado de desprezo pelo trabalho, em particular, por aquele realizado nas fazendas. Educar para a liberdade se torna, então, a questão em torno do qual gira o debate realizado dentro e fora dos Congressos Agrícolas, na crença de que

a escola seria o espaço apropriado para orientar uma parcela da população para o uso das suas liberdades. (FERREIRA, 2015, p. 47)

O processo de transformação que o país estava vivenciando a partir das pressões internas e externas em relação ao fim da escravidão e a partir do movimento republicano que vinha ganhando força desde 1870 fez com que a elite repensasse a sociedade a partir da liberdade dos negros escravizados, que se tornariam trabalhadores livres. Diante das questões expostas, a conclusão dessa reformulação é a tentativa de manter a população negra dentro de um status no qual ela seria a base da pirâmide social, isto é, o sustento do país por meio do trabalho livre e produtivo para os proprietários de terras (AR_G_H).

2.2 O pensamento educacional após a Lei Áurea

Desde meados do ano de 1850, havia uma discussão sobre o papel do poder público na educação, alguns projetos foram enviados para a câmara dos deputados, com algumas pautas e leis que responsabilizavam o Estado pela educação, mas nenhum deles foi aprovado.

Até que em 1878 Leôncio de Carvalho, na época Ministro dos Negócios do Império, sobressaiu-se com ideias educacionais, em que defendia uma população inteira instruída, pois ele acreditava que a ignorância levava o povo a desrespeitar a ordem e as leis e, nesse sentido, acreditava que a educação ajudaria a manter e a prevalecer as leis e a ordem e o amor à pátria. Além disso, o Ministro dos Negócios do Império acreditava que a educação era base para a vida e formação do cidadão nacional nas sociedades modernas e, segundo ele, quanto mais profundo o conhecimento, maior é seu ideal de perfeccionismo, acarretando, assim, em um progresso e desenvolvimento na sociedade (FERREIRA, 2015). Esse conhecimento que fazia parte do projeto educacional era adaptado de acordo com os interesses da elite (congressos agrícolas) e do Estado Imperial, cuja intenção era de dominação epistemológica e de manutenção das relações sociais e trabalhistas.

Em 1878, sob o Decreto nº 7.031 de 06 de setembro de 1878, a legislação brasileira passou a permitir que negros libertos, do sexo masculino, saudáveis e vacinados com idade superior a 14 anos, matriculassem-se nos cursos noturnos. A reforma de Leôncio de Carvalho no ano seguinte tornou obrigatório o ensino para os escravizados e esse acesso permitiu que os negros que estivessem na educação

primária e secundária pudessem promover o letramento de outras pessoas negras que não estavam matriculadas (I_8) (GONÇALVES; SILVA, 2000).

É importante ressaltar, porém, que por meio das práticas e dos discursos de Leôncio de Carvalho, a preocupação com a educação não era pautada no direito social, mas como uma forma de combate à vadiagem, à ignorância e a favor da valorização do trabalho. (AR_I) Podemos observar esses indícios na citação de Santos (S/d).

Nesse cenário de discussões e debates acerca da abolição da escravidão, um modelo de educação de cunho disciplinador era aventado como uma estratégia desejável para uma transição segura do sistema de trabalho. O importante era assegurar que o fim do regime escravista ocorresse de forma paulatina, de modo a não atrapalhar o bom andamento da economia brasileira. Ou seja, a exigência de organizar o trabalho livre trouxe, simultaneamente, a necessidade de educar o homem para o trabalho. Uma educação para o trabalho, para a “liberdade”, para a construção da nação, em que o acesso à escola por essa camada pode ser visto como emblemático das mudanças que os discursos apresentavam como necessárias. (SANTOS, S/d, p. 2)

Para complementar essa questão, havia regras escolares que bonificavam os bons alunos, destacando-os diante da instituição e poderiam conseguir um trabalho pelo seu desenvolvimento escolar, que, apesar de não ter um sistema punitivo para aqueles que não se sobressaíssem (baseado nos artigos educacionais), salientava a mentalidade que se desenvolvia no estudante, que, de acordo com Foucault, fazia com que os alunos seguissem um único modelo, a subordinação, em manter seu corpo dócil e atenção nas práticas dos deveres. (AR_I) (FOUCAULT, 1977).

De acordo com a Reforma Leôncio de Carvalho, o ensino primário serviria para ensinar aos alunos o conhecimento e o amor pela nação que estava relacionado a uma construção identitária nacional baseada em parâmetros que excluía a própria diversidade brasileira. Já nas escolas secundárias do 2º grau, o ensino seria voltado para a transformação do estudante em trabalhador, mas voltado especificamente para o sistema agrícola. (AR_I) Por meio do artigo 4, do Decreto nº 7.247 de 1879, podemos observar:

Art. 4º O ensino nas escolas primárias de 1º grau do município da Corte constará das seguintes disciplinas:
Instrução moral.
Instrução Religiosa.
Leitura.
Escrita.
Noções de Coisas.
Noções Essenciais de Gramática.

Princípios Elementares de Aritmética.
Sistema Legal de Pesos e Medidas.
Noções de História e Geografia do Brasil.
Elementos de Desenho Linear.
Rudimentos de Música com exercícios de Solfejo e Canto.
Ginástica.
Costura Simples (para meninas).
O ensino nas escolas do 2º grau constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas nas do 1º grau e mais das seguintes:
Princípios elementares de álgebra e geometria.
Noções de física, química e história natural, com explicação de suas principais aplicações à indústria e aos usos da vida.
Noções gerais dos deveres do homem e do cidadão, com explicação sucinta da organização política do Império.
Noções da lavoura e horticultura.
Noções de economia social (para os meninos).
Noções de economia doméstica (para as meninas).
Prática manual de ofícios (para os meninos).
Trabalhos de agulhas (para as meninas).
(BRASIL, República dos Estados Unidos do; Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879)

As disciplinas obrigatórias durante a Reforma Leôncio de Carvalho se relacionam com as ideias que surgiram durante os Congressos Agrícolas no Rio de Janeiro e em Recife, cujo objetivo era reestruturar a sociedade para o período pós-abolição, fortalecendo o cumprimento da ordem, o amor à pátria e, em especial, a valorização do trabalho, principalmente agrícola (AR_H_I).

O advento da abolição da escravidão e a República é um marco na história do Brasil, pois, a partir de um pensamento progressista, esses fatos transformariam o país, modernizariam o sistema político com acesso a cidadania e direitos para toda a população, principalmente a negra. (I_9). Todavia não aconteceu nenhuma ou quase nenhuma mudança na estrutura da sociedade após essas transições, a população pobre e negra ficou à margem da sociedade, suas relações sociais limitadas e o conceito de cidadania que se pretendia em República era voltado apenas para as classes abastadas. (AG_J). O sistema educacional permaneceu o mesmo dentro do contexto geral e, apesar de ser um novo tempo, a instalação da República não pretendia democratizar a sociedade ou obter uma melhor mobilidade social, visto que a estrutura elitista se manteve excludente e racista.

Dentro do contexto republicano, entrou em vigor em 1890 a Reforma Benjamin Constant. Constant teve quase toda a sua carreira dentro do exército, considerado entre os republicanos da época uma das figuras mais importantes do golpe de 15 de novembro de 1889, que acarretou a Proclamação da República do

Brasil. Aliás, é importante frisar que no que tange à educação havia duas correntes positivistas durante a formação da República: os ortodoxos (que acreditavam que o Estado não deveria intervir na educação, pois ela deveria ser livre) e os heterodoxos (que acreditavam que o Estado era responsável por regular a atividade educacional e pedagógica).

Durante o governo provisório da República, Constant era o Ministro da Guerra e, dentro do exército, ele tinha mais influência do que o próprio presidente (Deodoro da Fonseca). Devido a essa instabilidade do poder executivo, Benjamin Constant foi alocado na nova pasta do governo provisório, nomeada de Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (I_10). Alguns historiadores acreditam que essa mudança de ministério de Benjamin Constant não foi por motivos de fragmentação e disputa política no governo provisório, mas, sim, uma manobra política devido ao histórico educacional dentro do exército que ele construiu desde metade do século XIX. (I_10) (CARTOLANO, 2004 apud FERREIRA, 2015)

Esse debate acaba sendo extremamente importante para a historiografia educacional, uma vez que a Reforma Benjamin Constant se deu por meio da criação desse novo ministério, que passou a pensar a Instrução Pública no novo sistema político a partir do governo provisório. Além disso, a afirmação histórica de que a transferência de Constant para o novo ministério foi uma maneira de puni-lo significa afirmar que a preocupação do Governo Provisório era mínima em relação à educação. Em contrapartida, há o antagônico a essa ideia, pois pensar que um governo deixaria a educação pública ao cargo de alguém por disputa política unicamente para puni-lo é extremamente ingênuo, principalmente ao observarmos os decretos da reforma de Benjamin Constant, que estavam organizados de acordo com as ideias republicanas e de manutenção do estamento social, racial e econômico (AR_K).

Inerente a essa discussão, durante o período em que Benjamin Constant permaneceu no Ministério da Instrução Pública foram desenvolvidos uma série de decretos educacionais que designavam a sua visão a respeito do papel das instituições escolares (AR_K).

O fim da escravidão, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, consolidaram no Brasil, logo de início, um modelo social baseado nos ideais do liberalismo econômico e político. Nesse cenário, o negro deixou de ser o negro era impedido de frequentar ferramenta de trabalho para ser mão de obra assalariada, passando, na teoria, ter direito à cidadania, pois

a sociedade e as leis continuavam manifestando o preconceito racial, de tal maneira que vários ambientes de brancos, principalmente as escolas, locais favoráveis à reprodução desse modelo de sociedade e das suas relações de poder. A escola era vista como uma aliada política capaz de consolidar o desejo de um país com desenvolvimento econômico igual aos países europeus. (NUNES, 2014, p. 5)

Entre os 17 decretos formalizados na Reforma Benjamin Constant entre 1890 e 1891 voltados para a educação em geral, nenhum deles se relacionavam diretamente à população negra (I_11), todavia, devido ao modelo de organização política e de ocultação da relação de poder, nas instituições escolares prevaleciam o ideário de um sistema que excluía o pobre e o negro do sistema social, por causa do racismo e da discriminação presente na sociedade brasileira. No Decreto n.º 982/1890, por exemplo, em que há uma alteração no regulamento da escola normal acrescentaram os seguintes artigos (I_12):

Art. 18. Não será permitido aos alumnos occupar-se na Escola com a redacção de periodicos e com quaesquer trabalhos da mesma natureza, que possam distrahir-os dos seus estudos regulares.

Art. 19. Os alumnos, que mal procederem nas aulas ou em qualquer outra parte do estabelecimento e infringirem alguma das disposições deste regulamento, serão advertidos por quem de direito, e no caso de reincidencia serão reprehendidos particularmente pelo director.

Paragrapho unico. A advertencia será feita pelo respectivo professor e na ausencia deste pelas inspectoras ou inspector, como representantes immediatos da manutenção da disciplina escolar.

Art. 20. Quando a reprehensão não parecer sufficiente ou o facto consistir em apôdo, invectiva, ameaça, cumplicidade em assuada contra qualquer dos funcionarios da Escola, o estudante incorrerá na pena de suspensão por um a dous annos de frequencia e exames na Escola. Si consistir em injurias ou calumnias verbaes ou escriptas, tentativa de aggressão ou violencia contra qualquer dos funcionarios desta Escola, o delinquente e seus cumplices serão punidos com dous a tres annos de privação de frequencia e exame da Escola. Si a aggressão ou violencia se realizar, ou o facto consistir em offensa á moral, o culpado, além de immediatamente entregue á autoridade policial, será expulso da Escola.

Paragrapho unico. A imposição de qualquer destas penas não isenta o culpado de soffrer alguma outra em que haja incorrido pela legislação em vigor.

Art. 21. Em qualquer dos casos do artigo antecedente e director fará retirar incontinentemente do recinto da Escola o infractor ou infractores, vedando-lhes a entrada, até ulterior deliberação. (BRASIL, República dos Estados Unidos do; Decreto n.º 982 de 8 de novembro de 1890)

De acordo com Barros (2005), o Decreto n.º 982/1890, ao estabelecer medidas proibitivas e punitivas, como a não permissão aos alunos de ocuparem na redacção de periódicos, a permissão de intervenção policial em casos de agressão ou violência e a expulsão dos culpados (I_12) em um período pós-abolição, acaba dificultando a convivência e a permanência da população negra nas escolas, pois os

jovens negros eram vistos como perigosos no ambiente escolar, de má índole e arruaceiros. (AR_L_M) Essas expressões mais uma vez utilizam da culpabilização da vítima social em detrimento de um decreto que encobre uma desigualdade causada pelo próprio Estado e das relações inerentes ao processo histórico do país.

Essa visão não era apenas da República, pois Barros (2005) nos mostra que, além das leis oficiais, as relações sociais desde metade do século XIX entre as instituições e os alunos negros livres afetavam a presença destes na escola. Em relatos, observam-se esses indícios de aversões que a população branca tinham diante dos negros, devido às tentativas de enquadramento do corpo e da presença do negro em uma ordem social e educacional que o exclui, mencionando que eles têm “vícios e expressões abomináveis” que poderiam afetar os “alunos bons”; e tais práticas eram aprendidas, segundo relatórios que professores enviavam para a Instrução Pública (AR_M), como na citação abaixo, que culpabilizava o estudante negro por estereótipos que a própria estrutura social do país que as criavam, isto é, a inversão da culpa:

[...] negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se, mas não freqüentam a escola com assiduidade, que não sendo interessados em instruir-se, só freqüentariam a escola para deixar nela os vícios que se acham contaminados; ensinando aos outros a prática de actos e usos de expressões abomináveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem [...] para estes devião haver escolas a parte (BARROS, 2005, p. 79).

A ausência de uma política pública em uma sociedade que acabou de sair de um longo processo de escravidão, em que o racismo e o preconceito contra a população negra estão presentes e fazem parte da estrutura e das instituições, legitima a exclusão dentro de todos os âmbitos sociais em que se insere o povo negro; no que tange à educação, porém, não é diferente, pois nenhuma das ações legislativas visava a uma permanência cujo objetivo fosse solucionar essas dificuldades do jovem negro dentro da escola (AR_M).

Costa (2016) nos faz pensar sobre essa questão legislativa, ou seja, se seria possível uma transformação na estrutura política da sociedade a partir de uma lei que não dificultasse e nem dissimulasse a dignidade e a convivência das pessoas e nem prejudicasse determinado grupo social ou étnico. Segundo o autor supracitado, “antes da lei, existe a política” (p. 2), ou seja, independentemente da lei que fosse aprovada no Brasil, os vícios políticos e sociais, que se relacionam com o racismo vigente no

Brasil, estavam acima de qualquer lei (AR_N). Ao mesmo tempo, é importante observarmos que as legislações sempre se relacionam com a política e dificilmente no início do século XX criariam leis educacionais que envolvessem todas as pessoas sem distinção social, racial, econômica, cultural; com a mentalidade de um estamento com base na manutenção e dominação de poder, principalmente sem movimentos sociais organizados e engajados.

A afirmação de Costa (2016) ocorre por meio das análises que ele faz nos Annaes do Congresso Constituinte do Brasil e na Constituição de 1891. A partir disso, ele apresenta as possíveis teorias raciais nos debates que foram utilizadas para formalizar a Constituinte no Brasil, a fim de debater se o racismo marcou a discussão sobre cidadania no Brasil ou não (I_13). Dentro dessa discussão, as relações políticas e sociais no Brasil já eram influenciadas pelas teorias raciais. Nesse contexto, a ordem estamental anterior permaneceu, e a segregação racial não precisou estar presente nos artigos constitucionais para que formalizasse esse preconceito explícito na sociedade (AR_N). Segundo Costa,

[...]as investigações dos Annaes e da Constituição de 1891 indicam que não haveria a necessidade de compor uma legislação especificamente fundada nos pressupostos racialistas para que as premissas desta forma de pensar se fizessem presentes na Carta Constitucional. (COSTA, 2016, p. 8)

Costa afirma que os Annaes do Congresso são fontes importantes para que possamos identificar qual projeto de República pretendia ser instaurada no país e responder à pergunta se tinha intenção de haver uma ruptura ou não com a ordem vigente antes da República (I_13). Pensando em um possível progresso, não era absurdo pensar que poderia construir uma sociedade em que a igualdade estaria presente, já que o fim do escravismo e a própria ideia de República eram inerentes à ideia de cidadania. (COSTA, 2016).

De acordo com Costa (2017, p. 5), podemos observar no Hino à Proclamação da República essa relação com a questão racial: “Nós nem cremos que escravos outrora/Tenha havido em tão nobre País.../Hoje o rubro lampejo da aurora/Acha irmãos, não tiranos hostis.” Como é possível esse pensamento, sendo que havia poucos anos que a escravidão havia sido abolida no país (I_14)?

O modo como a Escravidão extinta apenas um ano antes da instalação do regime republicano no Brasil foi tratada no Hino República é igualmente perceptível nos debates da Assembleia Constituinte de 1890-91. Esta relação com o passado escravista teve implicações na Constituição de

1891, pois aspectos básicos daquilo usualmente compreendido como direitos de cidadania republicanos continuavam a apresentar forte característica de privilégios. Direitos Cívicos e Direitos Políticos mantiveram sob a República uma aura de privilégio. O deslocamento de Direitos a condição de privilégios pode ser tratado na condição da persistência da tradição, no caso em questão a escravista, em uma ordem pós-escravista e pós-monárquica. (COSTA, 2017, p. 5)

Os debates com base nas teorias raciais a respeito das questões políticas e sociais vão se tornar presentes no Brasil a partir do final do século XIX e vão perpassar os anos de 1930, em que vamos observar práticas de ideário racista que se manterá como referencial ao pensar a sociedade brasileira.

Para as elites brasileiras do final do século XIX, o impacto do final da escravidão era maior que o próprio advento da República, uma vez que a abolição rompeu com uma ordem social vigente, enquanto a segunda, mantinha a questão de privilégios políticos entre os proprietários de terras. (AR_O) Além do mais, a transformação de uma sociedade marcada pela notória desigualdade entre senhores e escravizados, para uma sociedade que tem como “fomento” à igualdade, os costumes e posturas e as vantagens de quem as praticam, não iriam desaparecer do país (COSTA, 2017).

Uma sociedade pautada em quase 400 anos de escravidão não modificaria com o advento da República e a dificuldade em reconhecer e aceitar uma sociedade baseada na igualdade não era vista como possível, principalmente para aqueles que receberiam alguma vantagem na manutenção do regime anterior (AR_O).

A ideia de República, em grande medida, traz consigo o princípio da igualdade entre as pessoas, mas uma República não necessita da igualdade para existir. Aliás, o entendimento do que deveria ser a igualdade era algo bastante ambíguo, pois a ideia de que o princípio da igualdade só valeria para as pessoas entendidas como iguais era recorrente. Esta forma de definir a igualdade criava e ou fomentava o debate em torno de quem poderia ser admitido como igual. Por exemplo, o liberalismo Lockeano defendia que a igualdade era para os titulares da propriedade, o racismo pressupunha a igualdade para as pessoas no mesmo “patamar de evolução”. (COSTA, 2016, p. 7)

Costa (2017, p. 10) faz uma referência ao Adorno em relação à tradição que o Brasil tem com a escravidão e como havia uma negação por parte dos pensadores da República em analogia a esse passado. E, ao mesmo tempo em que negavam, eles atuavam de acordo com as mesmas práticas estamentais sob novos vieses, como a utilização da República e de um pensamento de igualdade que mantinham os

princípios anteriores. A ideia de igualdade pode remeter ao conceito de que ela atinge apenas aqueles que são admitidos como iguais, não alcançando toda a população brasileira. (I_14)

A tradição escravocrata do Brasil era negada por aqueles que jamais romperiam com ela, porque não percebiam os traços e suas consequências ou os percebiam e queriam manter uma relação indireta com esse passado por estar presente na estrutura social, mantendo os privilégios de uma elite que usufruiu da escravidão e de suas consequências para se sobressair na questão socioeconômica e nas relações étnico-raciais. Se há a negação do passado, a sociedade e a política brasileira nunca deixarão de romper com ele, pois é um processo de reinventar da roda, isto é, ignora o que já foi criado para se sobressair com a mesma designação no presente e repeti-la. Quando se faz o contrário e resolve dialogar com esse passado, existe a possibilidade de rompimento, porque sabe-se o que aconteceu e quais foram suas consequências.

Ao adentrarmos nas questões práticas dos artigos da Constituição de 1891, das qualidades de cidadão brasileiro, bem como quais são aqueles que tinham direito ao voto, podemos observar que, indiretamente, o discurso racista (e misógino, pois apenas homens eram considerados eleitores) está presente, destaco a justificativa após a citação, pois, de acordo com a Constituição, o artigo 70 das qualidades apresenta (I_15):

Art. 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

1º) os mendigos;

2º) os analfabetos;

3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;

4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual.

