

MUDANÇA SOCIAL E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS NEGROS NA ESCOLA: LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL

LÍVIA PIZAURO SANCHEZ
MARCO ANTONIO BETTINE DE ALMEIDA
DENNIS S. OLIVEIRA

Introdução

Os embates históricos que tentaram explicitar as finalidades da educação formal, ou seja, aquela que é intencional, sistemática, e realizada no espaço escolar giraram em torno de dois eixos principais: ora ela foi percebida como meio para a transformação social, ora como forma de reprodução e manutenção das estruturas de poder e desigualdade. Conforme acentua Gadotti (1995), essas percepções surgem de forma descontínua: os movimentos da prática e do pensamento pedagógicos não se dão como um progresso linear, em que ideias antigas são superadas pelas novas e, assim, suprimidas.

Por ter sido sempre reconhecida, portanto, como uma forma estratégica de intervenção na realidade, a Educação é uma área que foi e continua sendo cenário de disputas políticas e ideológicas.

Um dos principais campos de luta pela Educação no Brasil tem sido o da elaboração de leis. Textos legais são frutos de processos de embates e disputas, por vezes realizadas ao correr de longos períodos, por diversos grupos organizados da sociedade em torno de múltiplos interesses (Cury, 2002, Dias, 2005, Silva, 2007). Sua aprovação, portanto, significa ao mesmo tempo o ápice de um processo de luta pelo estabelecimento de determinadas ideias, já que declarar algo como direito é reconhecê-lo politicamente (Cury, 2002), e a indispensável continuidade do percurso de busca por sua plena realização no cotidiano das instituições e das relações humanas, incluindo sua problematização e revisão (Piletti, 1996).

O presente artigo é o resultado da busca por investigar e compreender o processo de implementação das legislações educacionais que atuam nas vi-

das de negros e negras no processo de educação formal. Neste estudo começa a aparecer a defasagem entre o apregoado e o planejado e a realidade:

entre o plano ideal e o plano real, entre o regimento, a legislação e a realidade, enfim entre as exigências do sistema e os seus resultados. E assim a escola entra em crise. Trata-se, porém, de uma crise benéfica na medida em que ela obriga a sociedade civil e o Estado a encontrarem soluções novas e uma revisão de modelos educacionais cristalizados (Gadotti, 1995, p. 26).

Dessa forma, estabelecemos como objetivo geral do presente estudo compreender o processo histórico de legislações na área do ensino formal acerca da inserção dos negros constatados não só em nossas experiências empíricas, mas também em inúmeras pesquisas a respeito da mesma, conforme apontado por Fernandes (2005), Santos (2005) e Silva (2007).

As Leis são representativas como conquista democrática, por ser fruto de uma longa história de lutas das populações negras pela igualdade de direitos, e representar o reconhecimento – ao menos do ponto de vista legal - da contribuição da população africana e afro-descendente para a formação do Brasil. É este percurso histórico de lutas, não linear, permeado por avanços e recuos (Nunes, 1992), que expomos de forma mais detalhada neste artigo, intitulado: Negros e negras, legislação educacional e educação formal no Brasil.

A legislação questiona um dos campos de maior disputa político-ideológica na área educacional – o currículo oficial. Vemos o currículo como âmbito de construção política de representações oficialmente aceitas de mundo, de sociedade, de pessoas, conteúdos a respeito dos quais se entendem que todo cidadão brasileiro deva apropriar-se, posto que a Educação Básica é de frequência obrigatória em nosso país. Dessa forma, entendemos que as Leis aqui estudadas representam um movimento de tensionamento rumo à democratização do currículo e da própria escola, pois possibilita que populações menos visíveis e valorizadas nessa instituição e em suas práticas sociais sejam reconhecidas em suas histórias, tomem voz, participem ativamente da constante construção e reconstrução do cotidiano escolar: “[...] permite [a educação escolar] intervenção corretiva durante a relação ou processo social, rearranjando assim a posição relativa de indivíduos ou grupos antes que o resultado final da interação seja produzido” (Barrozo, 2004, p. 126).