A justificativa dessa exclusão se baseia na vulnerabilidade e na suposta manipulação política que esses “desqualificados” se apresentam. Por outro lado, não podemos deixar passar o indício que o discurso racista se exhibe, como o fato de afirmar que analfabetos e mendigos não poderiam votar (I_15). Não necessariamente sendo anacrônico, mas em uma sociedade pós-escravistas, a maior parte da população analfabeta era composta pelos negros, já que era negada a educação

indiretamente a eles, e pelos mendigos, ao caracterizarmos enquanto aqueles que não têm residência fixa ou que vivem de doações ou que não têm emprego fixo; aliás, estes podem se encaixar “coincidentemente” com as características da maioria da população negra, com base nas relações sociais, econômicas e históricas de poucos anos de abolição (AR_P). (COSTA, 2016)

O texto constitucional deixa bastante evidente a igualdade desigual da cidadania republicana: mendigos e analfabetos são excluídos do mundo da cidadania. Se por um lado seria relativamente fácil definir a categoria de analfabeto, a de mendigo não é de tão simples constituição. Mendigo seria quem não tem residência fixa? Quem não tem emprego fixo? Quem vive de esmolas? Quem se encaixa em todas estas categorias? As leis sobre vadiagem, em grande medida, buscaram estabelecer quem seriam os mendigos, contudo o interessante é, justamente, a fluidez da categoria sendo ora capaz de incluir (portanto, excluir mais pessoas da cidadania), ora excluir (assim incluindo mais pessoas na cidadania), assim ela poderia ser tomada como um grande “filtro” de acesso a cidadania. Um “filtro” que não pareceria racalista a priori, todavia, a maioria das pessoas sem emprego fixo, sem moradia fixa e analfabetas eram as pessoas egressas do mundo da escravidão, uma desagradável “coincidência”. (COSTA, 2016, p. 11)

Há uma contradição nesse contexto quando observamos os Anais do Congresso Nacional por meio de uma fala do deputado cearense Barbosa Lima (1891), ao dizer que, caso o direito eleitoral fosse dado aos analfabetos, tiraria o incentivo para eles saírem do estado de ignorância. (FERREIRA, p. 137, 2015) Essa discussão está em torno da obrigatoriedade ou não do ensino público, pois muitos congressistas acreditavam que deveria ser uma decisão individual a busca pela instrução.

Essa visão do deputado repercutia também nos jornais que direcionavam suas publicações para a população negra, relatando sobre as dificuldades de ser negro no Brasil e a preocupação com a questão educacional do povo negro. Por mais que fosse em períodos distintos, o que se aprovou durante a Constituinte de 1891 perdurou até a década de 1930. Em passagens de publicações do Jornal paulista “*O alfinete*”, podemos observar que o pequeno número de negros intelectualizados durante o início do século XX e que tinham essa consciência de que era necessário o mínimo de instrução, apesar das práticas discriminatórias existentes no país desde a abolição da escravidão (AR_P_Q).

O estado lamentável em que jazem os homens de cor no Brasil, oprimidos de um lado pelas ideias escravocratas que de todo não desapareceram do nosso meio social e de outro pela nefasta ignorância em que vegetam este

elemento da raça brasileira, inconsciente da sua humilde situação moral, impõe uma reação salutar para que possam em dias futuros ter a consciência lucida, de que para eles, os seus direitos são compuscados, a lei asphixiada e estrangulada e a justiça vilipendiada. [...] A igualdade e a fraternização dos povos preconizadas pelos princípios de 89 na França e que a republica implantou como symbolo da nossa democracia, com relação aos negros é uma ficção é uma mentira que até hoje não foram postas em pratica, não obstante, os homens que elaboraram a nossa constituição não se torem descurados desses princípios essenciaes para todos as nações que se têm em conta civilizadas. A raça branca opulenta, com é, exercendo o seu poderio revoltante campelle as preta a viver em eterna inferioridade, e esta consciente de sua pequenez permanece sem ideal, sem objetivo na apathia pecaminosa de quem nasceu para a servidão para ser antomatos, ou um joguete nas mãos de tyranos. As leis de evoluções que abrangem todas as cousas e todos os seres para os nossos homens de cor o seu evoluir teve o effeito negativo. Desde a aurea Lei da Princeza Izabel ele não tem sido notado em nenhuma das manifestação da vida. Esta anthithese completa de tudo o que é organica tem como cousa principal, o analphabetismo que predomina em mais de dois terço de tão infeliz raça. Se todos procurassem restringir este cancro que a corroe, nasceria a iniciativa da iniciativa, nasceria a força da cohesão o ideal do ideal a victoria final, desse elemento que uma vez, conhecendo o seu papel na marcha da nossa civilização poderia ser um fator, muito mais importante da grandeza e prosperidade de nossa querida patria.

Todavia a ausência de uma política legislativa permanente que prezasse pela educação e cidadania da população foi o que se manteve, a manutenção do racismo e da desigualdade social permaneceu na sociedade pós-abolição. Além do mais, a visão liberal pela qual nasce a República está mais preocupada com a manutenção de uma ordem na qual o destino da nação fica a cargo das elites, ao invés de tangenciar práticas e ideais de soberania popular levando em conta toda a população.

No mesmo jornal citado anteriormente, há em outras edições passagens sobre a necessidade da população negra sair do analfabetismo, mas, de acordo com esse jornal, tal situação em que se encontravam a população era exclusivamente culpa deles. O jornal, em algumas edições, não menciona que a situação educacional da população negra tivesse relações com toda uma estrutura política e social que estava a cargo do poder do Estado, mas há uma visão de que só seria possível o combate a essa lastimável situação educacional por meio da união entre a população negra.

Digam o que quiserem, mas é uma verdade, estamos convencidos que a maioria dos nossos homens de cor, pouco ou nada fazem para sahirem do triste estado de decadencia em que vivem! E' lastimavel!... Nós precisamos unirmo-nos, porque é da união que nasce a força. Empunhando o nosso estandarte em pról d'um idéal elevado, como seja: o combate ao Analphabetismo, essa praga que nos fazem mais escravos, do que quando o Brazil era uma feitoria; é que não recuamos perante os ataques e zombarias dos pessimistas e dos que vivem somente para lançar a desharmonia no seio de nossa classe. Vamos, meus amigos, um pouco

de boa vontade, porque combater o Analfabetismo é dever e honra de todo brasileiro. Nós, homens de cor, conscientes dos nossos deveres, para com a nossa muito amada pátria, desejamos que os homens, mulheres e crianças da nossa raça aprendam a ler para obterem um lugar digno no seio da sociedade brasileira. O nosso moderno jornalzinho é uma pequena amostra da boa vontade de alguns homens de cor, que tem por escopo unico, estimular o cultivo das bellas letras no nosso meio social.

Diante dessas publicações, podemos observar um indício extremamente importante para nossa análise, que é o fato de que havia uma preocupação por parte de intelectuais negros sobre a situação educacional da população negra, o que confirma que a maioria dos homens, das mulheres e das crianças não tinha sequer o mínimo de instrução; essa preocupação está entrelaçada à visão de que a educação era uma forma de se sobrepôr em relação às práticas de discriminação contra a população negra; no sentido de se tornar uma pessoa honrável e isso poderia ser conquistado pelo simples fato de ser alfabetizado (I_16).

Por parte dos editores do jornal, a consciência do racismo na sociedade deixa a população negra propícia ao preconceito, à discriminação e à inferioridade, demonstrando que eles não observavam as práticas políticas de maneira passiva (AR_Q).

No *Jornal Alvorada*, de Pelotas, Rio Grande do Sul, podemos observar que havia a denúncia em relação ao tratamento em sociedade que as pessoas negras recebiam e os editores desse jornal utilizavam da própria Constituição para assegurar a igualdade perante a lei como assegurado no artigo 72 da Carta Magna de 1891.

Negro não é gente?

Já mais de uma vez abordamos o assumpto, demonstrando, à luz do direito e da razão, quando não da humanidade, que não assiste poderes a qualquer sociedade recreativa de vedar a entrada como socios ou meros convidados, às pessoas de côr preta ou parda, desde que moral e socialmente qualificadas. [...] Trata-se de verdadeiro absurdo e absurdo ainda mais clamoroso, porque parte maiormente dos descendentes daquelles a quem cabe a culpa – si culpa possa em tal existir – de ter inçado o paiz de centenas de milhares de criaturas caçadas a laço nas solidões africanas. No nível a que hoje attingem as pessoas de cor escura, com a liberdade e direitos que a lei lhes concede, esse procedimento não é apenas absurdo, para attingir as raias de insulto a nossa soberania de povo livre e independente. E assim sendo, cumpre às autoridades brasileiras tomar medidas cohibitivas como cumpre, também, á imprensa verberar acremento tal procedimento, apontando a porta da rua aquelles que se não quizerem sujeitar às nossas leis. [...] O Brasil não é colônia. (ALVES SILVA. *Jornal, Alvorada*. Negro não é gente? Edição 46. 1936)

Sendo assim, como mencionamos anteriormente ao citar Costa (2016), a política vem antes da lei e essa segregação racial existente, por mais que a lei proibisse, estava presente e não havia uma punição diante dessas práticas, pois o próprio Estado republicano negava a existência do racismo e das consequências escravocratas na sociedade.

Quando analisamos as bases para a construção das leis e das reformas políticas e educacionais, bem como os indícios e os argumentos anteriores, que visavam, como já vimos, a manutenção política e social de dominação de poder e a exclusão da população negra da sociedade através de teorias raciais, corroboramos com Costa (2016/2017) a respeito da ausência de políticas públicas reparatórias e até mesmo a ausência de uma política segregacionista, o que eram contornos dissimulados de tratar a escravidão. Para os constituintes de 1891, pensar em políticas para a população negra era uma maneira de manter viva a escravidão na sociedade brasileira, isto é, eles não pensavam na possibilidade de desenvolver políticas de reparação, porque isso poderia permanecer na memória da história brasileira. Havia o pensamento de que era história passada e de que não precisaria de nenhuma política devido ao fato de ser uma história distante da realidade até então.

A República mais do que o Império visou dissimular seu viés estamental, desta feita ações que prejudicariam mais diretamente a população negra foram formalizadas na condição de leis universais. Evitaram-se políticas abertamente segregacionistas e/ou racialistas [...] fazer sem parecer que fez, parecer igual mantendo a desigualdade. (COSTA, 2017, p. 14)

Isso se relaciona ao que Thompson (2011) denomina de reificação, uma das operações de manutenção de ideologia, cuja prática é a negação da história para manter a dominação de poder. Baseia-se em estratégias como a naturalização dos fatos tratam as questões sociais como inevitáveis e imutáveis, prolongando, assim, as tradições e as transformações.

Nesse sentido, a análise das leis por meio das ideias racialistas indica que o desenvolvimento constitucional da República foi extremamente excludente e estático, principalmente devido à situação social, educacional, econômica, que deixa a população negra à mercê da própria sorte, e “manteve a liberdade como uma quimera para as pessoas egressas do cativeiro, uma vez que as políticas reparatórias pós-escravismo não vieram; a cidadania seja a civil, seja a política continuou a ser na prática um privilégio”. (COSTA, 2016, p. 16).

A princípio, esses indícios e argumentos das legislações e das relações sociais de exclusão e discriminação afetam diretamente a situação educacional da população negra, pois houve ausência do estado diante da realidade que se fez presente no período que sucedeu o fim da abolição, em que nenhuma política teria sido pensada em prol de uma transformação social e da educação. Primeiramente, houve as relações sociais totalmente problemáticas que feriram a própria dignidade de vida da população negra e, depois, nos contextos de currículos e legislações educacionais dentro do campo epistemológico, essa reificação fez com que a história da população negra fosse totalmente afetada e, muitas vezes, nem era contada.

Podemos observar que as relações sociais são as que mais indicam uma negligência absurda do Estado brasileiro para com a população negra. No Jornal “*Progresso*”, em uma matéria intitulada “*Os homens pretos e a instrução*”, é descrito como os jovens negros estavam abandonados nas ruas e o mais impressionante foi o fato de o autor do texto ter compreendido a importância da instrução, a importância de esse jovem estar empregado; aliás, o mais curioso no texto foi a mensagem aos pais dos jovens negros, para que mantivessem os filhos na escola (I_16).

Vemos todos os dias, pelas ruas da nossa capital, grande numero de meninos pretos em abandono. A quem cabe a culpa por este triste estado de coisas?! A nos certamente. Já vamos para quatro décadas que somos livros filhos da terra de santa Cruz, e, ainda não temos um rancho, ao menos, onde se ministre as primeiras letras a nossos irmãos na cor!... Que fazer? Vontade? Essa deusa, felizmente não nos falta, mas... Haja visto os pretos norte-americanos, perseguidos pelo preconceito, luctam sem tréguas abc. Não é bastante saber ler e escrever. É preciso mais. Um emprego definido. Um officio. Feliz do pae que consegue dar um emprego a seu filho. Equivale a uma herança. Officio é beneficio, vive na boca do populacho. É urgente uma reacção. [...] Educando, de hoje em diante a medida de nossas forças, os nossos filhos. Se assim procedermos, jamais escapará de seus lábios. Sou um analfabeto, é culpados dessa minha dessidia foram meus paes. Outro intuito estas linhas não têm, senão de apelar para os paes de hoje que coloquem nas pequeninas mãos de seus rebentos a cartilha. (CUNHA, Honório da. Jornal *Progresso*, edição 1. 23 de junho de 1928)

O fator da falta de estrutura é consequência das desigualdades raciais e sociais que a República tendeu a negar e a esquecer como se não fosse parte da história do país. Não houve nenhuma política de Estado permanente, tampouco políticas de governo ao longo do século XX que pensasse as relações sociais e econômicas atreladas à questão educacional, o que é possível observar pela data do

jornal, quase no fim da década de 1920, e pela discussão dos Anais da Constituição (sobre o analfabetismo) no ano de 1891 (AR_Q).

As reformas educacionais seguintes à Constituição de 1891 estabeleceram um padrão racializado com base nos próprios ideais legislativos vigentes no Brasil; claro que com alguns respaldos econômicos e voltados para o trabalho (amor ao trabalho), que vão afetar e estabelecer qual era o objetivo do Estado em manter o estudante negro dentro da instituição escolar. Estabelecemos análises sobre as reformas educacionais às quais a população negra foi direta ou indiretamente atingida.

Com a Reforma Epiácio Pessoa (1901), o número de escolas aumentou devido à abertura para iniciativa privada em todos os segmentos de ensino, principalmente com o processo de industrialização que o Brasil começou a vivenciar. As escolas criadas eram profissionalizantes e ensinavam ofícios de trabalhos manuais (carpinteiros, engraxates etc.), passando, então, a atender uma pequena parcela da população negra. Essa ideia foi restabelecida mais adiante com Nilo Peçanha quando presidente em 1909, aliás analisaremos melhor essa educação técnica a partir dessa reforma.

A educação profissional é uma modalidade de ensino que no segmento das séries iniciais (ensino primário) é vista como complementar, isto é, desenvolve-se em paralelo à instrução. O objetivo primordial do profissionalizante é possibilitar ao aluno o aprendizado de um ofício que lhe assegure, após a conclusão do curso, um emprego formal, em geral um posto de trabalho de baixa renda e situado no setor secundário (indústria) ou no setor terciário (serviços). [...] Na República, a formação profissional, sob responsabilidade da União, iniciou-se com a promulgação, pelo governo do presidente Nilo Peçanha, do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. A lei determinou a criação de dezenove centros de ensino profissional nas principais capitais brasileiras com o nome de Escola de Aprendizes e Artífices e se destinava a atender os “desvalidos da fortuna”. (FERREIRA, 2015, p. 147)

O processo de industrialização no Brasil não é da época da República, pois desde a metade do século XIX o país já estava criando suas indústrias, principalmente no Sudeste. Antes da lei que aboliu a escravidão, a maioria dos trabalhadores industriais vinha das camadas pobres da população urbana, em um processo denominado de proletarianização de trabalhadores do campo e dos artesãos. Posteriormente à abolição, os trabalhadores especializados nas indústrias, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, eram em sua maioria imigrantes

italianos, alemães, espanhóis e portugueses (I_17). (HARDMAN, LEONARDI, 1991 apud FERREIRA, 2015, p. 149).

É inegável que nas fábricas brasileiras durante o início da República havia trabalhadores negros e brancos pobres. Ao se limitar que nesse processo de imigração apenas estrangeiros estavam presentes nas fábricas, é errôneo, mas é importante destacar que o Estado brasileiro promovia uma facilitação para que trabalhadores europeus viessem ao Brasil a partir do início do século XX. Desde meados do século XIX, a escravidão não se resumia apenas ao trabalho agrário, havia o trabalho compulsório nas recentes indústrias brasileiras (NASCIMENTO, 2016). E durante a República, por mais que houvesse o projeto de imigração, parte dos operários também eram pessoas negras e, de acordo com Nascimento (2016), há um paradigma da ausência da população negra na história do trabalho no Brasil que foi causada pela própria historiografia do movimento operário.

Provavelmente por causa da identificação que fazem entre movimento operário e imigrante, os que têm estudado a história do movimento operário na Primeira República raramente mencionam a presença de pretos e mulatos. Em geral se repete que depois da Abolição os imigrantes substituíram os ex-escravos na força de trabalho, tendo aqueles sido marginalizados nesse processo. Até que ponto essa impressão corresponde à realidade? (COSTA, 1982, p. 224)

É importante mencionar essa questão, visto que, pautado em uma divisão social da história brasileira a partir da República e de ambos os lados dessa ambiguidade (Estado/elite e movimento operário), se percebe que o negro não era reconhecido pelo poder público pela negligência do Estado em relação aos problemas sociais, culturais e econômicos e educacional que desenvolvia leis que não atingiam de maneira positiva as pessoas negras. Não houve um projeto estabelecido de inserção dos ex-escravizados na sociedade e na economia após a lei abolicionista e esse abandono se justifica por esse pensamento racista estruturante no país a partir do final do século XIX.

E em relação ao movimento operário, o problema se encontra nas interpretações da historiografia, que associa a origem da classe trabalhadora exclusivamente à vinda dos imigrantes europeus para o país, desconsiderando totalmente qualquer participação dos trabalhadores negros. Essa ausência nos leva a reafirmação de uma história única que marca essa suposta superioridade cultural e racial dos imigrantes europeus (AR_R) (NASCIMENTO, 2016). É preciso certo

cuidado para não cairmos na história única, e desenvolver outras narrativas da história para ampliar a compreensão de outras histórias, é propondo essa ideia, de diversificarmos as fontes do conhecimento e sermos cautelosos ao ouvir somente uma versão da história.

A imigração fez parte de um projeto político por parte do Estado brasileiro para embranquecer a população, visto que o pensamento racista presente no Estado e nas elites brasileiras incentivam a imigração europeia. E, concomitante a isso, afirmavam de maneira explícita e implícita que os negros e os não brancos representavam atraso para o país, por isso era negado a sua inserção na sociedade. Diante disso, podemos afirmar que essa negligência e esse abandono do Estado perante a população negra fizeram parte de uma ferramenta para esse embranquecimento, cujo objetivo era diminuir a presença negra no país (AR_R).

Havia um princípio eugenista que se fundamentava nas elites, ou seja, o de que, para atingir o progresso na nação, era preciso uma sociedade livre da miscigenação. Observa-se isso no Decreto n.º 528, de 28 de junho de 1890, que estabeleceu a livre entrada nos portos do país de imigrantes válidos e aptos para o trabalho e excluía os indígenas da Ásia e da África, cuja admissão no país dependia de autorização do poder público (I_17). (BRASIL, 1890)

A seguir, um quadro sobre a população do Brasil entre 1872 até 1991, em que podemos observar a influência da imigração europeia, o que fez crescer a quantidade de pessoas brancas no Brasil.

Quadro 5. Evolução da população brasileira de acordo com a cor - período de 1872/1991. Extraída: REIS, João José. Presença Negra: conflitos e encontros. In: Brasil: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.⁷

Cor	1872	1890	1940	1950	1960	1980	1991
Total	9 930 478	14 333 915	41 236 315	51 944 397	70 191 370	119 011 052	146 521 661
Brancos	3 787 289	6 302 198	26 171 778	32 027 661	42 838 639	64 540 467	75 704 927
Pretos	1 954 452	2 097 426	6 035 869	5 692 657	6 116 848	7 046 906	7 335 136
Pardos	4 188 737	5 934 291	8 744 365	13 786 742	20 706 431	46 233 531	62 316 064
Amarelos	242 320	329 082	482 848	672 251	630 656
Sem declaração	41 983	108 255	46 604	517 897	534 878

⁷ Recenseamento do Brasil em 1872. Rio de Janeiro, Directoria Geral de Estatística, [1874?]; Sexo, raça e estado civil, nacionalidade, filiação, culto e analfabetismo da população recenseada em 31 de dezembro de 1890. Rio de Janeiro: Directoria Geral de Estatística, 1898; Censo demográfico 1940. Rio de Janeiro: IBGE, 1950; Censo demográfico 1960. Rio de Janeiro: IBGE, 1967-1968; Censo demográfico 1980-1991. Rio de Janeiro: IBGE, 1982-1997. Nota: Nos censos de 1900, 1920 e 1970, não foi incluído o item cor da população. REIS, João José. Presença Negra: conflitos e encontros. In: Brasil: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2000

Os argumentos utilizados na definição da política imigrantista, centrados na ideia de imigrantes europeus, considerados trabalhadores ideais para substituir os escravizados, reforçaram e agregaram novos elementos a uma simbologia pessimista da identidade brasileira ser mestiça. Diante disso, a desqualificação e a inadequação dos trabalhadores nacionais não serviam para integrar o processo de modernização que se pretendia para o país, fomentando uma idealização do imigrante europeu (AR_R).

O contexto de imigração e industrialização trouxe para o Brasil movimentos socialistas e anarquistas, que também fizeram parte da luta operária no Brasil. Criaram-se escolas anarquistas que, de acordo com Andrade Neto (2008), existem indícios que era uma educação baseada na pedagogia libertária. De acordo com os dados do autor:

[...] na foto da Escola Moderna nº1 de São Paulo notamos dois garotos negros, meninas e meninos misturados e com várias idades. Neste caso, está se cumprindo um dos princípios da pedagogia libertária, ensino sem distinção de gênero e na mesma escola, sala. O inusitado, inclusive para o momento, é a existência destes dois garotos negros, ou seja, mesmo que não presente nas teorias pedagógicas dos pensadores europeus, no Brasil, por conta de sua particularidade na formação do povo, foi incorporado o indivíduo negro. Isto, no entanto, não quer dizer que se repita em outros locais e tempos. (ANDRADE NETO, 2008, p. 79)

A seguir, podemos observar a fotografia da Escola Moderna número 1 e, pela nossa análise, podem ser observados alguns alunos negros/pardos nesta escola. A imagem não oferece uma visão precisa, mas destaca-se que a Escola Moderna, pensando em uma educação libertária, garantia aos alunos negros a presença em suas escolas.



Figura 1: Fotografia da Escola Moderna 1 - São Paulo, 1913.

Diante dessas práticas de movimentos sociais com base no anarquismo e socialismo, devido às greves operárias e à formação de escolas que tinham cunho de transformação social, havia muitas repressões e fechamentos das instituições por parte do governo. Além da utilização da força, o poder público optou também pela doutrinação por meio da instrução nacional e foi a partir desse contexto que as EAA (Escolas de Aprendizes e Artífices) foram criadas, cujo objetivo era dar ao brasileiro uma qualificação profissional para o mercado de trabalho.

Deve-se ressaltar que qualificar o trabalhador nacional não significou apenas possibilitar o acesso a melhores oportunidades de trabalho, mas também construir todo um processo de formação de trabalhadores-cidadãos. Espécie de indivíduo cumpridor de suas obrigações morais e sociais. Doutrinação que ficaria, por determinação do decreto de 1909, a cargo das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), pois as mesmas seriam um instrumento de formação desse trabalhador-cidadão imbuídos do conhecimento de seu ofício e de um espírito patriótico. (FERREIRA, 2015, p. 155)

Antes das ações como presidente, mais especificamente como governador do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha criou o Decreto n.º 787 de 11 de setembro de 1906, que deliberava a criação de escolas profissionalizantes no Estado, objetivando as qualidades morais e técnicas dos jovens entre 9 e 16 anos, pois ele acreditava que o ensino profissional era necessário para o progresso do Estado, subdividindo essa teoria em duas explicações: primeiramente, para o desenvolvimento das indústrias e, segundo, porque facilitaria as classes desfavorecidas para uma ocupação. Nesse sentido, até o ano seguinte quatro escolas profissionalizantes foram criadas no Estado do Rio de Janeiro (três escolas de ofícios e uma agrícola). Nessas escolas, havia também cursos noturnos que aperfeiçoaram o português, a matemática e ensinava a história da pátria, isto é, o ensino primário (I_18).

Nilo Peçanha deixou de ser governador do Rio de Janeiro em 1906 e tornou-se vice-presidente de Afonso Pena. Enquanto vice do executivo, Peçanha mobilizou o Congresso Nacional a aprovar a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que seria voltado a atender as demandas e os interesses políticos e econômicos dos setores oligárquicos fora do eixo Minas e São Paulo, que se sentiam desprestigiados frente a Política do Café com Leite⁸. Esse Ministério acabou sendo mais importante posteriormente à sua criação, especificamente a partir de 1909,

⁸ Foi um acordo político e econômico entre as oligarquias de São Paulo e Minas Gerais. Café se remetia ao Estado de São Paulo pelos cafeicultores paulistas e o Leite se remetia a Minas Gerais pela sua pecuária.

quando o atual presidente morreu e Nilo Peçanha assumiu a presidência em seu lugar.

Sua primeira medida foi regulamentar as atribuições do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e, em sequência, assinou o Decreto n.º 7.566/1909, que determinava a criação de EAA (Escolas de Aprendizes e Artífices) em todas as capitais dos Estados sob o rígido controle do Governo Federal. Os cursos profissionalizantes não eram unicamente voltados para a indústria, mas estavam de acordo com a demanda de cada região em que essas escolas estavam inseridas.

Mediante aos objetivos da criação dessas escolas profissionalizantes, o presidente Nilo Peçanha fez suas considerações no início do Decreto n.º 7.566, 1909, afirmando que suas principais preocupações eram instruir as classes baixas e, ao mesmo tempo que essas instruções pudessem desenvolver hábitos contrários aos de vícios, vadiagem e crimes (PEÇANHA, 1909). Podemos afirmar que tais características a serem combatidas com o novo decreto eram as pessoas pobres e negras, que se desenvolveram principalmente após a escravidão (I_18).

Além disso, essa ação foi um eufemismo e uma armadilha se observarmos que a pretensão da lei era amenizar um passado e um processo de exclusão da população negra no Brasil e nas instituições políticas e educacionais, visto que esse decreto não inseriu os jovens negros na educação de maneira consistente e voltada para a epistemologia, mas apenas para a questão técnica de mão de obra.

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação. (BRASIL, República dos Estados Unidos. Decreto n° 7.566 de 23 de setembro de 1909)

Como o contingente populacional estava crescendo desde o fim da escravidão e com a imigração em massa para o Brasil, o número de trabalhadores livres também aumentou. Devido a esse crescimento, foi necessária uma política que alcançasse esses trabalhadores e os inserisse dentro do mercado para que eles vendessem sua força de trabalho nas atividades desvalorizadas que se relacionavam ao trabalho escravo. A instrução que vinha a partir das EAA, subordinada ao Ministério da

Agricultura, Indústria e Comércio, objetivava tornar essas crianças futuros trabalhadores úteis à nação e evitar qualquer possibilidade de vadiagem (I_18). Essas escolas profissionalizantes nas principais cidades brasileiras atingiram parte da população negra, de acordo com Silva e Araújo (2005),

Essas escolas propiciaram a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra, não obstante a existência de uma conspiração de circunstâncias sociais que mantinham os negros fora da escola. Pretos e pardos que obtiveram sucesso nesta direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada. A mobilização desta classe configurou-se como um mecanismo de auto-proteção e resistência, servindo de base para a (re)organização das primeiras reivindicações sociais negras no pós-abolição e o surgimento dos movimentos negros. (p. 73)

Nessas conspirações sociais citadas pelas autoras, podemos confirmar através de alguns relatórios feitos por alguns diretores das EAA, de acordo com Ferreira (2015), que são enfatizadas as dificuldades econômicas e sociais de alguns alunos se manterem nas escolas. Ao mesmo tempo, podemos pensar em um processo de resistência ao trabalho que era visto como negativo devido ao processo recente de um Brasil escravocrata, não só em relação à questão do trabalho, mas também devido às regras impostas pela instituição profissionalizante, cujo objetivo era disciplinarização dos corpos discentes (AR_S).

Há também nesse processo de ensino profissionalizante uma ilusão de inclusão social e educacional, pois demarcava explicitamente como e em que o Estado queria que as classes marginalizadas e pobres estivessem inseridas; como se os ofícios profissionalizantes fossem voltados unicamente para as pessoas pobres e negras, pois esse era o local destinados a eles, e não uma educação acadêmica. Além do mais, criou-se uma falsa dicotomia de que o ensino acadêmico não era profissionalizante no sentido de legitimar e retificar um discurso de que ter uma profissão de ofício é mais importante do que o ensino superior. Do ponto de vista sociológico, isso serviria para manter uma estratificação social e profissional para não alterar a dinâmica estamental da sociedade, mantendo a desigualdade sem ocorrer uma mobilidade social, principalmente em relação à questão econômica e racial.

Sabemos que essa questão é bem mais complexa, porém não a ampliaremos nesse assunto, uma vez que a questão principal neste texto diz respeito às leis e políticas públicas que dificultam ou facilitam medidas educacionais que se

relacionam ao contexto escolar de inserção da população negra. Os objetivos das medidas, principalmente das escolas de ofícios, para com a população pobre e negra foram alocados em segundo plano, pois, a fim de que esse objetivo fosse cumprido, havia uma dificuldade socioeconômica para a presença negra nas instituições profissionalizantes.

No trabalho de Ferreira, podemos observar, por meio das falas de diretores das EAA de diferentes lugares, uma dificuldade no ensino devido à extrema pobreza do aluno:

O Diretor Medeiros Raposo [Paraíba], em seus relatórios, reclamava da extrema pobreza dos alunos matriculados e pedia auxílio da parte da União e do Estado da Paraíba com bolsas de estudos, pois nos dez anos em que esteve no comando da unidade só havia conseguido diplomar 0,76% do total de ingressantes ou cerca de 33 alunos de um total de mais de 3000 matriculados. (FERREIRA, p. 168, 2015)

A maioria dos diretores, enquanto justificativa da ausência ou do pequeno número de alunos diplomados, conferiram a falta de interesses dos pais e dos responsáveis pela instrução dos filhos e a baixa qualificação dos professores. O diretor João Luderitz (Porto Alegre), por exemplo, afirma que os pais desses alunos viviam para o ócio, eram nocivos e “condenáveis por predisposições instintivas.” (FERREIRA, p. 169, 2015).

Os problemas que levavam os alunos a não concluírem os estudos profissionalizantes, desde a questão de renda até a estrutura familiar, eram bastante recorrentes em relação à população negra. Nota-se que, por mais que esse ensino fosse voltado para a população de classe baixa e desenvolvesse hábitos de trabalho, as “infortunas” características de pobreza, a desestrutura e as relações de discriminação os impediam de permanecer dentro dessas escolas (AR_S). Sobre esse último, o jornal “*Auriverde*” destaca os atos racistas como inveja e algo inexistente, mas são percalços a serem superados

Há muitos pretos que afirmam a existencia de um pequeno preconceito em nossa terra! Não é verdade, meus patrícios de cor. Existem uns incurtos e invejosos que sempre procuram obstruir á ascenção de alguns dos nossos de cor, em beneficio dos seus candidatos. Isso sempre acontece e tem de acontecer com todas as classes ou pessoas que procuram o bem estar para seus dias. Para combater esses obstáculos, nós os pretos, precisamos mandar educar nossos filhos, dando-lhes uma educação conforme a nossa força; assim eles estarão preparados para tomar parte em qualquer cargo que dependa de exame ou concurso. [...] Nós os de cor para obter um lugar custa um pouco; mas graças a Deus sempre surge coração humanitário que não quer ver a nossa cor sem o caracter, e dão um lugar para os nossos de cor. E por isso meus irmãos, que eu digo não existir preconceito; só há incurtos e invejosos. (CUNHA,

Essa passagem no jornal *Aliverde* nos apresenta alguns indícios (I_16) de como algumas pessoas negras lidavam com o racismo e com o preconceito durante os anos iniciais de República, com o intuito de continuarem o processo de estudos para além da pobreza e da falta de estrutura, levando as práticas de discriminação como inveja daqueles que a cometem, mas infelizmente e com o passar dos anos, observa-se que o racismo é uma prática que inferioriza e torna a vida das pessoas negras obsoletas.

O processo de escravidão e a desigualdade social no Brasil têm consequências e dificulta a própria prática das EAAs. Além disso, são observadas duas questões problemáticas nessa dificuldade. A primeira é que a intenção das EAAs era promover a qualificação profissional para o mercado de trabalho das classes baixas e desenvolver hábitos considerados dignos. De acordo com os indícios e com os argumentos desenvolvidos até aqui, as pessoas pobres e “desqualificadas” eram, em sua maioria, as pessoas negras que outrora eram excluídas da escola primária e secundária e que agora passaram a ser alvo de uma instrução voltada para o mercado de trabalho, negligenciando o desenvolvimento intelectual, ou seja, a educação tecnicista e laboral substitui o trabalho compulsório (AR_S).

A segunda corresponde ao fato de que, sem esforços do Estado para modificar a realidade social das famílias pobres, as próprias condições que a escravidão e a desigualdade proporcionaram dificultam as pessoas negras a atingirem um objetivo estatal de manutenção da estratificação social e profissional.

E em relação à falta de qualificação dos professores, que eram escolhidos pelos diretores de cada unidade e vinham das próprias oficinas das fábricas, não possuíam didática alguma para ensinar, apenas passavam os ensinamentos práticos, muitas vezes por meio de processos truculentos (AR_S). (CUNHA, 2000, p. 81)

As consequências dos argumentos acima são a ausência e a evasão escolar e a conotação ruim que o trabalho ainda era visto. Tudo isso é fruto de carências de projetos que deveriam ser mais elaborados em consonância com a realidade que vivenciava a população negra e pobre. Diante disso, apenas uma pequena parte de jovens negros conseguiram ser alcançados com essa política de Nilo Peçanha, mesmo com as problemáticas da reforma de subalternizar a população desafortunada.

Em alguns lugares, o objetivo das EAAs nem era respeitado a ponto de que o público-alvo fosse os alunos de baixa renda. De acordo com a historiadora D'angelo (2000, p. 191), esse foco das escolas para os alunos desafortunados, sem mencionar quem são eles, fez com que os dirigentes escolares mantivessem seus alunos dentro do núcleo operário, isto é, aqueles alunos cujos os responsáveis já trabalhassem na área, e não as crianças desvalidas e advindas de famílias desafortunadas (AR_S).

Enquanto em outras regiões, como na Paraíba, já eram crianças com as características do objetivo do decreto e que, ao mesmo tempo, a “desfortuna” de suas realidades as impediam de frequentar as escolas, como demonstra no discurso abaixo pelo diretor da escola profissionalizante (AR_S):

Nos dias de chuva, a baixa frequência é considerável, sendo de lamentar o estado em que esses meninos se apresentavam nas aulas: descalços, com a única roupa encharcada, sobrevivendo a gripe. quase todos apresentam aspecto doentio, pálidos, raquíticos e sem coragem para os trabalhos escolares. [...] muitas dessas crianças são auxílio de família, apanhando níqueis em frente das feiras de quartas e sábados carregando água dos chafarizes e combustíveis das carvoarias, mais próximas para as necessidades domésticas. (FERREIRA, 2015, p. 173)

Quando analisamos a Reforma Benjamim Constant, essas crianças com essas respectivas características não podiam frequentar as escolas primárias fora do contexto profissionalizante, não frequentavam o ensino secundário, tampouco o ensino superior, o que, diferentemente das EAAs, faziam parte das obrigações do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, enquanto as EAAs eram submetidas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

De acordo com Carvalho (2017, 2018) e Conceição (2019), a divisão da educação em dois ministérios demonstra a dualidade existente no recente regime republicano visando a uma educação de cunho teórico e bacharelado desvinculado da realidade nacional e comprometida com as classes mais elevadas e, ao mesmo tempo, uma instrução técnica e incipiente, objetivando a inserção no mundo laboral para parte dos jovens oriundos das classes populares (I_19); tudo isso acarretava em um reforçamento das desigualdades sociorraciais que até hoje estão vigentes na sociedade brasileira (AR_T).

Isso nos mostra que, para o Estado brasileiro, era necessário a manutenção da desigualdade social e racial e indica que eles não pretendiam transformar a sociedade e suas relações de poder. O objetivo era manter a população negra com o mínimo de instrução educacional possível, voltada apenas para mantê-la dentro de um sistema

de trabalho ainda que fora do contexto escravocrata. Faz parte de todo um projeto político e educacional do Estado brasileiro essa desigualdade que perpassou os anos de Império até o nascimento da República (AR_T).

Outra reforma, sem adentrar em muitos detalhes, foi a que aconteceu em 1911, com o Ministro da Justiça e Interior, Rivadavia Correia, que implantou a cobrança de taxas nas escolas secundárias. “Art. 69. Para matricular-se, o aluno terá de contribuir com as seguintes taxas: 1ª, taxa de matrícula; 2ª, taxa de frequência dos cursos, por ano escolar.” (Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911) O que já era dificultoso para a população negra, passou a se tornar mais complicado, pois essa implantação impossibilitou que grande parcela da população, em específico a negra, se inserisse nas instituições secundárias. O objetivo nesse decreto era de alterar a clientela das escolas, criando-se, assim, um mecanismo, mesmo que não declarado, de exclusão.

Existiram outras reformas ao longo da República Velha, todavia estamos abordando nesta dissertação aquelas que contribuíram direta e indiretamente no contexto educacional da população negra no país.

O projeto de escola republicana não incorporou, pois, um projeto de emancipação da população negra, pelo contrário, continuou alimentando o racismo e produzindo a exclusão de crianças e jovens negros dos bancos escolares. As teorias racistas amplamente difundidas foram naturalizando as desigualdades raciais em novo ambiente político e jurídico. Consolidou-se uma forte política de branqueamento como projeto nacional de modo a conciliar a crença na superioridade branca com o progressivo desaparecimento do negro, cuja presença estava relacionada ao atraso. O modelo de desenvolvimento pretendido estava diretamente associado ao projeto de uma nação branca. As elites, ao interpretarem o Brasil, projetavam a necessidade da regeneração das populações brasileiras, tidas como “doentes, indolentes e improdutivas” de onde extraíram o papel cívico de redenção nacional para a educação para torná-las “saudáveis, disciplinadas e produtivas”. (PASSOS, 2010, p. 13).

Diante das informações e dos fatos, além da própria discussão e análise acima, fica notório que a oportunidade formal de acesso à educação para a população negra tem enquanto perspectiva formar uma mão de obra qualificada voltada tanto para a indústria quanto para as manufaturas. O objetivo era reduzir a criminalidade, os vícios e o “ócio” (resquícios da escravidão) e a criação de uma mão de obra por meio da capacitação de trabalho. Ficou também evidente em uma escala reduzida que as escolas profissionalizantes proporcionaram a uma pequena parte da população negra um desenvolvimento social que, mais tarde, passou a reivindicar uma

qualidade de vida melhor para a população negra durante o final da década de 1920 e início da década de 1930.

Esses movimentos negros, que obtiveram forte repercussão na década de 20, reivindicavam a igualdade de direitos e uma educação ampla que propiciasse aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes a participação nos eventos culturais, sociais, políticos e econômicos em curso. Assim, as manifestações de conscientização, de protesto, união e integração social estavam permeadas de discursos em prol da valorização do negro – respeito, prestígio e honorabilidade – e da ascensão social através da educação. (SILVA, ARAUJO, 2005, p. 73)

É de suma importância trazer dentro desse contexto a luta que começou a ser travada por meio do movimento negro, em que os poucos intelectuais negros desde o final da escravidão passaram a reivindicar a educação como prioritária para a população negra. Ainda que não tivesse na época um projeto ideológico e político, havia esse movimento de cobrança em prol do acesso à educação para os jovens negros por meio de políticas públicas ou não.

O *Movimento Negro*, que surgiu no Brasil por meio de diversos intelectuais brasileiros dentro do contexto educacional, resolveu criar as suas próprias escolas com o objetivo de alfabetizar a população negra e fez um trabalho de base tentando demonstrar a importância da educação e a mobilização social na sociedade em geral. Essas escolas não duravam muito tempo devido à ausência de recursos, o que interrompia os estudos dos jovens negros (I_21) (DOMINGUES, 2007, 2009).

Essa questão de interrupção dos estudos da população negra é uma problemática que vem desde o seu possível acesso à educação básica, que inicia no Império do Brasil e adentra a República com as mesmas dificuldades. É importante ressaltar o descaso e a falta de acessibilidade que o Estado brasileiro condenava a população negra a passar; e ainda que nunca existente constitucionalmente, era uma política eugenista para as práticas realizadas pelo poder público (AR_V).

No final da década de 1920, já existia uma movimentação do *Movimento Negro* para com as demandas da população negra, mas que o Estado Republicano tampouco os 15 anos do governo de Getúlio desde 1930 atentaram para suas indagações em prol de melhores condições sociais, econômicas e políticas. Na próxima etapa, será abordado o panorama das ações educacionais do *Movimento Negro* em contraponto à ausência de políticas e legislações que dificultava a educação da população negra. Além disso, a discussão envolve as questões

educacionais a partir de 1930 até o processo em que a política brasileira vivencia uma ditadura militar.