Inicialmente, procuramos explicitar os percursos trilhados historicamente, no contexto brasileiro, para a inserção da população negra no sistema edu-

cacional formal. Esta narrativa nos auxiliará a contextualizar o surgimento das Leis como resultado de um processo em que a luta por igualdade de direitos no campo da Educação, como por exemplo, as reivindicações pela inclusão da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo oficial.

Para isso é necessário, antes de tudo, definir um ponto de partida. Optamos por retomar essa trajetória educacional começando pelas últimas décadas do período escravista, embora mais usualmente o marco inicial para falar-se da escolarização dos negros no Brasil seja a partir de 1888, ano em que a escravidão foi oficialmente abolida no país. Esta escolha deve-se ao fato de que há evidências de algumas práticas de ensino voltadas aos escravizados e da inserção de negros libertos no sistema educacional formal nos tempos do Império. Tais evidências explicariam a existência, já nos primeiros anos da República, implantada no Brasil em 1889, apenas um ano e meio após a abolição da escravidão, de intelectuais negros atuantes nos processos de reivindicação por mudanças sociais, sobretudo aquelas relacionadas ao acesso da população negra ao ensino (Cruz, 2005, Santana; Moraes, 2009, Siss, 2003).

Elas são demonstradas em pesquisas realizadas a partir da década de 1970 até os dias atuais, e principalmente na segunda metade dos anos 1990. Estas produções científicas partem do reconhecimento da necessidade de desenvolvimento de mais estudos sobre o tema das relações raciais, com vistas, entre outros objetivos, a superar a carência, apontada por diversos pesquisadores (Araújo, 2007, Cruz, 2005, Fonseca, 2002, Veiga, 2008, Silva; Araújo, 2005), de fontes historiográficas mais amplas a respeito dos caminhos trilhados pela população negra no campo da Educação, principalmente durante o período escravista e nas primeiras décadas após a abolição da escravidão no Brasil.

A partir desses estudos, surgiram importantes hipóteses e constatações sobre o que ocorreu nessa aparente lacuna da historiografia brasileira, baseadas, entre outros fatores, em histórias orais, fotografias escolares, listas de frequência, relatórios de professores e inspetores, mapas e listas de registro do perfil da população, depoimentos de pessoas negras que viveram nesses momentos históricos, e registros de jornais publicados pelas associações do Movimento Negro.

É importante destacar, ainda, que a maior parte das produções encontradas, e nas quais é baseado este texto, principalmente aquelas que dizem respeito a épocas anteriores à década de 1980, referem-se a acontecimentos e experiências das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, conforme alertado por Domingues (2007) e Siss (2003). Reconhecendo as dimensões e a di-

versidade brasileiras, não se pode automaticamente generalizar essa narrativa, portanto, a todo o país. Ela nos permite, apesar disso, explicitar alguns importantes caminhos trilhados no Brasil ao longo de sua história no que diz respeito à inserção da população negra no sistema educacional formal.

EDUCACIONAL FORMAL E A INSERÇÃO DO NEGRO

A Constituição Imperial de 1824 previu a educação primária gratuita a todos os cidadãos (Ferraro, 2008). Essa determinação excluía os escravizados, já de partida, do acesso aos estabelecimentos oficiais de ensino, mas possibilitava que a população negra liberta frequentasse essas instituições (Garcia, 2007, Silva; Araújo, 2005). Conforme apontam os estudos de Veiga (2008), a escola era, então, entendida como forma de civilizar os grupos vistos pelas elites como impeditivos da coesão social brasileira: “[...] a raça forte não destrói a fraca pelas armas, esmaga-a pela civilização.” (Cunha, [1902], p. 47).