2.3 A luta do Movimento Negro e a Educação Formal entre 1930 até o fim da Ditadura Militar

É importante analisar a luta do movimento negro acerca das questões sociais e políticas que foram necessárias para a sociedade da época a fim de ressignificar os processos históricos e colocar a população negra como sujeito na história do país. A militância pelos direitos da população negra tem início antes do século XX e, segundo Domingues (2007), a partir de 1889 os poucos intelectuais negros da época reivindicavam os direitos sociais, políticos e educacionais da população negra. Apesar de não ter uma organização mais ampla, é importante mencionar que havia movimentações em prol dos direitos básicos e isso se tornou mais concreto no final da década de 1920 e início de 1930.

Entre as ações do *Movimento Negro* nesse período, a questão educacional se destaca nas criações de escolas voltadas para a população negra as quais focam a educação básica e a alfabetização, devido às lacunas que existiam na educação pública do poder federal, que excluía indiretamente os estudantes negros das instituições escolares (I_21). Todavia, por falta de recursos, essas instituições não oficiais eram fechadas e o estudo acabava sendo realizado de maneira fragmentada. Daremos ênfase mais adiante sobre uma escola em específico pelo tempo em que ela durou ao longo da Era Vargas.

A partir da ideia e do objetivo de o país alcançar o progresso, uma das formas para se obter isso foi encontrado dentro da educação, sob influência da Escola Nova, que trouxe para o país um impulso para repensar as práticas e as metodologias escolares (I_20). Esse novo olhar sob a educação, porém, não reincidia sobre a escolarização da população negra; e mais que isso, havia uma discriminação contra o povo negro e estabelecia formas diferenciadas e desiguais no atendimento às crianças (AR_U). Os alunos negros e pobres eram rotulados de doentes, limitados, vadios, alavancando uma imensidão de depreciações que taxava uma percepção de inferioridade a esses alunos (AR_V) (DÁVILA, 2006). De acordo com Dávila, esse desejo e objetivo de criar um país europeu, um país da brancura, a Escola Nova desenvolveu teorias e práticas educacionais que quase todas as ações de seus projetos

tinham normas racializadas que concebiam ou negavam recompensas a partir dela (AR_U).

Na década de 1930, surgiram as primeiras organizações negras e, entre elas, a *Frente Negra Brasileira*, que objetivava a promoção de uma educação política, a instrução educacional para superar o atraso socioeconômico da população negra. (DOMINGUES, 2007). Inclusive a militância cobrava dos pais e das mães para que eles matriculassem seus filhos nas escolas. (I_21)

Todavia essa militância enfrentou durante os anos de 1930 uma ideologia de uma imagem de um Brasil mais branco que vinham dos próprios discursos dos parlamentares que eram responsáveis pela construção da Constituição de 1934, que promovia a eugenia na educação do país (I_22).

A criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 se constituiu em uma das primeiras medidas do governo provisório, que já vinham sendo pensadas nos projetos de campanha de Getúlio Vargas, que permitiu uma atuação mais direta do governo para as questões e os problemas educacionais no país. O primeiro-ministro foi Francisco Campos, que definiu junto ao governo reformas para a educação e, mais tarde, responsável pela Constituição de 1937 do Estado Novo.

Desde o ano de 1929, existia no país alguns defensores da eugenia, como Octavio Domingues e Renato Kehl, que, por meio de um jornal, escreviam suas ideias em relação à questão educacional e social que, segundo os eugenistas, deveriam ensinar na escola a consciência eugênica, cujo objetivo era que esses estudantes não se relacionassem com raças e classes socialmente diferentes. Esses jovens deveriam se casar o mais breve possível para que seus filhos fossem em maior quantidade do que os filhos de casais degenerados, contribuindo para a formação do país. Com essas ideias de educação, os eugenistas tinham a pretensão de obter credibilidade política diante do governo central e, assim, reformular a educação brasileira em princípios eugenistas, com o objetivo de controlar as heranças genéticas e fenóticas em prol de mantê-las superiores (I_22).

A Constituição de 1934, por exemplo, teve ideais educacionais de acordo com os pensamentos eugenistas, como podemos observar no artigo 138 da Carta Magna:

Art. 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e

- animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) estimular a educação eugênica;** (grifo nosso)
 - c) amparar a maternidade e a infância;
 - d) socorrer as famílias de prole numerosa;
 - e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual;
 - f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis;** (grifo nosso)
 - g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais.
- (BRASIL, República dos Estados Unidos do. Constituição, 1934)

Esse artigo e todos os outros da Constituição de 1934 foram discutidos pelos parlamentares que já defendiam a eugenia social e racial ao afirmarem que era imprescindível a presença dessa discussão dentro do contexto escolar, inclusive defendendo as instituições educacionais e políticas da Alemanha daquele período.

A educação foi uma das temáticas de maior discussão para os eugenistas no país e fez com que o modelo preterido também pelo Estado Geral fosse inserido na sociedade brasileira, que era definida na estimulação das habilidades e da formação dos “eugenizados” e na exclusão dos “disgênicos” (AR_W) (ROCHA, 2014). Havia um consenso entre os parlamentares e no sistema escolar nesse período a respeito do significado e do valor de uma brancura em princípios eugênicos (I_22). Observa-se por meio dessas ideias eugênicas a exclusão da população negra diante da genética e do fenótipo propício e considerável para a nação brasileira e isso reiterava a inferioridade da população negra tanto na escola quanto na sociedade (AR_W).

O projeto de reforma educacional que se estabeleceu nesse período a partir de 1930 foi a Reforma Francisco Campos, com o objetivo de reformular o ensino sob os pareceres dessa nova fase política no Brasil, iniciando com a diminuição das autonomias estatais para um governo central e autoritário; e, dentro da questão educacional, as instituições ficaram sob responsabilidade da União. Todavia nenhuma política que envolvesse a questão da população negra foi estabelecida, pois deram maior ênfase no desenvolvimento do ensino secundário e superior, que eram de maior acessibilidade à elite brasileira (I_23).

Era observado que o ensino durante os anos de 1930 e 1940 era dual. Por um lado, havia a possibilidade de habilitação profissional e, do outro, havia um caráter de habilitação de ensino superior; e essa dualidade (presente desde a reforma Nilo Peçanha) fez com que existisse uma distinção social/racial dentro dos ambientes escolares e esse sistema era assegurado pelo governo e por suas reformas educacionais. Essa questão está relacionada ao fato de que o ensino superior era mais

acessível à elite brasileira e que a população pobre e, conseqüentemente, a população negra acabou por ficar fora do plano na reforma Francisco Campos (AG_X).

Mais especificamente na década de 1940, com a industrialização, esse processo se tornou mais presente, pois o país necessitava instituir e qualificar profissionais para trabalhar nas indústrias. Com isso, o governo criou um sistema educacional em parceria com as indústrias (Confederação Nacional das Indústrias) para garantir esse desempenho industrial, que foi o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) (I_24).

Observa-se que esse sistema representou um programa de oferta de formação técnica para as massas, o que configurou que havia um pensamento de discriminação social/racial enraizado na sociedade brasileira e de manutenção de uma estratificação social e profissional pautada na eugenia a modo brasileiro (AR_Y). Além disso, é possível pensar em uma estratificação racial, uma vez que a partir do racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) já está enraizado na sociedade brasileira o lugar definido para o negro e o pobre; e a educação voltada para a profissionalização diz a respeito à isso, uma configuração de uma educação desandada para a aprendizagem na indústria e no comércio como um padrão de normalidade e consciência para atingir determinado tipo de público.

Foi devido a essas questões de discriminação dentro do âmbito oficial de programas educacionais do Estado Brasileiro que a *Frente Negra* e outros grupos⁹ desenvolveram ações a partir da década de 1930 como ressaltado neste texto. Mantendo a educação como prioridade de suas reivindicações, os movimentos negros, ainda com o objetivo de oferecer escolas de educação básica e que continua sendo o principal foco de atuação, passaram também a se preocupar, embora de forma embrionária, com a cobrança de fornecimento de educação escolar gratuita pelo Estado, com o acesso de negros ao Ensino Superior e com legislação que garantisse a permanência deles nos estabelecimentos de ensino em todos os níveis educacionais (I_21).

⁹ Dentre esses outros grupos que atuavam como movimento de luta em prol da população negra podemos destacar a Imprensa Negra Paulista (que é o agrupamento de periódicos desenvolvidos por associações negras carnavalescas e literárias que discutiam a vida da população negra) no início do século XX, após a década de 1930, temos a organização da União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro. Mais adiante, já nos anos de 1980, temos a formação do Movimento Negro Unificado. É importante frisar que todos esses grupos foram fundamentais para o mínimo de progresso constitucional e legislativo no que tange a população negra e as relações étnico-raciais.

O jornal “*A voz da Raça*” nos mostra algumas práticas de luta e movimentação acerca das relações sociais e raciais que estão presentes no Brasil durante esse período. Em uma de suas publicações, encontramos a seguinte passagem:

Negros, negros, ides para a escola, aprender, aperfeiçoar no manejo das letras alfabéticas para que possais amanhã, tirar o melhor partido delas para gloria do Brasil e de vossa raça oprimida, hoje, pelo preconceito de cor que os brancos dizem não existir no Brasil e entanto conservam as suas tradições, jogando o negro no último plano do convívio social, sem lhe oferecer terreno nessa escalada cívica do mundo atual. Eles não vos oferece terreno, mas como tendes direito de agir, em face da liberdade das leis do país, a vos pertence a ação para o vosso bem e a do vosso próximo. (FRENTE NEGRA BRASILEIRA. Jornal *A voz da Raça*. Edição 31. Sábado, 3 de fevereiro de 1934. São Paulo)

Há esse indício (I_21) extremamente importante da busca pela aprendizagem independentemente do quão o racismo dificulta a vivência e as relações da população negra. Todavia, na prática, essas ações fazem com que os estudantes negros se afastem das instituições escolares, mas a existência de uma resistência perante as práticas racistas dá início a um movimento de busca pela inclusão nas escolas e por meio da criação de escolas voltadas para a população negra (AR_V).

Como, por exemplo, a escola da *Frente Negra Brasileira* (F.N.B.) entre 1931 a 1937, que foi instalada na sede do grupo em São Paulo e tem uma importância na história da educação do negro.

A Escola da F.N.B. Alfabetizar, instruir, educar – que belo apostolado!... A escola da F. N. B. que sob a direção do dr. F. Lucrecio, auxiliado pela sta. Celina Veiga, os quais vêm dedicando seus maiores esforços para educar e preparar as crianças – o elemento básico formador de uma nacionalidade vigorosa, física e moralmente – a criança de hoje, o homem de amanhã, as almas infantis assemelham-se á dos pássaros, ao buscar as alturas; alacridade, vivesa, susto, choques, para depois descreverem elegantes e graciosas curvas rasgando o ar com rumor e entusiasmo. Eis porque a F. N. B. mantém as aulas noturnas: para instruir não só as crianças, mas como os adultos, os quais tendo as suas obrigações cotidianas, poderão frequentar as aulas (ilegível) que são noturnas. Esta é mais uma gloria para F. N. B. em possuir em seu seio um departamento de combate ao analfabetismo. (FRENTE NEGRA BRASILEIRA. Jornal *A voz da Raça*. Edição 36. Sábado, 28 de abril de 1934. São Paulo)

Importante destacar que, além do ensino para as crianças, a escola da FNB tinha como objetivo alfabetizar os adultos, que eram ausentes da educação desde o início da República e do fim da escravidão em que esses adultos foram diretamente

atingidos. Somente mais adiante que o governo vai criar um programa que ofereça uma educação para os adultos que não tiveram acesso à educação (I_21).

Várias instituições negras surgiram nesse processo de fim da Era Vargas e duas delas se destacaram. A primeira foi a *União dos Homens de Cor*, fundada em 1943, em Porto Alegre, tendo aberto pelo menos dez filiais no interior e em diversos Estados brasileiros, e atingido um alto número de associados (I_21) (DOMINGUES, 2007). A entidade atuava, entre outras atividades, no campo educacional, com iniciativas de alfabetização e a criação de escolas, mas principalmente por meio de reivindicações em prol de um ensino público gratuito e que os estudantes negros fossem admitidos nos estabelecimentos de ensino superior, inclusive militares, como pensionistas do Estado (DOMINGUES, 2007).

Outro grupo representativo do período foi o *Teatro Experimental do Negro*, criado no Rio de Janeiro em 1944 pelo militante e intelectual Abdias do Nascimento. Este coletivo mantinha um grupo teatral, um centro de pesquisa e um museu e realizava publicações, conferências e congressos (DOMINGUES, 2007). Suas ações tinham como objetivo a promoção pública dos valores da cultura negra, a inclusão da História da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil e da sua participação na formação da sociedade e da cultura brasileiras nos programas escolares. Dessa forma, existia o combate ao preconceito racial escondido sobre o mito da democracia racial e foi nessa perspectiva, como demonstra Domingues, que o grupo propôs uma legislação antidiscriminatória para o país, denunciando instituições escolares que não aceitavam alunos negros, inaugurou as denúncias aos preconceitos raciais em livros infantis e didáticos e enfatizou a crítica ao currículo de orientação eurocêntrica (I_21).

As manifestações e as reivindicações do *Movimento Negro* diante das questões sociais e educacionais do país, no entanto, não foram aceitas, nem estabelecidas nas legislações brasileiras, com a alegação de que em um país democrático não poderia ser estabelecida uma lei que contemplasse apenas uma parte da população (AR_V).

Em 1961, um projeto de lei foi aprovado, que designava as diretrizes e as bases para a Educação Básica do país, a LDB (*Leis de Diretrizes e Bases da Educação Básica*). Em relação a esse documento, é importante ressaltar que no Manifesto dos Educadores, discutidos antes da aprovação da lei, estavam presentes os discursos em defesa de uma educação pública que aceitasse todas as pessoas,

independentemente de crença, cor ou status social; discursos estes que também foram importantes com as ações do Movimento Negro para os avanços na discussão dessa questão (I_25).

A LDB (4.024/61) no seu primeiro artigo já aborda a questão de educação para todos:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) **a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.** (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 4.024/1961). (grifo nosso).

No entanto, de acordo com Dias (2005), apesar de os educadores reconhecerem a dimensão racial, não deram a ela nenhuma centralização na defesa de uma escola para todos e a autora afirma que esses pensadores da educação pouco se diferem dos conservadores no que se refere às questões raciais (AR_Z). Segundo Dias, isso se deve à

[...] maneira como o Brasil construiu sua identidade nacional. Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para “todos” defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961. (DIAS, 2005, p. 53)

Posterior à LDB de 1961, nos anos seguintes a partir de 1964, o país vivenciou a ditadura militar e nada se desenvolveu dentro do contexto educacional levando em consideração a questão racial, isto é, uma política afirmativa que pensasse os problemas raciais; porque não era prioridade do governo militar corresponder alguma transformação educacional diferente, tampouco em relação à questão racial. Aliás, o que era prioridade dentro da ditadura militar era a educação

técnica voltada para o mercado de trabalho, como observado na *Era Vargas*, além da implementação de uma educação moral e cívica. Durante o governo militar houve a preocupação com o ensino técnico, objetivando a mão-de-obra qualificada, e em consonância a esse objetivo, alguns conteúdos foram retirados da grade curricular do denominado segundo grau.

Foi durante a ditadura militar que se criou o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1967, pois estava fora do modelo de industrialização que foi adotada pelo governo militar, a estatística de um país com a taxa de analfabetismo extremamente alta. E o Mobreal foi uma tentativa de melhorar a situação, apesar de ser criticada por muitos educadores, que de acordo com a crítica, era uma tentativa muito mais voltado para a questão técnica do que um ensino voltado para o raciocínio e interpretação (GERMANO, 1994).

É importante destacar que foi durante a ditadura militar que normatizou a universalização do ensino de 1º grau (ensino fundamental), pois havia muitas crianças entre 7 e 14 anos fora da escola, e com a obrigatoriedade, a partir de 1971, aumentou o número de vagas nas escolas, mas sem muito recursos e verbas, e com isso a precarização das escolas públicas tem reflexo atualmente. Apesar da massificação da escola, é preciso mencionar que o regime militar não teve a pretensão de cumprir algum desenvolvimento intelectual dos estudantes, o objetivo era de garantir o mínimo de letramento em prol de um ensino técnico. Todavia, não deixa de ser importante essas reformas, uma vez que, pode ser considerado um progresso, principalmente porque anterior a isso, a educação era basicamente voltada para a classe alta brasileira (GERMANO, 1994).

Nesse período, os movimentos em geral foram fragmentados e desarticulados, pois as reivindicações eram decodificadas como incitação ao ódio e contra o regime vigente até então. Ao longo do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, já no processo de decomposição da *Ditadura Militar*, surgiu em 1978 o MNU (*Movimento Negro Unificado*), que entre as questões que pautavam as suas reivindicações no campo educacional havia a defesa da inclusão de temáticas negras no currículo escolar e a retirada de conteúdo dos livros didáticos em que a população negra tinha sua história tratada de maneira preconceituosa e discriminatória. (DOMINGUES, 2007).

Diante de uma nova fase da história do país e com o fim da ditadura militar, o que se poderia imaginar não aconteceu e, apesar da grande evolução social que foi a

Constituição de 1988, a questão educacional direito de todos não foram inseridas as demandas que o *Movimento Negro* reivindicava ao poder legislativo. Na próxima seção, entretanto, daremos ênfase ao processo que foi esse debate e as evoluções a partir do que a história intitula como Redemocratização do país.

2.4 – À guisa de conclusão

Até chegar ao momento de uma Constituição considerada extremamente progressista e moderna, que respeita os direitos e a dignidade humana dos cidadãos brasileiros, os caminhos trilhados na história da educação da população negra desde o declínio do Império foram bastante tortuosos. As condições e os recursos para seu processo educacional tiveram poucas transformações durante esse extenso período. Esses caminhos foram marcados pelas relações sociais marcadamente raciais, as quais discutiremos na próxima seção ou podemos afirmar que a sociedade brasileira, mesmo após a escravidão, desenvolveu-se sob o estigma racista de que em todo processo histórico do Brasil a população negra estava à margem.

Podemos observar por meio dos argumentos de A a Z e dos indícios encontrados nos fatos ao longo do processo histórico do século XX que tanto o Estado quanto a elite brasileira apresentaram discursos pautados em uma ideologia de manter a população negra como inferior na estrutura da sociedade. E para a concretização desse objetivo, por meio da legislação política e educacional e da manutenção de uma prática de discriminação racial, o poder público e a mentalidade da sociedade conseguiram conservar um estigma de que a população negra servia unicamente para o mercado de trabalho em função da economia brasileira, como era antes no processo escravagista e modificado por novos meios.

Nesse sentido, as instituições escolares do Estado pautadas nas legislações educacionais, em alguns momentos, impediram e dificultaram o acesso da população negra às escolas secundárias; em outros, criaram uma ilusão de inclusão voltada para o ensino profissionalizante como tática laboral. Garantindo, assim, uma estrutura social de estratificação e aumentando as desigualdades, além de legitimar uma cultura educacional homogênea sob uma filosofia eurocêntrica e eugênica. (ALMEIDA, SANCHEZ, 2016).

Observar, compreender e analisar de que forma e em quais circunstâncias foram criadas as leis educacionais e constitucionais que pensavam e estimulavam a

educação no país por meio de um eufemismo e de uma dissimulação racial e social e, em alguns momentos eugenista, nos permite estabelecer e identificar caminhos em relação às práticas e às discussões em torno dos problemas educacionais recentes que tem resquícios nos processos históricos passados.

Não tem como desvincular os problemas da questão educacional do negro das leis educacionais e das ausências delas desde o período pós Lei Áurea, que desqualificou a população negra pautada em discursos racistas.

Diante desse passado extremamente recente, é preciso analisá-lo e não apenas contemplá-lo e, ao nos deparar com a dissimulação das leis e com as implícitas ideias de exclusão da população negra da sociedade e do sistema educacional, é preciso, sim, de medidas compensatórias concretas para modificar um fato presente na vida da população negra brasileira.

Na próxima seção, demonstramos e analisamos as transformações legislativas e as práticas sociais em um período em que o país rompe com uma época cujos direitos de cidadania eram negados, embora essas questões sempre estivessem à margem em relação à população negra. A partir do final do século XX, com a redemocratização do país, houve algumas mudanças importantes para a sociedade em geral e até mesmo para a população negra.

3 – PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E EDUCACIONAL: PROBLEMAS DAS PRÁTICAS SOCIAIS REITERADOS

Existe um consenso histórico de que a ruptura política entre a ditadura militar e a redemocratização do Brasil foi um marco na história do Brasil, com os direitos e deveres inseridos na Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, posterior a um período no qual essa participação política não existia e que foi uma etapa importante do país. No que tange à educação, temos uma transformação extremamente importante que tenta englobar toda a sociedade brasileira e afirma a diversidade racial e cultural existente no país a fim de respeitá-la. Entretanto as relações raciais, sociais e políticas estruturantes na sociedade são antagônicas ao pressuposto da Constituição, seja no âmbito educacional, político, social etc.

Nesta seção, a partir do advento da Constituição de 1988, pesquisamos e analisamos as legislações, as relações sociais, as transformações e as conservações de práticas existentes por meio dos indícios e argumentos, pelos significados e pelas simbologias, desenvolvendo uma configuração dos pensamentos ideológicos sociais com foco na educação e na vida da população negra.