As intenções da educação escolar da época - homogeneizar, civilizar, unificar, adaptar as características morais e culturais da população aos padrões desejados (Siss, 2003) – revelam a que público ela era destinada: pobres, mestiços e negros, “[...] ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir.” (Nogueira, 2007, p. 14). As crianças das famílias ricas, brancas, eram educadas, sobretudo com meios próprios, geralmente com professores particulares e aulas em suas residências. Sobre essa época, um historiador afirma, em livro publicado pela primeira vez em francês, no Rio de Janeiro, em 1889: “As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos [...]” (Almeida, 2000, p. 90).

Em 15 de outubro de 1827 foi publicada a primeira Lei nacional sobre instrução pública, que vigoraria até 1946; no entanto, ela não fazia qualquer menção à educação escolar de negros (Saviani, 1999). Portanto, por cerca de dez anos após a aprovação da Constituição de 1824, nenhuma nova legislação apresentou determinações relevantes para compreender a questão da escolarização da população negra.

Em agosto de 1834, por meio de um Ato Adicional que alterava a Carta Constitucional, designou-se a competência das Assembleias Provinciais em legislar a instrução elementar (Cury, 2002, Saviani, 1999). Com isso, algumas províncias estipularam, a partir de 1835, formas de fiscalização do trabalho das escolas, dos alunos e dos professores, e também a obrigatoriedade de frequência escolar, acompanhada, inclusive, por mecanismos de

punição às famílias que descumprissem essa determinação. Essas características legais da educação escolar, e os registros escolares da época, em que a pobreza das famílias é sempre aludida como motivo para a persistência das dificuldades de frequência e do fenômeno de evasão escolar, e em que muitos professores fazem a descrição da cor de seus alunos nos registros de seu trabalho, são fortes indicadores de qual parcela da população a escola pretendia atingir em sua missão civilizadora - a parcela pobre, composta por um significativo número de negros libertos.

Vidal (2003) aponta que, ao longo do século XIX, a educação escolar passou a ser progressivamente uma forma de fortalecer as estruturas do poder estatal, de rompimento com os espaços domésticos populares, vistos como propagadores de valores indesejáveis, desligados do patrimonialismo que regia as relações sociais: “[...] afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la também das tradições culturais e políticas baseadas nas quais o espaço doméstico organizava-se e dava-se a ver” (p. 51).

A escola imperial, espaço de violência simbólica¹⁵ do Estado, voltada ao ensino de comportamentos adequados, combativa às culturas populares, sob um modelo eurocêntrico de ensino e de sociedade desejada que visava à homogeneização cultural e à invenção de uma cidadania nacional, era vista como condição de progresso do Brasil. Atingia uma parcela pequena da população, estava centralizada em algumas localidades do imenso território brasileiro (Araújo, 2007), enfrentava dificuldades de fiscalização e precárias condições para a atuação e formação de seus professores. Apesar disso, era ela que garantia o acesso de muitos negros libertos à escola; sem promover, todavia, ações visando à criação de condições materiais objetivas de permanência dessa população na instituição (Veiga, 2008).

As dificuldades para a frequência e sucesso das crianças negras na instituição escolar eram de dois tipos: a pobreza e a discriminação social e racial.

No primeiro caso, Barros (2005) esclarece que compreendiam a falta de recursos para aquisição de itens como merenda, roupas e materiais escolares adequados, a dispersão da população pelo vasto território brasileiro, associada às dificuldades de transporte e locomoção, a solicitação constante da presença das famílias na escola, que era impossibilitada pelas circunstâncias de trabalho destas, e até mesmo a necessidade de trabalho das próprias crianças para a manutenção da sobrevivência das famílias, que as impediam de ter uma constância nos estudos e, muitas vezes, uma frequência adequada às instituições escolares.

15. Conceito apresentado por Bourdieu-Passeron no livro *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de 1979. Significa a imposição, por meio da ação pedagógica, de uma determinada cultura como legítima, “dissimulando as relações de força que a subjazem” (Rosendo, 2009, p. 4).

Essas ausências de crianças e famílias, bem como o fato de os alunos não realizarem em seus lares as tarefas escolares solicitadas pelos professores, e até mesmo o tipo de roupa usado pelas crianças, eram frequentemente interpretados por professores e inspetores como um desinteresse de pais e responsáveis pela escolarização de seus filhos. Eles não teriam consciência da importância da instrução para suas vidas (Barros, 2005). Esses apontamentos nos leva ao segundo caso para as dificuldades de permanência da criança negra na escola: o preconceito, relacionado tanto ao pertencimento social quanto racial dessas crianças.

Esse preconceito aparece, por exemplo, nos relatórios de professores das escolas primárias da época do Império estudados por Barros (2005), em que são rejeitados os hábitos e comportamentos do alunado pobre e de origem africana. Tais hábitos e comportamentos são classificados como vadiagem, vícios, falta de asseio, devassidões, entre outros termos, e vistos como inadequados ao ambiente escolar, por terem o potencial de influenciar, de forma maléfica, as ações dos filhos das assim designadas boas famílias.

A desvalorização da forma de viver dessas crianças, aliada ao desconhecimento de como agir em relação a elas - a escola era uma instituição padronizada, a cujos métodos e práticas os alunos deveriam apenas adaptar-se, sendo considerados inaptos à aprendizagem caso não o fizessem, além do poderoso racismo que informava todas as práticas sociais da época e que dava a crer na inferioridade dos povos vindos da África e de seus descendentes, gerava a descrença na capacidade de aprender das crianças pobres e negras. Seu insucesso escolar era interpretado como resultado da falta de vontade e esforço, e culminavam em práticas discriminatórias dentro da escola, mecanismos de exclusão no cotidiano dessa instituição, como o isolamento, os apelidos depreciativos e xingamentos, a perseguição e até mesmo a violência física (Veiga, 2008).

Desde então, portanto, a população negra é culpabilizada (Cavalleiro, 2000, Fonseca, 2008, Pereira, 2005) por não se encaixar nos “padrões cognitivos, afetivos, estéticos e comportamentais requeridos” (Pereira, 2005, p. 38). A esse respeito, Veiga (2008) cita a existência de conflitos entre as famílias e os professores por conta de seus métodos de ensino, fundados, sobretudo, na memorização, pela demora na aprendizagem das crianças, e por práticas violentas como o castigo, a palmatória.

Além disso, como demonstra Veiga (2008), não havia grande preocupação com a formação dos professores, que recebiam baixos salários, tinham pagamentos irregulares e muitas vezes declaravam-se desinteressados da profissão.

Em alguns momentos do desenvolvimento da instrução pública, em diversas províncias, foi oficialmente negado o acesso da população negra às instituições escolares. A reforma da instrução primária realizada em 1837 na província do Rio de Janeiro, por exemplo, proibia a frequência à escola daqueles que sofressem de moléstias contagiosas, dos escravos e dos pretos africanos, ainda que livres e libertos. Some-se ainda, a essa realidade, o fato de que a população pobre e negra era maioria apenas nas escolas primárias, sendo que em níveis mais elevados do ensino aponta-se, desde então, a predominância de pessoas brancas provenientes das elites da época (Fonseca, 2005, Piletti, 1996, Siss, 2003).

No que diz respeito aos escravos, é possível citar algumas práticas de instrução ocorridas durante o Império. Embora a educação pública fosse negada a eles, não havia impedimentos para que frequentassem estabelecimentos de ensino particulares. Há, assim, alguns relatos, conforme apontado por Barros (2005), Garcia (2007), Silva e Araújo (2005) e Veiga (2008), de escolas que atendiam escravos e da contratação de mestres para a instrução dos mesmos no ambiente das fazendas, em que recebiam uma formação voltada para o desenvolvimento de trabalhos que dariam lucratividade aos senhores.