Abaixo, seguindo o esquema da primeira seção, apresentamos um quadro para identificar os argumentos e indícios que indicam as discussões. Cada indício encontrado nas legislações e nas questões sociais que se relacionam direta e indiretamente à população negra em suas instâncias sociais e educacionais será analisado por meio dos argumentos ao longo dessa seção. É importante salientar que esse quadro é inconclusivo e que alguns indícios se assemelham ao quadro da seção anterior, devido ao fato de os mesmos problemas se apresentarem em formatos diferentes.

Além disso, as discussões desta seção se apresentam argumentando quão problemática é a estrutura da sociedade no que tange às relações raciais, uma vez que ela se sistematiza ao longo do processo histórico do país.

Quadro 6. Indícios e argumentos que enfatizam a negligência do Estado brasileiro diante da educação da população negra – parte 2

FONTES/PRÁTICAS SOCIAIS	INDÍCIOS [I]	ARGUMENTOS (AR)
--------------------------------	---------------------	------------------------

Convenção Nacional “O negro e a Constituinte”	<p>1. Demandas das necessidades da população negra para serem inseridas na Constituição de 1988.</p> <p>2. A maioria dos constituintes afirmou que a inserção de pautas identitárias dividiriam o país</p>	<p>A) O mito da democracia racial que faz com que haja uma visão na qual não exista conflito racial no país, mesmo que seja nítido as diferenças sociais em meio a diversidade no país.</p> <p>B) O afastamento de conflitos e discriminações por trás do mito da democracia.</p>
Constituição de 1988	<p>3. Trata como crime qualquer ato racista, educação como um direito de todas as pessoas</p> <p>4. Educação de Jovens e Adultos, reconhecimento da diversidade da composição da população brasileira.</p> <p>5. O silenciamento da Constituição no que tange às questões educacionais específicas e sobre as desigualdades sociais existentes no país.</p>	<p>C) Ausência de artigos constitucionais que pensassem sobre o problema desigualdade social e econômica.</p> <p>D) A não inserção do ensino da História da África e afro-brasileira.</p> <p>E) Negação do passado brasileiro.</p>
Reconhecimento da diversidade que é composta no país	<p>6. Livros didáticos dos anos 1990 que não valorizavam a diversidade no Brasil respeitando suas diferenças. Uma história cheia de preconceitos em detrimento de uma história de valorização eurocêntrica.</p>	<p>F) O não pertencimento do alunado negro às instituições escolares devido à história de discriminação ou à falta de história desenvolvida nos livros didáticos sobre a população negra.</p> <p>G) Ausência e evasão desses alunos dos espaços escolares.</p>
Discussões sobre a LDB - 1993	<p>7. Demandas anteriores do movimento negro (centenário da abolição e os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares) foram fundamentais para algumas modificações na LDB de 1996.</p> <p>8. Demonstração de que a população negra estava nas piores condições nos indicativos sociais, econômicos, educacionais, no mercado de trabalho.</p>	<p>H) Resistência ao tratar das questões raciais, mas, em segundo plano, houve diretrizes que incentivavam o ensino da pluralidade.</p>
LDB - 1996	<p>9. Acesso e permanência na escola, o apreço à tolerância e a consideração com a diversidade étnico-racial.</p>	<p>I) Ficou ausente da LDB a contextualização histórico-educacional.</p> <p>J) Generalização sobre a diversidade (não determina necessariamente que a história africana e afro-brasileira faria parte do currículo escolar).</p> <p>K) Ausência das específicas e a consideração pela diversidade ao longo dos anos foram negligenciados pelas instituições educacionais.</p>
PCNs	<p>10. Pluralidade Cultural, como construção da sociedade brasileira, na valorização das</p>	<p>L) Apenas sugestão, não tinha caráter obrigatório de ser inserido no ensino básico.</p>

	culturas que complementam o Brasil.	M) Culturalismo acrítico, ausência dos conflitos, as lutas e as desigualdades sociais atuam como determinantes (pluralidade harmoniosa).
Lei 10.639/2003 – Lei 11.645/2011	11. Torna-se obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. 12. Aspectos da história e da cultura que caracterizem a formação da população brasileira. 13. Inclui o dia 20 de novembro no calendário escolar.	N) Uma lei educacional não se sustenta como solução da desigualdade racial educacional. O) Dificuldade prática nas instituições escolares.
Transformações com base legal (legislações do século XXI)	14. Legislações existentes, mas sem efetivação. 15. Estatísticas da população negra.	P) Relações estruturais que dificultam o andamento das leis. Q) Racismo estrutural, institucional e individual.
Contextualização histórica antes da Lei 10.639	16. Situação econômica da população negra. 17. Segregação racial. 18. Questões pedagógicas.	R) Evasão, repetência, desistência escolar.
Materiais didáticos	19. Apresentação da população negra estereotipada e discriminada (racismo recreativo). 20. Manutenção de um conhecimento e símbolos eurocêntricos.	S) Autoestima baixa do alunado negro e a consequência disso é a indisciplina, entre outras questões de não pertencimento a instituição escolar. T) Negação da essência e da humanidade da população negra.
Questões socioeconômicas	21. Exclusão social e econômica. 22. Transição Escravismo/Capitalismo.	U) Exclusão étnico-racial (pobreza, analfabetismo, ausência da educação e do mercado de trabalho, violência) com base nos componentes históricos, sociais, culturais.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Diferentemente do quadro da seção anterior, esse não se concretiza com argumentos de A até Z e alguns contextos se repetem, pois, como dito, essa problematização não é linear. Essa tentativa cronológica de separar os fatos históricos serve para compreendermos que, em vários momentos distantes e distintos na história do país, a questão política e educacional no âmbito legislativo foi estática, isto é, sem devires que modificassem a estrutura da sociedade.

Diante da nova fase da política e sociedade brasileira, no ano em que a lei que aboliu a escravidão completava 100 anos, construiu-se uma nova Carta Magna para o país, conhecida como a Constituição Cidadã, que representaria toda a população brasileira, com os direitos e deveres reconhecidos por meio dos dispositivos constitucionais.

Apesar das influências históricas que tivemos desde o fim do império até a nossa atual Constituição, obtivemos alguns avanços, e uma das questões que perpassa essa seção é a ausência de legislações que contemplam a população negra no âmbito escolar e a problematização das leis do Estado que corroboram para uma falsa inclusão a partir de alusões à população negra.

Durante o desenvolvimento das pautas na Nova Constituição, o movimento negro organizou a *Convenção Nacional* “O negro e a Constituinte”, objetivando levantar as demandas da necessidade da população negra para ser inserida na Carta Magna, que estava relacionada tanto com a questão racial como social (I_1). Houve, porém, críticas de determinados parlamentares constituintes que alegavam que essas pautas negras dividiriam o país, com o discurso de que todos os brasileiros são iguais (I_2).

Por meio desse discurso dos constituintes, denominado aqui como indícios, podemos analisar e argumentar como a “democracia racial” estava e ainda está presente na mentalidade da sociedade sob os estudos do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre. O mito da democracia racial cria uma ideia idílica de que não existem conflitos e desigualdades sociais, econômicas, culturais entre as etnias, mesmo que sejam nítidas as diferenças em meio às diversidades (AR_A_B).

Sem entrar muito em detalhes nessa discussão, pois diversos trabalhos já desmistificaram essa visão de que as raças e etnias no Brasil viviam em harmonia desde a colonização do Brasil. A obra de Gilberto Freyre, *Casa-grande & senzala*, consolidou o “mito da democracia racial” desde a década de 1930, que, segundo Gontijo (2003, p. 60), apresenta as diferenças que se complementavam de forma harmoniosa, afirmando o predomínio da mestiçagem. Gontijo cita Ricardo Benzaquen de Araújo, um estudioso de *Casa-grande & Senzala*, em que ele “observa que esse mesmo movimento que afasta Freyre do racismo, abrindo espaço para a valorização de diferentes culturas, criou uma imagem quase idílica da sociedade brasileira, ocultando conflitos e discriminações por traz do ‘mito da democracia racial’” (AR_A_B) (GONTIJO, 2003, p. 60)

É importante a discussão sobre “miscigenação racial”, todavia ela pode ter armadilhas e criar uma harmonização inexistente entre as etnias que contemplam o Brasil. Identificar essas diferenças e contribuições a partir do contexto cultural entre as “raças” que formam o país é necessário para escrever a história do país e

identificar os conflitos e os dispositivos de poder em torno da miscigenação, e não como um fato natural como observado por Freyre.

Voltando para a análise da Constituição, em relação à questão socioeconômica ela não traz nenhuma menção a respeito da desigualdade que existe no país, nem há um recorte racial no que diz respeito a essas diferenças sociais (AR_C). O contraditório é que, ao mesmo tempo em que a sociedade brasileira nega que existe racismo, a própria Constituição tem um artigo específico que trata como crime qualquer ato racista (I_3).

A educação é mencionada na Carta Magna como direito de todo cidadão brasileiro, mas uma das pautas do Movimento Negro de inserir dentro do contexto educacional a História da África e afro-brasileira não foi contemplada (AR_D), como justificativa de que deveria valorizar a história de todos os povos (I_5). Essa alegação é problemática ao observarmos que se trata de uma negação do passado brasileiro pelo processo de escravização e discriminação contra a população negra ao longo do Brasil Colônia, Império e República. A resistência por parte da elite e de políticos de não legitimar uma pedagogia que ensinasse sobre a história desses povos escravizados e criminalizados serviria para manter uma sociedade baseada no patronato político que faz parte da história do Brasil, alegando e fazendo alusão à uma história brasileira com características distantes desses povos (AR_E).

Essa caminhada de desigualdades dentro de todos os contextos e, nesse caso aqui, da questão educacional, ainda é presente na redemocratização do Brasil, por mais que tenhamos alguns avanços constitucionais como o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – importante para a população negra, uma vez que é um programa que reconhece e assegura o direito de escolarização para quem não teve acesso na idade considerada apropriada – (I_4); a classificação do racismo como crime inafiançável e imprescritível; e o reconhecimento da diversidade da composição da população brasileira e, principalmente, que os currículos escolares refletissem essa pluralidade racial no Brasil (I_3).

Apesar do “engajamento” dos dispositivos constitucionais, as práticas educacionais foram para caminhos opostos, a valorização da pluralidade em detrimento de uma história não contada ou mal contada da população negra em questão resulta em uma educação que não engloba o todo brasileiro, muito menos uma história negra, seja ela africana, seja ela afro-brasileira (AR_E). Nos livros didáticos dos anos 1990, é possível analisar a história que é contada do povo negro

no Brasil e a ausência de representatividade nos materiais escolares das instituições (I_6).

Nesse sentido, a presença de jovens negros nas escolas aprendendo o quão inferior é ser negro por meio de falas, livros didáticos, “brincadeiras” e trazendo ainda a questão socioeconômica, a ausência e evasão desses espaços pelos estudantes acabam acontecendo como consequência (AR_F_G) (SILVA JR, 2002).

A educação pode ser observada, de acordo com Gonçalves (2008, p. 65), de duas formas: como reprodução da ideologia liberal, reforçando as desigualdades sociais e raciais, ou pode atentar aos problemas e às contradições das estruturas [raciais,] sociais, política e econômica dentro de uma perspectiva de classe em prol da emancipação.

A visão marxista de Gonçalves (2008) pode não ser extremamente em prol da população negra, mas dentro do contexto socioeconômico, em que temos estatisticamente uma desigualdade social onde a pobreza tem cor, ter uma educação com perspectiva que pense essa estrutura social e econômica é um passo para que o espaço educacional seja a busca de uma qualificação e ensino que ultrapassem as demandas mercadológicas da sociedade em prol de uma emancipação, como defendida também por grandes pensadores e educadores. Exemplifico essa questão devido às legislações educacionais no Brasil recusar e dificultar à população negra o acesso à educação e a produção intelectual, levando como instrução apenas com o objetivo de desenvolver mão de obra para o mercado de trabalho técnico.

Voltando para as questões técnicas, a nova LDB de 1996 passa a ser discutida desde 1986 por meio da *IV Conferência Brasileira de Educação*. De acordo com Dias (2005, p. 54), essas discussões se cruzam com as demandas dos movimentos sociais e, em relação à questão da população negra, tiveram dois fatos que impulsionaram as discussões: o centenário da abolição da escravidão e os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares em 1995 (I_7).

Nesses dois fatos, o *Movimento Negro* foi fundamental para que a sociedade e os envolvidos na construção da nova LDB voltassem os olhos para as problemáticas que eles estavam contestando, demonstrando que a população negra estava nas piores condições nos indicadores sociais, econômicos, educacionais, no mercado de trabalho, entre outros; e todas essas informações foram publicadas em pesquisas e jornais e com argumentos que contradizem a falácia de que todos são iguais e tratados da mesma forma dentro da sociedade (I_8) (DIAS, 2005).

Diante desses apelos e pela luta do *Movimento Negro*, foram estabelecidas as questões raciais na Constituição de 1988 e na nova LDB de 1996; nesta, por sua vez, vamos analisar as passagens que valorizam a história e a cultura, apesar de estarem mensuradas na lei, algumas coisas não são específicas e, ao longo dos anos, foram negligenciados pelas instituições educacionais, principalmente pela dissimulação presente no documento. No processo de discussões para a elaboração da nova LDB, não foram aceitas as demandas que oferecessem tratamentos específicos à questão racial, mas a questão positiva é que, mesmo que em segundo plano, há alguns artigos das diretrizes que incentivavam o ensino da pluralidade (AR_H).

Nessas discussões que envolveram a LDB, foram realizadas revisões dos livros didáticos por meio do *Programa Nacional do Livro Didático* a partir do ano de 1993, visando a garantia de que os conteúdos não reproduzissem as ideias discriminatórias e racistas em relação à população negra¹⁰.

A criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) foi também importante no que diz respeito à lei para que a história da população negra pudesse ser desenvolvida dentro das instituições escolares, porém a ausência de especificidades nesses parâmetros fez com que nada fosse diretamente direcionado à questão racial no Brasil e suas desigualdades em todos os sentidos, ou seja, no social, no econômico, no político, no cultural etc. (AR_L).

Diante dessas informações, a análise dos indícios encontrados se complementa junto ao contexto político, econômico e cultural e às defasagens e dissimulações que estão presentes na legislação, as quais causaram ambiguidades e resistências dentro das instituições ao serem desenvolvidos esses conteúdos no processo de ensino.

A LDB em seus princípios e fins da educação nacional abrange o apreço à tolerância e à consideração com a diversidade étnico-racial, como podemos observar no artigo 3º¹¹ (I_9). A dicotomia desses princípios é a contextualização histórico-educacional que ficou ausente ao formalizar essas leis, uma vez que, desde o período pós-abolicionista, a estrutura social e legislativa, em relação à população negra,

¹⁰ Embora não seja objeto de pesquisa deste trabalho, é importante destacar que nesse contexto há um conjunto de pesquisas de alguns sobre o negro no livro didático, como Ana Célia Silva (1995, 2001, 2005), Kabengele Munanga (2003, 2005), Muniz Sodré (1989, 2000).

¹¹ § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

sempre foi uma via de exclusão e de não pertencimento dentro das instituições de ensino (AR_I).

Outra questão é a dissimulação na LDB, em que há uma generalização ao estruturar as considerações com a diversidade, e não necessariamente determina que o ensino sobre a história africana e afro-brasileira fará parte do currículo escolar da educação básica e que, principalmente, sejam diferentes os conteúdos dos livros didáticos que abordam essa temática de maneira discriminatória (AR_J).

Mais adiante, porém, no artigo 27, parágrafo 4 da LDB, há a menção a história da África (indígena e europeia), ao estudar a História do Brasil no que tange às contribuições para a formação do povo brasileiro (I_9). É extremamente importante essa pauta na LDB e a inserção no currículo da educação básica, apesar de que é preciso ampliar essa visão para que se desenvolva uma análise das relações sociais, culturais e econômicas entre a população negra e o restante da sociedade, incluindo o Estado; e que essa história seja desenvolvida por um viés fora do contexto eurocêntrico. Aliás, essa relação sempre foi de conflito e, ainda que implícita, a discriminação racial no país tem consequências atemporais e está presente atualmente (AR_K).

A mesma relação podemos observar nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), que é um documento elaborado pelo Ministério da Educação em 1998 com o objetivo de orientar os professores no processo de aprendizagem dos alunos ao trazer como tema transversal no ensino básico a *Pluralidade Cultural*, como construção da sociedade brasileira, na valorização das culturas que complementam o Brasil. Neste, a pretensão do Ministério da Educação é desconstruir os preconceitos, a exclusão e a discriminação que foram construídos na história brasileira, a fim de construir e ressignificar mentalidades que visam superar esses problemas (I_10). Uma das questões complexas em tudo isso é o fato de que os PCNs não são obrigatórios (AR_L). Além disso, segundo Silveira (2000), os PCNs, no que tange a Pluralidade Cultural traz uma abordagem do

Culturalismo acrítico, baseado em considerações essencialistas acerca de valores e práticas supostamente característicos de cada cultura [...] sem perguntar em que medida os conflitos, as lutas e as desigualdades sociais atuam como determinantes, tanto das características que vão assumindo as sociedades como na construção da diversidade cultural. (SILVEIRA, 2000, p 51)

De acordo com a autora, os conceitos de diversidade e pluralidade devem ser discutidos considerando a desigualdade social presente na sociedade e quebrando o silenciamento de um mito de harmonia racial que está presente no Brasil desde a instauração da lei áurea, seja dentro das relações sociais, seja no espaço escolar (AR_M).

Após a LDB, o maior marco no que diz respeito à educação, ao considerar a história da população negra, foi alcançado alguns anos mais tarde, com a alteração nas leis e diretrizes, que passaram a incluir nos currículos escolares a obrigatoriedade do ensino de história e cultura da África e dos afro-brasileiros, o que já era reivindicado desde o processo da República Brasileira e foi atingido em 2003 (I_11).

Um processo longo de luta do *Movimento Negro* em benefício de uma educação mais ampla que contemplasse a história do continente africano e a experiência afro-brasileira nos contextos históricos do país. A Lei n.º 10.639/2003 bem como a inclusão da lei n.º 11.645/2008 vieram como uma estratégia de solucionar os problemas epistemológicos na educação pública e privada em geral e que correspondem à população negra em relação ao seu reconhecimento e pertencimento dentro das instituições escolares, além de identificar nessas diretrizes e bases um possível meio de diminuir a estrutura racista e discriminatória na sociedade e em sala de aula por meio de conteúdos que valorizem a história africana e afro-brasileira.

É importante mencionar que a Lei n.º 11.645/2008 torna como obrigatório o ensino da história da população indígena, em que o processo de dissimulação e exclusão nas legislações se caracterizam ao longo da história educacional e social do país e estabelecidos pelo Estado. (I_12)

Conforme no artigo 26 da LDB, das disposições gerais sobre a educação básica:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, República Federativa. 2008)

A alteração da LDB se dá em dois momentos: primeiramente com a Lei n.º 10.639/2003, com a inserção e a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e afro-brasileira e, posteriormente, em 2008, com a Lei n.º 11.645, que acrescenta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. Acrescentamos as duas juntas, pois uma não descarta a outra no que tange às relações sociais e às questões raciais no Brasil; embora o processo histórico de cada grupo seja diferente um do outro, a negligência política e a educacional diante deles foram semelhantes.

Outro avanço no que tange às questões política, social, educacional, cultural é o artigo 79B, que inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o ‘Dia Nacional da Consciência Negra’, que exalta a luta da população negra e pela resistência diante das discriminações e um dia que marca as discussões raciais no país, e em alguns municípios é feriado. Uma questão importante relacionada a essa data é que o estudo sobre a temática racial deve se manifestar em todo o ano letivo escolar, e não somente nos dias vinte de novembro, como é observado em algumas instituições escolares (I_13).

Além da LDB, há diversas ações políticas em prol de uma educação que visa inserir a população negra e sua história nos currículos escolares em âmbitos do ensino básico e superior. Dessa forma, algumas delas devem ser destacadas mesmo que esse não seja diretamente o objetivo desta dissertação.

Em 2004, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* também concluíram um avanço importantíssimo em relação às leis oficiais e às políticas públicas para começar a pensar essa educação inclusiva. Em 2010, foi criado o *Estatuto da Igualdade Racial*, fomentado na Lei n.º 12.288, com o objetivo de garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos individuais, coletivos e o combate à discriminação (I_14). Nesse estatuto, no que tange à seção educacional, ficam estabelecidos no artigo 11:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da

história da população negra no Brasil, observado o disposto na lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no **caput** deste artigo.

§ 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração. (BRASIL, lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010)

Há a Lei nº. 12.711/2012, que define que as Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação e as Universidades Federais reservem 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. Além disso, há a Lei nº. 12.990/14, que reserva 20% das vagas de concursos públicos para população negra. Ambas as leis são importantes para o processo de reparação e equidade socio-histórica, socioeconômica e sociocultural diante das estatísticas sociais discrepantes em relação à quantidade de jovens negros nas universidades e em cargos públicos.