Além disso, Silva e Araújo (2005) levantam fatores que foram importantes na conquista de instrução pelos negros escravizados: a existência de organização da população escrava em grupos voltados a evitar o isolamento imposto pelos senhores, nos quais preservavam práticas culturais e religiosas, eram alfabetizados e aprendiam a calcular; a instrução dada por padres que, embora muitas vezes objetivasse a aculturação do africano para a formação de novos cristãos (Piletti, 1996, Silva; Araújo, 2005, Souza, 2005), permitiu o letramento de alguns escravos; e a aprendizagem realizada de maneira informal, por meio da observação das aulas recebidas pelas sinhás-moças nas fazendas (Silva; Araújo, 2005).

Existe a interpretação, apontada por Fonseca (2002), de que as elites rurais e políticas da época impedissem o acesso dos escravos à escola em razão de um possível temor de que esse acesso ultrapassasse os limites da instrução voltada para o desempenho satisfatório das funções servis, e trouxesse a eles o desejo de libertação. Dado o *status* atribuído ao escravo nessa época, de “[...] mercadoria, idêntica àquela a qual ele próprio produzia [...] socialmente coisificado.” (Moura, 1994, p. 25), que não levava a enxergá-lo como portador de cidadania, de direitos ou de capacidade organizativa (Siss, 2003), é possível relacionar o impedimento ao acesso da população escravizada à instituição escolar a outros fatores. Por exemplo, ao desinteresse dos proprietários de escravos em dispensá-los do trabalho produtivo

para receberem instrução, visto que esta não era necessária, na maioria das vezes, para a manutenção das atividades rurais da época e, portanto, do lucro desses proprietários. Ou até mesmo ao temor de que a convivência dos escravos, no ambiente escolar, com as crianças brancas e livres, pudesse gerar, nestas últimas, vícios e comportamentos indesejáveis (Barros, 2005). Um exemplo desse pensamento está presente na já citada reforma do ensino do Rio de Janeiro em 1837, em que se determinava que os negros fossem proibidos de frequentar a escola na mesma medida em que os portadores de moléstias contagiosas o eram.

CONHECIMENTO ESCOLAR: MUDANÇA SOCIAL É POSSÍVEL

Apenas na década de 1850, como relatam Garcia (2007), Santana e Moraes (2009) e Silva e Araújo (2005), surgiu uma nova legislação que tratava a respeito da educação dos negros: no dia 17 de fevereiro de 1854, o Decreto nº 1.331 aprovou as medidas de regulamentação do ensino primário e secundário, conhecidas, em referência ao então Ministro do Império, como Reforma Couto Ferraz. O Decreto tornou gratuitas, na Corte, as escolas primária e secundária, e a primeira delas obrigatória aos maiores de sete anos, mas estabeleceu que os escravos não seriam admitidos nas escolas públicas do país, em nenhum dos níveis de ensino:

Art. 69. Não serão admitidos á matrícula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados

§ 3º Os escravos

Art. 85. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar o Collegio, os individuos nas condições do Art. 69.

Novamente alguns anos se passaram sem que ocorrências no campo legislativo influenciassem a educação de negros, até que, em 1871, foi aprovada a Lei do Ventre Livre. As discussões e ações políticas relacionadas à Lei foram iniciadas no final da década de 1860 e prosseguiram até 1879, ano em que as primeiras crianças nascidas sob sua vigência completariam a idade de oito anos e no qual, portanto, os senhores deveriam tomar a decisão de entregá-las ou não ao Estado. Esses debates e iniciativas giraram em torno das estratégias que o Estado criaria para responsabilizar-se pela educação das crianças que a Ele fossem entregues. Os discursos da época enfatizavam a necessidade de uma educação moral e religiosa, além da formação profissional (Barros, 2005, Fonseca, 2008, Gonçalves; Silva, 2000).