Sobre esse assunto, não discutiremos, mas reiteramos a importância das cotas para o desenvolvimento educacional e intelectual da população negra, visto que, para ter o acesso a uma universidade e/ou um concurso público, é preciso que haja uma legislação permanente que garanta o jovem negro dentro das instituições de educação básica, o que é o foco desta dissertação.

É notório que, para esses avanços técnicos e legais, a luta do movimento negro foi e é primordial para que isso tenha ocorrido. Por muitos anos negligenciada ao longo da República brasileira, ela se torna parte da história brasileira não só dentro do contexto político, mas principalmente do educacional. Essas políticas públicas são de caráter unicamente reparativo, ou seja, não existe nada de privilégios como é exposto em algumas críticas sobre essas leis; aliás, basta lembrarmos dos séculos de escravidão e décadas em que a população negra esteve à mercê do preconceito, da discriminação, da exclusão, da ausência de dignidade, da negação da educação e da cidadania etc. (I_15).

Apesar de essas políticas públicas serem extremamente tardias, sem desmerecer os avanços que elas têm na história da educação da população negra, é preciso observar com um outro olhar, mais minucioso e extremamente crítico, com base no contexto histórico e social que se remete diretamente à educação dos jovens

negros. A estrutura social é inerente à estrutura educacional (AR_P), por isso muitas diretrizes que visam a ampliação do conhecimento em prol da história e cultura africana e afro-brasileira não são efetivadas dentro das instituições escolares públicas e privadas (I_14).

E essa estrutura social (as práticas e as políticas) fere o direito à vida de jovens negros; o preconceito e a discriminação racial contribuem para a negação dos direitos básicos, pois o racismo estrutural está presente em todas as relações sociais e coloca limites para a transformação da sociedade em reverter as desigualdades raciais e sociais no país.

3.1 – A relação entre as leis e as práticas sociais e a importância da Lei 10.639/2003

Antes de analisar a presença em especial da Lei n.º 10.639/2003 nas escolas e a sua aplicação nas instituições escolares, voltamos aqui em um debate iniciado na primeira seção ao mencionar a questão contraditória entre as leis e as práticas políticas e sociais que Costa (2016/2017) expõe nas suas discussões a respeito da Constituição de 1891, considerada, nesta dissertação, atemporal, e ao utilizar da discussão realizada por Silva Jr. (2002) para dar ênfase na questão educacional em relação aos dados anteriores a afirmação da lei n.º 10.639/2003, bem como na relação das lei diante das práticas sociais.

As práticas sociais são sobrepostas em relação às leis e há um desrespeito notório diante das leis existentes, um silenciamento; a ausência das próprias normas em relação a determinados assuntos, além da falta de penalidade para aqueles que ferem a Carta Magna da Nação, tornando-se, assim, natural as práticas de discriminação, corrupção, exclusão etc. (AR_P) Além disso, as leis que definem as políticas públicas pensam os problemas educacionais isolados das demandas sociais, culturais, econômicas, sendo que elas são inerentes às relações sociais, ao histórico brasileiro e aos conflitos raciais ideológicos e práticos (AR_N).

Um dos indícios que nos levam a observar que as práticas sociais são importantes para o debate educacional está na situação econômica da população pobre no país, cuja população negra é a maior parte desse grupo. Existe uma desigualdade socioeconômica muito latente no Brasil e ela se torna mais perversa quando delimitamos um recorte racial na renda *per capita* (I_15). De acordo com os

autores Silva e Hasenbalg (2001), em um estudo sobre a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio* dos anos de 1976, 1986, 1992, observa-se que as transformações educacionais ao longo do final do século XX se dá pela melhoria de condições econômicas das populações e da migração decorrente da urbanização (I_16).

Uma das nuances de justificativa para evasão e desistência da escola entre os alunos negros destaca-se também a segregação racial (I_17), que, embora não exista um aparato legal que delimite essa segregação racial, observa-se que a população negra se concentra em sua maior parte nas áreas carentes e mais pobres dos centros urbanos. Nessas áreas, os equipamentos educacionais são menos adequados, seja em relação à conservação patrimonial, seja em relação à qualidade de ensino (I_18). (SILVA JR., 2002, p.25)

Podemos analisar que o índice econômico e a desigual distribuição de renda no país fazem com que a população negra, que está à mercê desse problema social, se torne alvo do baixo rendimento e da ausência escolar (I_16). Óbvio que esse não é o único motivo da dificuldade de inclusão do alunado negro dentro da escola, existem questões pedagógicas – a partir do processo de inserção desse aluno na escola – que dificultam o progresso dos estudantes na educação que acabam levando a repetência, sem mencionar a discriminação racial presente nas instituições escolares (AR_R).

Apesar da negação de que o Brasil é um país racista, a confirmação se dá pelas leis e políticas educacionais que visam, ou ao menos dissimulam, o combate a esse problema. Dentro do contexto escolar, quando criam parâmetros e temas a serem trabalhados que são voltados para superar a discriminação, confirma o reconhecimento do racismo no Brasil. É importante mencionar que a criação desses parâmetros e diretrizes é fruto de uma luta do *Movimento Negro*, pois se não houvesse essa cobrança, não existiria nenhuma lei que fosse voltada para as questões raciais no país.

No contexto escolar, os materiais didáticos que eram utilizados nas escolas apresentavam uma população negra estereotipada e discriminada racialmente por meio de piadas, imagens e textos racistas (I_19). Ao longo de quase todo o século XX, os livros didáticos denominavam os personagens negros em seus conteúdos como ignorantes, obtusos, subordinados, desumanizados, silenciados, rejeitados, castigados, escravos e indiferentes (I_20) (SILVA JR., 2002, p. 36). Imagina uma criança negra, dentro de um ambiente escolar com base numa sociedade racista,

ouvindo a professora ler uma história em que o personagem que se assemelha a ela é motivo de piadas ofensivas em sala de aula (AR_S)?

Identificamos aqui algumas práticas racistas que estão presentes na escola e na sociedade de maneira geral. Moreira (2019) nos apresenta o racismo recreativo, que pode ser entendido como uma espécie de “racismo cordial”, que se manifesta na forma de piadas ou representações humorísticas de cunho racial e tem enorme prejuízo para a população negra de um modo geral pela reiteração de estereótipos racistas com caráter supostamente “inofensivo” do humor (I_19).

Moreira (2019) parte do princípio de que o racismo pode revestir de distintos métodos em espaços culturais e contextos históricos diversos, adequando-se à realidade de comunicação que procura conservar as hierarquias raciais que socialmente rebaixa negros e ascende brancos.

Devido às características miscigenadas da população brasileira e do racismo cordial que domina as relações sociais, o racismo recreativo utiliza o tom engraçado que é característico dos diálogos brasileiros para infundir o projeto racial de dominação no imaginário popular com o propósito de produzir o riso sob falas comuns e cotidianas. Em todo processo de construção das relações sociais, esta narrativa cria a permissão para que seja aceita e desqualifica tal atitude do caráter racista. É importante salientar que, apesar de velado esse método de racismo e sua suposta sutileza, não resulta em baixa frequência de manifestação, pelo contrário, é assustadoramente recorrente ouvir ou ver piadas racistas inclusive em redes televisivas.

Nessa circunstância, Moreira não minimiza o caráter perigoso do humor racista, que é um ataque pessoal a honra individual e coletiva da população negra, implicando em consequências não apenas morais, mas também econômicas e no âmbito escolar. Por meio da opressão, causa a apatia, o desgosto e a insatisfação de jovens negros no processo escolar (AR_R).

Os adjetivos e as ofensas disfarçadas em piadas não são casuais, pois elas exprimem um sentido objetivo e específico. Essas práticas causam a marginalização da pessoa negra e resulta no afastamento dela de diversas áreas sociais, como a escola, impedindo que seja exercido o processo letivo do jovem negro, pois causa exclusão, discriminação e desmotivação. O ataque a honra subjetiva do indivíduo e o ataque à história de uma coletividade devem ser punidos penalmente, pois a

impunidade valida o racismo recreativo, permitindo sua repetição sem que haja consequências (I_19) (AR_R).

Nossa análise do fenômeno do racismo recreativo nos permitiu identificar um tipo de racismo característico da sociedade brasileira, uma forma de política cultural que utiliza o humor como veículo de hostilidade racial. A representação do humor racista como algo benigno compromete a reputação social de minorias raciais, o que referenda práticas discriminatórias em todos os aspectos da vida social. Podemos classificar o racismo recreativo como uma estratégia de dominação em função do seu papel em mascarar a hostilidade generalizada em relação a minorias raciais no nosso país. Membros do grupo racial dominante podem obter satisfação psicológica ao afirmar sua suposta superioridade e ao mesmo tempo manter uma imagem social de pessoas que não são racistas. A presença persistente do racismo recreativo em diferentes esferas da vida social é um mecanismo responsável pela perda de oportunidades sociais de minorias raciais em diferentes esferas, afetando, então, o status social que elas ocupam dentro da sociedade. (MOREIRA, 2019, p.115)

Embasado na hermenêutica de profundidade e analisando por meio do paradigma indiciário, observa-se que a negação da história afro-brasileira e africana, principalmente os estereótipos que são definidos nos livros didáticos e no racismo recreativo em torno da palavra negro ou preto, visto e empregado como algo ruim, negam a essência e a humanidade da população negra. Resignificar essa epistemologia é necessário para o reconhecimento e a transformação de uma história que deixa de ser eurocêntrica e passa a ser, de fato, plural, levando em conta todas as relações sociais, econômicas e culturais, pois a manutenção de um conhecimento que impulsiona o estereótipo e os símbolos eurocêntricos discriminatórios dentro do sistema de ensino se distanciam mais de uma educação de fato para todos como previsto na Constituição (I_20).

Bourdieu conclui que não há melhor forma de continuar favorecendo os favorecidos e desfavorecendo os desfavorecidos, senão ignorando, “no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão dos conteúdos e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais”. (SILVA, JR. 2002, p. 39).

Esses indícios são importantes para entender os prejuízos psicológicos que atingem o alunado negro. Claro que, dentro de um contexto geral, afeta toda a população negra, mas, ao se fazer um recorte para o campo educacional, os jovens negros estudantes sentem os danos diante das práticas racistas reproduzidas no espaço escolar, o que está ligado ao fracasso escolar, à evasão, ao desinteresse do aluno pelo ensino e à indisciplina dentro da escola, remetendo ao aluno o conceito de que ele é “ruim” em sala de aula (AR_S).

A escola tem responsabilidade na construção e/ou desconstrução das desigualdades sociais e raciais e, quando não são debatidas essas problemáticas que ocorreram ao longo do século XX, elas permanecem na atualidade (AR_T). Isso, porém, não é um problema local, ou de uma gestão, ou de um professor, mas, sim, o reflexo da sociedade e das próprias ações e políticas governamentais.

O livro de Hédio Silva Jr., *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*, pode ser considerado uma justificativa para a implementação da Lei n.º 10.639/2003. Ele aborda vários assuntos que possivelmente são cruciais para o possível acesso da população negra à educação, principalmente trazendo de volta a discussão sobre a História africana ser inserida nos currículos escolares, com a indagação de que seria uma estratégia de recuperação dos fatos, de superar a visão ocidentalizada dos conteúdos (I_20) e um meio de valorizar a população negra em um processo de representatividade histórica a partir das origens negras. Não somente a história africana, mas a afro-brasileira, e as experiências negras não só no período escravocrata, mas no período pós Lei Áurea.

Além disso, ao final do livro, ele apresenta uma vasta prioridade em relação a ações complementares: capacitação dos professores, produção de materiais didáticos e acesso e permanência no Ensino Superior, em que um ano depois, com a Lei n.º 10.639/2003, essas prioridades passaram a ser contempladas em parte.

Dentro do contexto educacional atual, talvez seja a lei que mais ocupa os espaços de debate sobre educação, devido ao seu potencial em relação aos objetivos que ela visa alcançar. Pode parecer incoerência a afirmação seguinte, mas somente uma transformação no currículo escolar não é o suficiente e a torna superestimada para um problema tão grande que é o racismo e a inserção de jovens negros dentro da escola (AR_N).

Esse assunto, porém, será discutido mais adiante. Antes, é preciso compreender a importância da lei dentro de um sistema educacional pós-abolicionista que demorou anos para reconhecer a necessidade de inserir no currículo de ensino as demandas do *Movimento Negro* em detrimento de uma falsa igualdade em meio às diversas identidades no país.

As leis e as reformas no Brasil tendem a ser reconhecidas por nome de pessoas importantes, objetos ou carregam o nome daquele que pensou a respeito. Se fosse para dar um nome à Lei n.º 10.639/2003 e ficasse a encargo desse autor, ela se chamaria Lei Abdias do Nascimento, pela contribuição que ele representou na luta

em prol da população negra no Brasil, tanto no meio acadêmico quanto no meio artístico. Apesar de apenas o ter citado anteriormente, se o leitor se interessou por esse trabalho, sabe muito bem quem foi Abdias¹².

A Lei n.º 10.639/2003 vem reforçar a luta contra o racismo e trazer a discussão dentro do âmbito escolar, além de promover uma discussão mais coerente a respeito dos conflitos raciais no Brasil. Ademais, promove uma educação que insere a história da população afro-brasileira nos currículos, para sanar o silenciamento e desconstruir a manutenção estrutural de que o “ser negro” é fomentado atravessando a discriminação e o racismo (I_19).

O processo revolucionário que a lei vem trazer para o campo da educação é imenso, pois o que era/é transmitido de conhecimento aos alunos dentro da perspectiva histórica, sociológica, filosófica, cultural, geográfica não dava a devida importância à diversidade brasileira, reproduzindo um discurso homogêneo e unilateral que ocultava as diferenças de um Brasil plural e não desenvolvia discussões acerca das problemáticas sociais e raciais do país. A negação do racismo no Brasil desde o início da “liberdade” dos escravizados é desmistificada a partir da Constituição de 1988, e é fortalecida na Lei n.º 10.639/2003, que demonstra a necessidade de envolver o tema afro nas discussões epistemologias do currículo escolar, cujo objetivo é ampliar o conhecimento das diversidades existentes no país.

Com base na reinterpretação a partir da hermenêutica de profundidade, a Lei n.º 10.639/2003 faz esse movimento de ressignificar, isto é, oferece uma outra leitura do processo socio-histórico, ressignificando e dando visibilidade à história que foi silenciada – que traz a ideia de subalternidade –, trazendo uma interpretação que amplie o conhecimento por meio da reconstrução da identidade brasileira com foco em diferentes culturas e etnias.

Mediante a Lei n.º 10.639/2003, diversos documentos foram desenvolvidos para auxiliar as instituições escolares na intenção de que elas promovessem a educação étnico-racial em seus espaços de ensino, denominando diretrizes para fomentar esses conhecimentos. Entre elas, podemos destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino

¹² Considerado um dos intelectuais e ativistas negros mais influentes da história do Brasil. Fundador do Teatro Experimental do Negro e teve participações diretas no Movimento Negro desde os anos 1940 até a década 1990. Para saber mais de Abdias, leia: *Abdias Nascimento: Grandes vulgos que honraram o Senado*, 2014 (Elisa Larkin Nascimento). *Abdias do Nascimento e a Tradição Intelectual Afrodiáspórica: no combate ao racismo*, 2017 (Tshombe Miles). *Abdias do Nascimento: Coleção Retratos do Brasil*, 2009 (Sandra Almada).

de História e Cultura Afro-Brasileira (2004) e a cartilha de orientações e ações que o Ministério da Educação desenvolveu (2006).

Ambas demonstram a importância de serem discutidas as relações étnico-raciais dentro das escolas, separadas por etapas de ensino, e apresenta as questões históricas e o reconhecimento da diversidade étnico racial no país. Esses documentos confirmam que os anos pós Lei Áurea não foram suficientes para que resolvessem extensos problemas decorrentes de discriminações contra as pessoas negras.

Afirmar e compreender essa questão é importante para dar início a um possível processo de criação de políticas públicas que visam a diminuição da desigualdade social e racial no país. Todavia, como foi observado em linhas anteriores, as práticas e as relações sociais de caráter racial acabam sendo antagônicas em relação à legislação, pois não há o respeito com a lei, seja ela constitucional, seja ela educacional, e isso acaba naturalizando algumas questões raciais presentes em nossa sociedade (AR_P_Q). Assim, podemos entender a partir das concepções de racismo existentes, em que Sílvio de Almeida (2018) divide de maneira didática em três: individualista, institucional e estrutural.

Antes de explicar essas concepções, reiteramos que esse debate é importante, pois a legislação não só tem como garantir esse avanço imprescindível para diminuir a desigualdade social e, conseqüentemente, a educacional, como é preciso esse reconhecimento. Por isso é necessário remeter a discussão sobre o racismo no contexto estruturante da sociedade.

3.2. As concepções de racismo e a desigualdade racial

Almeida (2018) explica três concepções de racismo que se relacionam como um todo em nossa sociedade. O autor denomina de racismo individual aquele que é concebido como uma espécie de “patologia” de caráter “irracional” e que um indivíduo ou coletivo o atribui a grupos isolados a ser combatida por meio jurídico. Dentro da concepção individualista, há a negação do racismo na sociedade, pois é visto como preconceito, pois ressalta a natureza psicológica da ação racista em detrimento da natureza política; nesse sentido, existiria apenas indivíduos racistas, relacionados ao comportamento; e não sociedades racistas como parte da estrutura.

O racismo individual é inerente ao racismo recreativo, o qual discutimos em linhas anteriores. Aliás, sabemos o quão perigoso ele é, principalmente porque, ao

analisar a questão meramente comportamental, não consideramos o fato de que o racismo foi produzido anteriormente por meio da legalidade, com apoio das instituições políticas (ALMEIDA, 2018, p. 28).

A concepção de racismo institucional amplia a concepção individual. De acordo com Almeida (2018), esse entendimento passa a ser identificado no funcionamento das instituições, que concede privilégios a determinados grupos de acordo com a raça. Entende-se por instituição a materialização das formas sociais do Estado, que orienta e torna possível as ações sociais a fim de proporcionar estabilidade ao Estado a partir de normas e padrões que orientam os indivíduos.

E, como as sociedades são marcadas por conflitos e antagonismo, as instituições absorvem e as controlam, condicionando o comportamento dos indivíduos e, ao mesmo tempo, elas são atravessadas internamente por esses mesmos conflitos entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição. A existência do racismo institucional se confirma ao observamos os conflitos raciais como parte das instituições, e não somente como fato isolado de indivíduos racistas.

As relações de poder dentro das instituições fomentam a hegemonia de determinados grupos que mantêm os seus interesses políticos e sociais baseados na raça e desenvolvem regras que se tornam naturalizadas e como um horizonte de civilização na sociedade. Exemplos dessa hegemonia são os diversos espaços de poder (instituições) dominados quase que exclusivamente por homens brancos, seja no âmbito público ou privado, que impedem ou dificultam o acesso de negros e mulheres nesses espaços. De acordo com Almeida (2018, p. 32), essas disputas de poder nas instituições podem causar o efeito de modificação no racismo nas instituições, que podem tanto alterar os mecanismos discriminatórios quanto estabelecer vantagens sociais a grupos historicamente discriminados para continuar estável, vide as políticas afirmativas.

Por fim, a concepção de racismo estrutural engloba todo conjunto desenvolvido anteriormente. De acordo com Almeida (2018, p. 36), essa concepção está intrínseca ao racismo institucional, pois ela determina suas regras e seus comportamentos a partir de uma ordem social estabelecida e que ela visa proteger. O racismo, em geral, é decorrente de uma estrutura social que normaliza e arquiteta verdades padronizadas e fundamentadas em princípios discriminatórios de raça, logo a sociedade é racista; e as instituições, conseqüentemente, reproduzem o que é estruturante dentro da sociedade.

A estrutura social se constitui por diversos conflitos de classe, raça, gênero, e as instituições se envolvem nesses conflitos, seja de forma ativa, a fim de combater essas desigualdades, ou reproduzirem as práticas discriminatórias tidas como “naturalizadas”. Geralmente é a segunda opção que acontece nos espaços institucionais, mas não é uma regra, tudo depende da preocupação que as instituições têm com a questão racial e outras demandas sociais e, assim, desenvolver políticas internas que promovam essas mudanças. Almeida (2018, p. 37) destaca quatro investimentos que as instituições podem criar:

- a) a promoção de igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo na publicidade;
- b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição;
- c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais;
- d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero.

Ao mesmo tempo, o autor enfatiza que a presença de pessoas negras nas instituições de poder não significa o fim das atuações e práticas racistas, pois as ações individuais e institucionais têm como parâmetros os princípios estruturantes da sociedade, principalmente político, econômico e jurídico. A estrutura na qual o racismo estabelece faz com que esteja emaranhado no corpo da sociedade se tornando regra nas relações sociais e de maneira sistemática criando condições para que grupos racialmente identificados sejam discriminados. E para que haja uma transformação, de acordo com Almeida, é preciso desenvolver “medidas que coíbam o racismo individual e institucional e refletir [e desenvolver] sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas” (ALMEIDA, 2018, p. 39), para que o racismo não seja analisado como uma condição incontornável.

As três concepções do racismo se complementam dentro da sociedade. Apesar da sua sistematização, de acordo com Almeida, é necessário que a responsabilidade individual e a institucional a partir de práticas e ações racistas sejam reiteradas. O racismo faz parte da estrutura social e não é um ato isolado de determinado indivíduo ou grupo, por isso que a luta antirracista se faz importante a partir de posturas e de adoções de políticas públicas que combatam a estrutura racista.

Depois dessa conceitualização do racismo nas esferas da sociedade, entramos em um debate do racismo como processo político e histórico (ALMEIDA, 2018, p.

42) para fomentar nossa discussão com base nas legislações do Estado desde o período pós Lei Áurea. No momento em que o racismo nasce e se desenvolve na estrutura social, ele se desdobra na política e na história; político porque a organização da sociedade em si depende do poder político, principalmente na criação de leis que concebem os espaços sociais; e histórico por estar ligado e em conexão com as transformações sociais.

Nesse sentido, ao analisarmos tanto as leis quanto as relações sociais e chegarmos à conclusão de que elas dissimulam o racismo na sociedade a partir de eufemismos e cinismos, nota-se que as ações políticas constitucionais e educacionais que foram fomentadas nunca tiveram a pretensão de quebrar o estamento racial desigual existente, ainda que referenciadas em leis que dissimulam um devir.

É importante destacar que mesmo não havendo espaço dentro da academia em relação às teorias racistas, na cultura popular (que tem relação direta com o racismo estrutural), é presente em determinados discursos que colocam o negro como inapto para algumas atividades intelectuais, estratégicas e de autoconfiança. Almeida (2018) denomina essa “naturalização” como um “*processo de constituição de subjetividades*” (p. 49) e Thompson (2011) denomina como uma de suas operações a *Legitimação*, em que o Estado utiliza de uma explicação “racional” e a criação e manutenção das relações de dominação por meio de um sistema de regras para explicar a desigualdade racial.

A partir do momento em que o Estado é responsável pelo bem-estar e por uma vida digna da população em geral, o racismo não deveria se reproduzir dentro dele, mas o contraditório é que ao mesmo tempo ele é alimentado pelas próprias estruturas estatais. A grande ausência de pessoas negras em cargos políticos fomenta o crescimento da infraestrutura racista. O racismo não é um dado isolado, tampouco acidental, mas, sim, um elemento constitutivo dos Estados modernos.

Diante disso, a tarefa de uma sociedade democrática é extinguir o peso da raça sobre a liberdade dos indivíduos e dismantelar os privilégios raciais. Logo, a política se define como um projeto e um acordo consensual em coletividade, que deveria abranger e agir a favor de todos, mas favorece a população branca excluindo outros povos e suas culturas.

É importante salientar que dentro do sistema capitalista, que visa a proteção da propriedade privada, manutenção da ordem e proteção individual, a população negra segue desfavorecida em todos os seus aspectos, pois são marginalizados e

colocados em posições de vulnerabilidade pela falta de equidade e oportunidades, como a questão escolar e as dificuldades enfrentadas como a garantia de uma educação e ensino de qualidade.

O capitalismo alimenta o racismo de forma perversa, pois dentro dele quem mais possui, mais próximo se encontra dos acessos e ascensão social. Essa ideologia permite a construção do discurso da meritocracia e do sucesso individual promovendo o racismo com o propósito de naturalizar a desigualdade social e racial e seguir com a manutenção sistêmica que insere a população negra em posições subalternas (ALMEIDA, 2018).

As escolas profissionalizantes são parte dessa criação de manutenção das relações sociais e raciais de dominação, por exemplo, como quando se torna mais “aceito” e com uma “naturalidade” o fato de uma pessoa negra em um trabalho precário e insalubre ganhar um péssimo salário, e se torna “fora do lugar” quando uma pessoa negra está num trabalho intelectual, político, científico e estratégico.

Diante das afirmações apresentadas, é necessário que haja um debate social e racial de acordo com as relações que foram estabelecidas no Brasil ao longo dos anos, pois são essas relações que também influenciam no processo educacional. A exclusão social no Brasil se cristalizou e, segundo Pedro Demo (2001, p. 9), as formas de exclusão são diferentes em cada contexto histórico; e, em cada um desses contextos, são utilizados critérios discriminatórios diferentes.

Em contrapartida, quando estabelecemos uma relação necessária com a relação racial, observa-se que a exclusão social da população negra apresenta como critério a questão da cor da pele e, mediante isso, fruto de quase quatro séculos de escravidão, observam-se marcas profundas de desigualdades sociais, culturais, econômicas e de mercado (DURANS, 2014, p. 392).

Ao trazer o contexto sócio-histórico, sabemos que, ao longo desses quase IV séculos, milhões de seres humanos foram introduzidos por meio da violência a um sistema colonial e escravista, e posterior ao sistema imperial e escravidão, em que não eram tratados como seres humanos; e mesmo após o fim desse sistema compulsório de trabalho, com o advento da abolição da escravidão e do início da República, essas pessoas não foram incorporadas em um primeiro momento dentro do mercado de trabalho livre, nem incluídas na sociedade como parte de um todo (I_21).

Em nosso país, apesar de ser extremamente rico em recursos naturais, existe uma contradição em meio a essa característica, que, segundo Durans,

do ponto de vista social e econômico apresenta graves problemas que levam a maioria da população que nele reside a viver em condições grandes de necessidades. Sendo a 7ª economia mundial é, por outro lado, uma das economias mais desiguais do mundo: está entre os 12 mais desiguais no ranking e o primeiro lugar na América Latina. Essa é uma contradição que precisa ser desvelada. Ainda mais quando se trata da situação das populações não-brancas, em especial negros e indígenas, os dados oficiais são extremamente reveladores de que a desigualdade social e econômica no Brasil são profundamente racializadas. (2014, p. 393)

Os dados recentes do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) comprovam essas informações, pois mesmo que a população negra e parda sejam a maioria da população brasileira, a desigualdade também se encontra em maior parte nesse grupo social, enquanto as pessoas mais ricas se concentram entre a população branca. Em relação à questão educacional, isso não se torna diferente, pois ao compararmos, por meio das questões étnico-raciais, de acordo com o IBGE (2019), a taxa de analfabetismo para as pessoas pretas ou pardas, cuja porcentagem é 8,9%, a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas, que foi de 3,6% (I_21).

Além das questões econômicas e educacionais, há a situação da saúde no Brasil, que, ao delimitar o contexto racial, a população negra se depara com um maior número no que diz respeito à questão da mortalidade infantil e em relação à expectativa de vida em comparação com a população branca. Em relação à violência, essa expectativa de vida é totalmente baixa, pois mulheres e, principalmente homens negros, têm muito maior porcentagem em ser morto por homicídio, principalmente quando se trata de violência policial. A questão social e a questão racial estão totalmente interligadas? Os dados ao longo da história do Brasil dizem muito e quais são os determinantes para essas situações, senão a própria estrutura racial que negligencia a vida da população negra em todos os aspectos sociais? (AR_U) (DURANS, 2014).

Segundo Durans, a forma como se deve tratar a relação social não dá para ser unicamente por meio do determinismo econômico, como é observado na maioria das pesquisas. E, ao estruturar a relação racial, observa-se que as manifestações das questões sociais se revelam por meio dos componentes históricos, sociais, culturais etc., em que estamos reconstruindo nesse trabalho. No Brasil em específico, o que particulariza as questões sociais aqui tem como marco ao longo da formação social

brasileira a escravidão e o racismo; e esses fatos fazem parte da dinâmica que resulta no mundo e no modo econômico que temos no país (AR_U).

Sobre esse processo de transformação do escravismo para o capitalismo, Clovis Moura enfatiza que isso (transição trabalhista) -

[...] não afetou por isto os interesses das oligarquias, pois ao perderem escravos, muitos deles já onerosos por serem membros de um estoque envelhecido, continuaram com a posse da terra, símbolo econômico e social do poder. E essa tática apelou para uma solução alternativa que permitisse a essa oligarquia continuar na posse da terra: a vinda dos imigrantes. (MOURA, 1994, p. 58).

É importante destacar que o Brasil é um país que já nasce capitalista. O liberalismo e a escravidão, bem como o capitalismo e a escravidão, são compatíveis, pois, de acordo com a máxima do liberalismo, a liberdade é validada apenas para os titulares da propriedade, logo há uma combinação entre o liberalismo e escravidão. Por exemplo, no processo da Revolução Industrial, o algodão utilizado vem diretamente do processo de trabalho escravo nos Estados Unidos.

Neste sentido, ao analisar o que Clóvis Moura diz sobre transformação, é apenas dentro da mudança entre o fim do trabalho escravista para o trabalho livre, e não de um sistema econômico que desaparece com o fim do escravismo e a partir disso surge o capitalismo. Pois desde o processo escravista no Brasil o capitalismo já estava presente, pois na escravidão moderna, a comercialização de pessoas escravizadas dava lucro aos comerciantes.

Dentro do contexto econômico do país, houve uma transformação significativa, mas do ponto de vista social pouca coisa mudou para a população negra, pois se manteve a exclusão da vida em sociedade, em todos os âmbitos e principalmente dentro do contexto de trabalho livre (I_22). De acordo com Moura (1983 apud Durans, 2014, p. 398), a lógica para a estrutura do Brasil era que a divisão racial do trabalho passa a ser substituída pela “competição democrática” dentro da sociedade capitalista, desarticulava e se mostrava nula a construção histórica do país e negligenciava as condições da população negra nesse processo de formação. Diante dessa falsa democracia racial, o negro desarticulado de sua consciência se vê incapaz perante ao sucesso profissional e educacional do branco.

A essa interface do racismo evidenciado a partir da meritocracia, dessa “competição democrática”, Almeida (2018) chama atenção ao fato de que esse fator possibilita um entendimento de que as desigualdades raciais, que as questões

econômicas e sociais a originam, sejam entendidas como ausência de mérito das pessoas. Dentro dessa perspectiva meritocrática e democrática, não existe racismo no Brasil e responsabiliza a vítima afirmando uma não competência e falta de mérito para alcançar um lugar de destaque (AR_U).

Essas relações sociais e o racismo estrutural, que rege toda uma camada social, política, cultural, econômica, relacionam-se diretamente com a questão educacional. As legislações voltadas para as questões educacionais se pautam na estrutura social e, conseqüentemente, o racismo se torna inerente a essas formulações. Desarticular as competências legislativas e refletir levando em consideração todas essas discussões acima é imprescindível para desenvolver um devir social e racial no país. De fato, as legislações do final do século XX e início do XXI são extremamente importantes e, em relação à educação, a Lei n.º 10.639/2003 se torna um divisor de águas para o currículo escolar. Entretanto, apenas ela não modifica o sistema educacional, visto que ela não é uma política legislativa permanente que garante a acessibilidade e a inclusão de pessoas negras dentro da escola. Enquanto o racismo estiver na estrutura da sociedade como algo naturalizado, a partir das estatísticas observadas anteriormente, as instituições escolares acabam se tornando reprodutoras dessas ações.

3.3 – À guisa de conclusão

A nossa formação socio-histórica criou e ainda cria situações estruturantes de desigualdades raciais que, mesmo com os processos de luta e de movimentações por meio das organizações, não foram transformadas. Os dados anteriormente estão presentes na sociedade e essa visão deturpada das características negras ainda os delimitam diante da forma como eles os veem dentro da sociedade, principalmente como a sociedade os veem.

De acordo com Bourdieu a escola se esconde numa “pseudoneutralidade”, num silêncio que “sanciona e consagra as desigualdades reais”, transforma-as em “desigualdades de direito”, favorecendo que a elite se justifique, por ser o que é, pela “ideologia do dom”, ao mesmo passo que persuade os jovens negros das classes populares a perceberem-se como “naturalmente inaptos”. As exceções, o sucesso de alguns indivíduos negros, que escapam ao destino coletivo predito, “dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou” (SILVA JR., 2002, p. 57)

Dentro dessa questão, é importante considerar que o despreparo e essa visão de incapacidade de uma maioria da população negra ao longo do processo histórico se dão por duas questões: a primeira é como as relações sociais os inserem dentro dessa característica por meio da exclusão e como isso afeta o psicológico dessa pessoa negra nos seus cotidianos. E a outra questão se relaciona com a primeira, que é a falta de oportunidades educacionais de qualidade e de oportunidades de uma vida digna, conseguindo permanecer nas instituições escolares. (SILVA JR. 2002, p. 58)

O racismo estrutural e as estatísticas que temos no Brasil afetam o negro em um todo na sociedade brasileira; na questão educacional, por sua vez, não é diferente. Obter por meio da legislação leis como a de nº. 10.639/2003 é extremamente importante para dar início a um processo de transformação, pois a construção curricular das instituições escolares favorece a conservação da desigualdade ao não estudar sobre a história e cultura afro e não relacionar os problemas sociais atuais com os processos históricos brasileiros. Além de manter uma educação pautada na visão eurocêntrica, por meio desse sistema educacional, os alunos negros não conseguem se ver representados nos conteúdos escolares devido aos imaginários criados ao longo da história e da cultura brasileira.

A Lei nº. 10.639/2003, com base nessa perspectiva, é uma conquista importante ao pensar em abordagens e diretrizes que pensem em uma sociedade mais democrática e diversa. Todavia é um passo para reiterar e fortalecer essa luta contra o racismo e a favor da inclusão do jovem negro dentro da educação básica, porque é preciso desconstruir toda uma estrutura, em que o jovem negro se sinta parte e pertencente ao espaço educacional. Essa educação deve garantir o respeito à diversidade, e elencar os conflitos existentes na sociedade.

É importante ressaltar que tivemos uma transformação ao delimitarmos o todo desse processo histórico-social, pois atualmente temos uma quantidade maior de jovens negros na escola em comparação aos números do final do século XX e os primeiros anos do século XXI. De acordo com o *Boletim Aprendizagem em Foco*, essa transformação se dá pelo investimento na educação básica por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

A seguir, temos dois gráficos que demonstram essa inserção e o aumento do jovem negro dentro das escolas. Alguns desses dados, entretanto, precisam ser questionados.

Gráfico 1 – Porcentagem de alunos pretos e pardos na Educação Básica – 2009 – 2019.

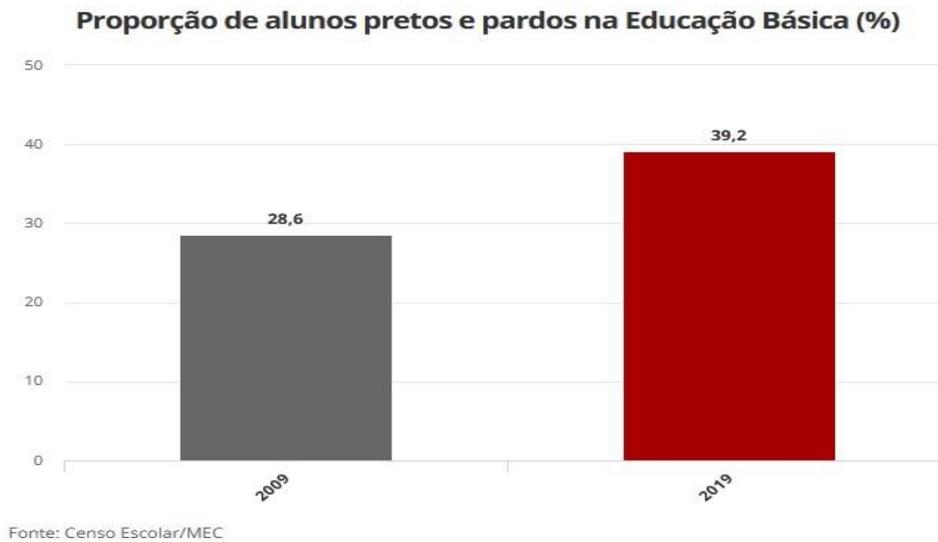


Gráfico 2 – Percentual de matrículas por cor nas etapas do ensino – 2019. Elaborado por Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) com base no Censo da Educação Básica



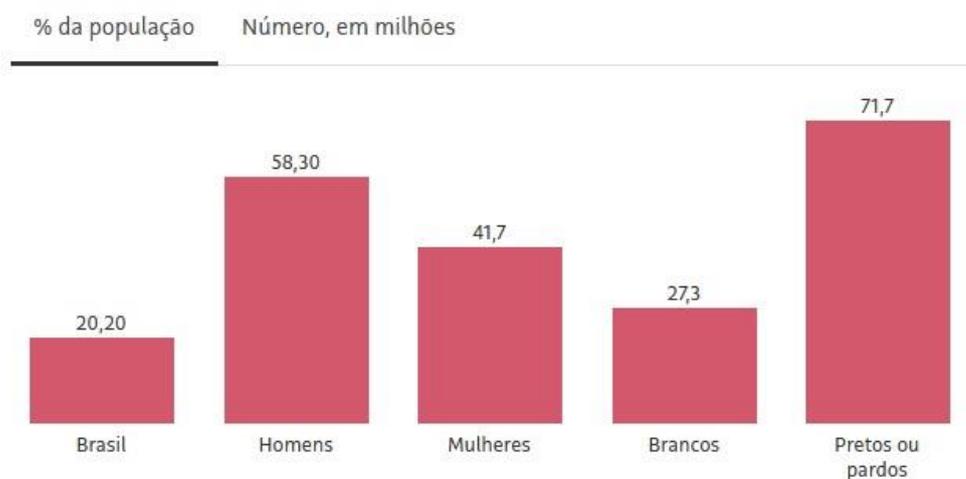
Observa-se um crescimento maior que 10% de estudantes negros dentro da educação básica, um número importante para esse movimento de inserção dentro do contexto escolar. Por outro lado, ao analisarmos o gráfico por etapas de ensino, temos em 2019 um percentual maior de pessoas pretas e pardas nas fases da educação básica, o que acaba sendo uma transformação muito importante e condiz

com os dados do *Boletim Aprendizagem em Foco*. Ao analisarmos, porém, a porcentagem de alunos pretos e pardos na Educação de Jovens e Adultos e ela ser quase três vezes maior do que a quantidade de alunos brancos, percebe-se que a evasão e o fracasso escolar e a migração para a EJA nas etapas regulares da educação básica acaba sendo maior entre pretos e pardos.

E entre os motivos que levam os alunos a evadirem, de acordo com o IBGE-PNAD de 2019, está a necessidade de trabalhar, a falta de interesse, a gravidez e os afazeres domésticos. Ao observarmos o gráfico das pessoas negras que não frequentam a escola entre 14 até 29 anos, a porcentagem é quase semelhante aos alunos que vão para a EJA.

Gráfico 3 – Percentual da população brasileira acerca das pessoas que não frequentam a escola e não terminaram a educação básica – IBGE/2020

Pessoas de 14 a 29 anos que não frequentam escola e não terminaram a educação básica



Fonte: PNAD Educação

De alguma forma, essas informações são consideradas um progresso, uma vez que se observa um retorno para a escola dos alunos que evadiram ao longo do ensino regular, em especial do ensino fundamental II e do ensino médio.

Mesmo que haja uma melhoria ao relacionar tempos distintos, é preciso que isso se torne cada vez mais consistente na sociedade, visto que ainda há muitos jovens negros fora da escola ou até mesmo analfabetos, sem a acessibilidade para estar inserido dentro das instituições educacionais, tampouco se reconhecer dentro delas. Além disso, é preciso compreender as causas que levam esses alunos a não

estarem presentes dentro da escola e/ou a evadirem dela, pois todas essas causas estão envolvidas na estrutura da sociedade e relacionadas ao que denominamos de racismo estrutural, o qual identificamos nesta seção.

Esta seção e o quadro 6 não são conclusivos, pois eles acabam sendo frutos de uma continuidade do quadro 4 até chegarmos ao tempo recente. Mesmo com as novas criações (reinvenção da roda), os problemas sociais e raciais estão atualizados na sociedade e não existe uma lei que fomenta uma transformação e os problemas educacionais se configuram de forma repetitiva.

4. A QUESTÃO LEGISLATIVA E OS DEVIRES NÃO CUMPRIDOS EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO NEGRA

O processo histórico apresentado e as questões sociais, econômicas, culturais, raciais levantadas ao longo das seções são cruciais para analisarmos tanto a Lei 10.639/2003 ao longo de quase duas décadas de implementação, quanto a questão de políticas públicas que tange a população negra. A lei é importantíssima e um ganho irrefutável para a população negra, principalmente para a Educação Brasileira. Até que ponto, porém, essa lei, que deveria inserir a história da população afro-brasileira nos currículos escolares, consegue sustentar uma educação antirracista? Em que momento uma política pública dentro do contexto educacional é o bastante para transformar uma estrutura que está enraizada na sociedade brasileira?

Desde que a Lei 10.639/2003 se tornou obrigatória, há um conjunto significativo de pesquisas que demonstram e apontam resultados a partir da presença da história e das culturas africana e afro-brasileira nas escolas para além de celebrações. Embora não seja o foco deste trabalho essas pesquisas são cruciais para observarmos o progresso epistemológico desses temas nas escolas em prol de um conhecimento plural e diverso em contraponto a um conhecimento eurocêntrico.