Para tanto, foi estimulada a criação de associações de caráter filantrópico ou industrial, como colônias orfanológicas e asilos agrícolas, por meio, por exemplo, do repasse de verbas e de terras para algumas delas, que assumiriam a educação das crianças, com a explícita intenção de combater o atraso e as más inclinações que se considerava que a população escravizada possuía. Isso seria realizado retirando-as das formas de educação contidas no cotidiano e nos espaços privados e passando a educá-las em instituições, sob os padrões culturais da elite como modelo de sociedade. Essas ações permitiriam que as relações hierárquicas de poder se mantivessem, ao máximo possível, intocadas, com a permanência da população negra nas posições subalternas, na dependência dos proprietários rurais (Fonseca, 2002, Santana; Moraes, 2009).

Segundo dados do Relatório do Ministro da Agricultura de 1885, citado por Fonseca (2002), das 403.827 crianças nessas condições, até o ano de 1885, apenas cento e treze haviam sido entregues ao Estado. Era mais vantajoso para os senhores manter as crianças sob sua tutela, usando o seu trabalho de forma gratuita, sob o pretexto de recompensa pelos gastos tidos com sua criação. Nesse âmbito doméstico, muitas vezes não se investia na educação das crianças, mantendo-se sua dependência em relação aos proprietários rurais, o que é considerado como fator que contribuiria alguns anos depois, para a imobilidade social ou dificuldade de ascensão social em que se manteria grande parcela dos negros, a partir da abolição da escravidão no Brasil (Gonçalves; Silva, 2000).

Em 1878, um decreto permitiu a matrícula de negros libertos maiores de quatorze anos nos cursos noturnos (Domingues, 2009, Santana; Moraes, 2009). No ano seguinte, com a reforma do Ensino Primário e Secundário de Leôncio Carvalho - nome dado em referência ao Ministro que defendia a adoção da educação de adultos, dos cursos noturnos, e da autorização de frequência à escola pelos escravos - instituiu-se a obrigatoriedade do ensino dos sete aos catorze anos e caiu o veto que proibia a frequência dos escravos nas escolas públicas. Com isso, alguns escravizados passaram a frequentar escolas profissionais e, a partir daí, tornaram-se aptos para promover o letramento de outros negros em espaços informais, o que se configurou, segundo Gonçalves e Silva (2000), em mais uma das formas de acesso do negro ao conhecimento escolar primário antes que a escravidão fosse legalmente extinta.

Em 13 de maio de 1888, a escravidão foi abolida no Brasil. Já no ano seguinte, foi instituída a República. Não são poucos os estudiosos que apontam que a decisão de eliminar as práticas escravocratas não foi acompanhada por medidas que viabilizassem ao ex-escravo uma participação satisfatória

na sociedade política e produtiva da época. Nas primeiras décadas republicanas, ocorreram limitações ao exercício da cidadania pela população negra. Como demonstram Araújo (2007), Domingues (2009) e Siss (2003), estas se deram especialmente por meio da proibição do voto aos analfabetos e da substituição dessa população, no trabalho, por imigrantes europeus. Isso contribuiu para sua miséria e exclusão social, agravadas pelo ideário e pelas práticas racistas, eugenistas e de branqueamento que se seguiram, e reforçadas, mais tarde, pelo mito da democracia racial¹⁶.

O Negro foi obrigado a disputar a sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual as técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas (Moura, 1994, p. 160).

Toda essa situação social se refletia nas práticas educativas, sobretudo as escolares, e era refletida por elas. Permanecia a discriminação ao negro dentro do espaço escolar, recusado o seu ingresso indiretamente, por meio do estímulo à desistência, pela estigmatização e pela violência, ou, ainda, através de medidas legislativas como a Reforma Rivadávia Correia – assim chamada em menção ao então Ministro da Justiça e Interior –, que, em 1911, implantou a realização de exames admissionais e a cobrança de taxas nas escolas, impossibilitando o ingresso de grandes parcelas da população pobre e negra nas instituições oficiais de ensino (Garcia, 2007). A escola era, então, com poucas exceções, um privilégio das elites para sua manutenção no poder. “Para a escola pública deixar de ser indigente, foi necessário que também a sua clientela fosse outra – crianças de famílias de ‘boa procedência’” (Veiga, 2008, p. 514).