Além disso, é preciso compreendermos as relações sociais para o estabelecimento da lei no cotidiano escolar. Somente legitimar aquilo que deveria estar presente na nossa educação desde o período pós-abolicionista não é o bastante, é preciso criar vias para ações mais concretas. A questão é mais complexa do que podemos pensar, pois é impossível apagar um passado recente de anos de escravidão e mais alguns anos de exclusão social por meio de ofícios educacionais e de legislação. Há dentro da sociedade brasileira práticas estruturais que impedem determinados progressos da população negra, as quais podemos denominar de racistas.

A criação de leis que enfatizam a necessidade de pensar na população negra na sociedade já é uma justificativa de que existe antagonismo no país, uma vez que existem práticas sociais que permanecem na estrutura, revelando a invisibilidade da população negra com o mito da democracia racial. Ao observar todas essas leis ao longo deste trabalho, é perceptível que as transformações legislativas são extremamente pequenas ao serem deparadas com o tamanho da desigualdade. Para

além da legislação, a criação de políticas públicas que efetivem essas leis também é um fator primordial para a transformação na e da sociedade.

Essa prática, emanada do movimento negro, e cada vez mais encampada, nos últimos anos, pelo movimento sindical tem sido decisiva para tencionar a sociedade brasileira e fomentar junto ao Estado as políticas públicas necessárias para combater o racismo e conquistar a igualdade racial. Sem essa condição, a sociedade brasileira jamais será uma sociedade democrática, o que significa que esta não é uma luta a ser levada adiante somente por negros e negras ou outros politicamente engajados. Destruir o racismo continua sendo um imperativo de todas as pessoas e de todas as instituições. (SOUZA, OLIVEIRA, 2016, p. 463).

A realização e a criação de políticas públicas são extremamente importantes para um processo de transformação na sociedade de forma legal, pois sem essas ações do Estado Brasileiro a manutenção de conflitos raciais e sociais dentro das instituições e da estrutura da sociedade não será cessada. É preciso garantir uma educação de qualidade para todas as pessoas e proporcionar essa inclusão em outros espaços sociais.

A estrutura social impede que práticas antirracistas se concretizem quando não se reconhece a existência do problema racial na sociedade; quando não se reflete sobre o racismo na sociedade e no cotidiano escolar; quando se acha normal que uma atitude preconceituosa seja vista como opinião; quando são tratados com indiferença adultos ou alunos de etnias diferentes; quando não são reconhecidos os conflitos e as desigualdades socioeconômicas na sociedade; quando ainda há a mentalidade de relacionar a cor da pele negra aos crimes, às ações ilegais; quando a sociedade delimita os espaços da população negra; quando não são aceitas pessoas negras em espaços físicos intelectuais; quando temos no corpo social a pobreza que atinge grande parte da população sendo a maioria negra.

Há uma vasta prática na estrutura social que precisa ser transformada para que a sociedade se torne democrática e antirracista. É preciso que as políticas públicas sejam pensadas a partir de ações que discutam e sanem esses problemas. Lutar contra a manutenção dessa estrutura social preconceituosa é um passo importantíssimo para que possamos desenvolver uma educação de qualidade e gratuita para toda a população, porque uma educação antirracista democrática é pautada na equidade diante das relações e processos históricos e sociais do nosso país.

A escola deveria servir a esse espaço de transformação de pensamentos em prol dessa democracia e da equidade, de acordo com Silva Jr.

o sistema educacional pode e deve promover a igualdade racial [e equidade] e preparar os indivíduos para a valorização da diversidade humana, tomando-a em sua devida dimensão – um dos maiores patrimônios da humanidade – vivenciando-a em sua grandiosidade e plenitude. Forçoso é reconhecer, no entanto, a existência de um verdadeiro fosso, um hiato entre os enunciados legais e as variadas práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar. [...] O sistema educacional brasileiro assumiria uma outra configuração, menos divorciada do ideário igualitário e democrático previsto na Constituição, se esta mesma Constituição, bem como as leis ordinárias fossem levadas em conta pelo Poder Público, notadamente o Executivo e o Judiciário. (2002, p. 73)

Para que a escola assuma essa responsabilidade e que as leis sejam, de fato, efetivadas, uma das políticas que precisam ser implementadas é o investimento na formação dos professores, dos educadores, ampliando seus conhecimentos acerca dos problemas raciais do país sem que suas práticas sejam reprodutoras das estruturas raciais preconceituosas e estereotipadas existentes na sociedade. Importa ainda que os professores reconheçam a diversidade do Brasil e que existem conflitos que perpassam séculos de história do país. Aliás, isso se torna importante para mediar e contribuir para que todos os alunos, permanentes nas escolas, tornem-se sujeitos ativos em prol da cidadania. (SILVA Jr., 2002, p. 75)

Além da questão da formação de professores, é preciso um desenvolvimento em políticas que mantenham esses alunos na escola, que as questões sociais sejam tratadas, que famílias sejam retiradas da extrema pobreza, visto que não há a possibilidade de se pensar em estudos mediante à fome, a falta de moradia, entre outras questões que não permitam uma vida digna. Existem os programas específicos para essas ações, mas eles são extremamente mínimos e não alcançam toda população necessitada. Ainda não há o bastante para que essas famílias possam sobreviver e ter condições de estudar e isso, infelizmente, depende dos objetivos de cada governo vigente. O que está posto em lei, as práticas, principalmente as práticas de discriminação, está totalmente antagônico à legislação.

Mesmo diante do processo de transformação e de reformas educacionais dentro do contexto prático, a Lei n.º 10.639 é irrisória ao voltarmos para as estatísticas dos jovens negros nas escolas. A justificativa disso é a falta de políticas que analisem e demonstrem consideração quanto à raiz do problema racial e social no país, pois a educação escolar unicamente não pode prevenir, amenizar, tampouco acabar com a discriminação e o racismo, como pode se ver nas legislações. Considerando que o problema do racismo no Brasil é estrutural e institucional, é

impossível analisar esse contexto sem trazer esse debate, pois a legislação sozinha não pode garantir um avanço educacional para diminuir a desigualdade social e racial.

E não adianta pensar em reformas educacionais que não consideram as questões sociais e econômicas dos estudantes, e que não sejam influenciadas diretamente pela Lei n.º 10.639, como recentemente está sendo desenvolvida a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) do Ensino Médio. Essa normativa de aprendizagens essenciais desconfigura todos os dispositivos presentes na lei de 2003 e 2011 ao estabelecer competências amplas, logo, sem especificidades. Além da Lei n.º 10.639/2003 está no processo de ao menos debater nas escolas sobre as questões raciais que envolve a história do país desde sua criação, o Estado desenvolve uma base curricular para o ensino médio que vem na contramão de uma discussão complexa que o poder público sempre a torna dificultosa na sociedade e principalmente na educação.

As relações e a estrutura social como dito anteriormente impede que seja discutidos essas questões, tanto na sociedade quanto na escola, e ao ampliar (e dissimular) as competências e habilidades que o aluno deve alcançar sem colocar em pauta o que se deve discutir no que tange, por exemplo as questões raciais, retorna a nossa crítica em relação a LDB, onde a ausência das especificidades acaba fomentando uma negligência nos conteúdos escolares sobre esses temas.

É uma base curricular que tem uma relação liberal e é inerente aos cursos profissionalizantes da década de 1910 e 1930, que se caracteriza “por competências e habilidades que determinam um padrão de identidade para o sujeito que é formado em prol do mercado de trabalho”. (SOUZA; ANDRADE, et al, p. 105, 2019)

Ao configurar uma base comum entre os estudantes do ensino médio o Estado está descumprindo com o pressuposto da inclusão, pois desrespeita a singularidade das populações marginalizadas e os conhecimentos regionais. Além de ampliar o ensino para o tempo integral, sem considerar as questões sociais e econômicas como exposto anteriormente, levando em conta que os alunos de baixa renda ficariam em uma ambiguidade devido a sua realidade socioeducacional. A educação em tempo integral amplia o

abismo existente entre os que tem condições de estudar e os que não tem, pois, a realidade socioeconômica de muitos discentes de escolas públicas do Brasil exige que estes utilizem boa parte de seu tempo em trabalhos informais e formais, na tentativa de garantia da sobrevivência. (SOUZA; ANDRADE, et al, p. 113, 2019)

Por isso, mais uma vez damos ênfase na necessidade de discutir as questões educacionais inseparável das questões sociais, econômicas, políticas, raciais, culturais, etc. Infelizmente temos dentro do contexto político no processo de realização de políticas públicas e reformas educacionais determinados interesses que se sobressaem antagonicamente à uma educação que valorize o estudante e suas subjetividades e que não oferecem uma visão de mundo mais ampliada.

Trazendo para a questão racial, podemos denominar o que Albuquerque apresentam em sua obra “*O jogo da dissimulação*”, que a estrutura social, ao se sentir pressionada ao abolir a escravidão, todos os dispositivos legislativos e das relações sociais se configuraram em dissimular uma inserção do negro dentro da sociedade, mas sempre apontando o lugar onde ele deveria estar. O racismo é dissimulado até hoje em nossos meios, como é analisado por Albuquerque, desde o final da abolição há a tentativa de manter as premissas da escravidão em um lugar onde não a cabe mais, e o Estado consegue fazer isso por meio de legislações que não expressam explicitamente uma segregação, mas utilizam de dispositivos que dificultam, por meio de políticas estatais, a emancipação e a garantia de uma educação e de uma cidadania para a população negra, como analisado nas leis ao longo desses anos.

Esse tema é totalmente inacabado, pensar as legislações educacionais e os dispositivos constitucionais em relação a população negra, mesmo que seja buscando uma lei permanente que possa garantir uma educação inclusiva, é extenso demais. E a busca realizada nesta pesquisa concluiu que nenhuma lei até hoje foi permanente e disposta a desenvolver ações que inserisse a população negra a um contexto educacional subjetivo e emancipador.

Existem muitas leis antagonistas no nosso país, e muitas delas vigentes no tempo atual e ainda assim se contradizem. Não utilizei da totalidade delas e nem era pretensão aprofundar em todas, uma vez que indiretamente, sem exceção, cada uma das legislações educacionais teve/tem influência perante a população negra.

Há muitos devires que o Estado brasileiro deixou de cumprir diante da totalidade de sua população, principalmente as marginalizadas e sobretudo a população negra. Em tempos que deveria fomentar uma equidade em busca da igualdade, só foi possível observar e analisar políticas que dissimulavam as questões e os conflitos racializados.

5. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. **O jogo da dissimulação: Abolição e cidadania negra no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009. (319 p.)

ALMEIDA, Marco A. B. SANCHEZ, Livia. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil.** Universidade de São Paulo, USP, São Paulo-SP, Brasil. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459/500>

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG); Letramento. 2018.

ANDRADE Neto, João Correia de. **Educação anarquista X Pedagogia libertária: caleidoscópio de uma história / Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2008.**

ARAÚJO, Harley de. **Políticas educacionais x qualidade de educação: avaliação, limites e desafios da Educação brasileira a partir da segunda metade do século XX.** Doutorado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, UBERLÂNDIA Biblioteca Depositária: Biblioteca Campus Santa Mônica da UFU. 01/09/2010 266 f.

ARAÚJO, Sônia M. S. **Educação republicana sob a ótica de José Veríssimo.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 303-318, 2010. Editora UFPR

BARROS, Surya A. Pombo. *Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX.* In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias.** Brasília/ DF: Ministério da Educação, 2005.

BARROS, Surya A. Pombo. **Negrinhos que por ahi andão: escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920).** 01/04/2005 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

CARDOSO, Virgínia C. **A cigarra e a formiga: uma reflexão sobre educação matemática brasileira na primeira década do século XXI.** Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas, SP: [s.n.], 2009.

CARVALHO, Marcelo A. M. de. **Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizes e Artífices (1909 a 1930).** Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Departamento de História. São Paulo, 2017.

CARVALHO, Marcelo A. M. de. **Nilo Peçanha e a criação das Escolas de Aprendizes Artífices no Contexto da Primeira República (EAAs): 1910 – 1914.**

7ª Conferência Internacional de História Econômica e IX Encontro de Pós Graduação em História Econômica. 2018.

CONCEIÇÃO, Caliane C. S. **População negra e educação (profissional) no século XX**. II Congresso de Pesquisadores Negros e Negras do Nordeste (COPENE). Epistemologias Negras e Lutas Antirracistas. João Pessoa, PB. 2019.

COSTA, E. V. da. **A nova face do movimento operário na Primeira República**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 2, n. 4, set. 1982.

COSTA, Hilton. **1891: escravidão, liberdade, privilégios e tradição**. Texto apresentado no 8º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, Porto Alegre (UFRGS), de 24 a 27 de maio de 2017. Anais completos do evento disponíveis em <http://www.escravidaoliberalidade.com.br/>

COSTA, Hilton. **Antes da lei a política: cidadania política, teorias raciais e a constituição de 1891**. XIII Encontro Estadual de História da ANPUH-RS – Ensino, Direitos e Democracia, 18 a 21 de julho de 2016 – UNISC – Santa Cruz do Sul. Disponível em http://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/46/1468853695_ARQUIVO_ANTESDALEIAPOLITICACIDADANIAPOLITICA,TEORIASRACIAISEACONSTITUICAODE1891.pdf.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo. Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

D'ANGELO, Márcia; **Caminho para o advento da Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo (1910-1930)**: Um projeto das elites para uma sociedade assalariada; SP; Dissertação de Mestrado; Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; Universidade de São Paulo; 2000.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo. Editora UNESP, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Suely Rolnik. Vol. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DEMO, Pedro. **Exclusão Social – Novas e Velhas Formas**. In: Debates Sociais nº1 – CBCISS. Periódicos. RJ. 2001.

DIAS, Lucimar R. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003**. In: ROMÃO, Jeruse (org.) *História da educação do negro e outras histórias*. SECAD: Brasília, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói/RJ, n.23, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo/SP, n. 138, 2009.

DURANS, Cláudia Alves. **Questão Social e Relações Étnico-raciais no Brasil**. R. Pol. Públ., São Luís, Número Especial, p. 391-399, julho de 2014.

ELNINO, Thiago. (Part. Sant. Kmkz). **Pedagoginga**. Rio de Janeiro: Pombos Inc, 2018. Letra disponível em <https://www.letras.mus.br/thiago-elnio/pedagoginga-part-sant-e-kmkz/>. Acesso dia 12/12/2020

FERREIRA, Leonardo da Costa. **Educação, escola e trabalho**: projetos e reformas educacionais entre o império e a república (1878-1909). Tese de doutorado - Universidade Federal do Fluminense - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Dep. de História. 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem. COEB. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2013.

GATTI, Bernardete A. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Editora Plano, 2002.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil** (1964-1985). Editora Cortês, São Paulo, 1994.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GINZBURG, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro/RJ, n. 15, 2000.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. Classes sociais, lutas de classe e movimentos sociais. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (ORG). **Educação e Luta de Classes**. Expressão popular 1ªed. São Paulo: 2008.

GONTIJO, Rebeca, Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. P. 55-79.

MACHADO, Carlos E. D. **População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930**. Mestrado em HISTÓRIA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: SBD / CAPH. 01/09/2009 152f

MOLETTA, Cebilla. **A educação e os escravos nas páginas do jornal "Dezenove de Dezembro" (1871-1888)**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Campus de Uvarana. 09/07/2015 100f

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOURA, Clovis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

NASCIMENTO, Álvaro P. **Trabalhadores negros e o "paradigma da ausência"**: contribuições à História Social do Trabalho no Brasil. *Estud. hist. (Rio J.)* vol.29 no.59 Rio de Janeiro Set./Dez. 2016. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862016000300607&lng=pt&tlng=pt

NAZÁRIO, Heleno R; REINO, Luciana S. S; MANFREDINI, Rodolfo. **A Hermenêutica de Profundidade e suas aplicações. Linguagens** - Revista de Letras, Artes e Comunicação ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 10, n. 2, p. 288-305, mai./ago. 2016.

NUNES, Ranchimit Batista. **História da educação brasileira**: o negro no processo de constituição e expansão escolar. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Natal-RN. Out/2014. Disponível em:
file:///C:/Users/colet/AppData/Local/Temp/.._arquivos_b8c37e33defde51cf91e1e03e51657da_1001_historia_da_educacao_brasileira_o_negro_no_processo_de_constituicao_e_expansao_escolar.pdf

PASSOS, J. C. **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos**. Este artigo está ancorado centralmente na tese "Juventude Negra na EJA: os desafios de uma política pública" (2010). Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/desigualdades_educacionais_eja.pdf

PEREIRA, Roberta G. **Do Império à República**: história e educação no município de Ubá-MG (1831-1930). Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa. 06/10/2017 117f

PIRES, Daniela O. **A Construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à Educação no Brasil**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS. 26/02/2015 264 f

PREDIGER, Reneo Pedro; SCHERER, Luciana; ALLEBRANDT, Sérgio Luis. **"Hermenêutica de profundidade e suas possibilidades metodológicas: um levantamento bibliométrico da produção científica com essa metodologia"**. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (enero-marzo 2018). En línea:
<http://www.eumed.net/rev/ccss/2018/01/hermeneutica-produccion-cientifica.html>

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, p.118-142.

REIS, João José. **Presença Negra**: conflitos e encontros. In: *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

ROCHA, Simone. **Educação eugénica na Constituição Brasileira de 1934**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1305-1.pdf

SANTOS, Rosemeire. **A Escolarização da população negra entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX**. S/d. Disponível em <https://portalseer.ufba.br>

SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas**. In: ROMÃO, Jeruse (org.) **História da educação do negro e outras histórias**. SECAD: Brasília, 2005.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos A. **Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil**. Dados v. 43, n. 3. Rio de Janeiro, 2001.

SILVEIRA, Marly. **Pluralidade Cultural ou Atualidade do Mito da Democracia Racial?** In: Maria Aparecida Silva BENTO (org.), **“Ação Afirmativa e Diversidade no Trabalho: desafios e possibilidades**, Casa do Psicólogo, SP, 2000.

SOUZA, F. D. S. ANDRADE, E. A. O. PEREIRA, R. S. **A BNCC do ensino médio: apontamentos e reflexões sobre currículo e educação** Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 105-119, maio, 2019.

SOUZA, Iêda L. OLIVEIRA, Luís C. **LDB x Lei nº 10.639, de 2003: E o racismo com isso?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 453-464, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Teoria Social Crítica na Era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TONHOLLI, Daniela A. **A Instrução Pública no Brasil entre 1835 e 1854: levantamento e análise da legislação**. Doutorado em educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas. 20/04/2016. 403.f

VILARINO, Marisa A. **Direito à educação: competência legislativa e limites à atuação da União - aspectos internos e internacionais**. Mestrado em direito Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP. 01/08/2009 .09 f

6. FONTES

ALVES SILVA. Jornal, *Alvorada*. Negro não é gente? Transcrito do jornal *A PATRIA*, do Rio de Janeiro, de 1º de março de 1936. Edição 46. Pelotas. 12 de abril de 1936.

BRASIL, República dos Estados Unidos do. **DECRETO Nº 787**. 11 de setembro de 1906.

BRASIL, República dos Estados Unidos do; **DECRETO Nº 7.566**. 23 de setembro de 1909.

BRASIL, República dos Estados Unidos. **ANNAIS DO CONGRESSO NACIONAL**. RJ. Imprensa Nacional. Vol. 2. 1891.

BRASIL, República dos Estados Unidos. **DECRETO Nº 528**. 28 de junho de 1890.

BRASIL, República dos Estados Unidos. **DECRETO nº 7.566**. 23 de setembro de 1909.

BRASIL, República dos Estados Unidos. **DECRETO Nº 787**. 11 de setembro de 1906.

BRASIL, República dos Estados Unidos. **DECRETO Nº 8.659**, de 5 de abril de 1911.

BRASIL, República Federativa do. **CONSTITUIÇÃO**. 1988.

BRASIL, República Federativa do. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica**. 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: resumo Técnico. Brasília, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf

CUNHA, Honório da. Jornal *Progresso*, edição 1. São Paulo, 23 de junho de 1928. Disponível em: <http://biton.uspnet.usp.br/imprensanegra/index.php/periodicos/>

CUNHA, Horário da. **Os Homens Pretos e a Evolução Social**. Jornal *Aliverde* Edição 5. 29 de abril de 1928. São Paulo. Disponível em: <http://biton.uspnet.usp.br/imprensanegra/index.php/periodicos/>

FRENTE NEGRA BRASILEIRA. Jornal *A voz da Raça*. Edição 31 e 36. São Paulo, 1934. Disponível em: <http://biton.uspnet.usp.br/imprensanegra/index.php/periodicos/>

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. PNAD Educação 2019: **Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2019. Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>

MODERNA. Escola. Fotografia. São Paulo, 1913 - Disponível <http://www.estelnegre.org/fotos/penteadoialumnes.jpg>

OLIVEIRA. Jornal *O Alfinete*, Órgão literário, crítico e recreativo dedicado aos homens de cor. São Paulo. 1918-1919. Disponível em:
<http://biton.uspnet.usp.br/imprensanegra/index.php/periodicos/>