Foi nesse contexto histórico que intelectuais negros iniciaram, a partir de 1889, sua militância pelos direitos da população negra, em que a educação apareceria sempre como uma reivindicação prioritária, central. Surgiam

16. Democracia racial – ideia que surgiu a partir do livro *Casa Grande e Senzala*, de 1933, de autoria de Gilberto Freyre. A obra realizou um avanço em relação aos pensamentos higienista e eugenista, ao atribuir a inferioridade do negro e do indígena. Também superou as antigas concepções ao admitir que, por vezes, houve maior contribuição e protagonismo do povo negro escravizado, do que dos portugueses, à cultura e progresso econômico brasileiros. Por outro lado, reconheceu na miscigenação “um feliz meio termo” (Freyre, 1998, p. 448), traduzindo assim o espírito integracionista da época, que enxergava a existência da unificação da população brasileira por meio da mestiçagem, o que provaria a ausência de conflitos e a convivência pacífica entre brancos e negros no país. O aspecto mais perverso do racismo assimilacionista é que ele dá de si uma imagem de maior sociabilidade, quando, de fato, desarma o negro para lutar contra a pobreza que lhe é imposta, e dissimula as condições de terrível violência a que é submetido. Embora essa teoria já tenha sido desconstruída por diversos estudos posteriores, ela ainda permeia o imaginário de boa parte da população, que acredita que no Brasil não há práticas racistas (Garcia, 2007, Gomes, 2001, 2005, Siss, 2003).

os primeiros grupos do Movimento Negro brasileiro que, ainda sem um projeto ideológico e político mais amplo, eram conhecidos, à época, como movimento associativo dos homens de cor (Domingues, 2007).

PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DO MOVIMENTO NEGRO NAS REIVINDICAÇÕES EDUCACIONAIS

Estes precursores do Movimento Negro no Brasil reuniam-se em associações como clubes esportivos, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais, organizações políticas. Mesclavam iniciativas educacionais com aquelas de assistência social, jurídica, médica, além de campanhas eleitorais, publicação de jornais e outras atividades. Atuavam, no campo educativo, por meio de tentativas de conscientização da população negra sobre a necessidade de educação e de mobilização social. Desenvolviam ações culturais, e procuravam preencher as lacunas educacionais deixadas pelo Poder Público criando suas próprias escolas, focadas no Ensino Básico, essencialmente na alfabetização, que era vista como uma marca distintiva e como uma forma de deciframento do mundo e, portanto, com um significado político de ascensão social e mudança de *status* (Santos, 2005). Essas instituições escolares não oficiais ficavam abertas por alguns poucos anos e depois fechavam suas portas por falta de recursos. Em decorrência dessa dinâmica de abertura e fechamento constantes das escolas mantidas pelas associações, a escolarização de muitos negros era interrompida e retomada várias vezes e, portanto, somente foi possível de forma fragmentada (Domingues, 2009).

Nos registros das atividades das entidades negras do período aparecia, principalmente a partir dos anos 1920, o entusiasmo pela educação dos negros, vista como forma de superação de sua suposta inferioridade. Essa abordagem coincidiu com um período de diminuição da migração europeia para o Brasil e a consequente entrada de trabalhadores negros na indústria (Siss, 2003).

Também foi contemporânea à retomada do otimismo pedagógico no pensamento educacional brasileiro, pela crença na educação como forma de alcançar o progresso e de superar o atraso econômico (Siss, 2003). Esse olhar se deu sob a influência do ideário da Escola Nova que adquiriu bastante representatividade no Brasil. Trouxe para o país o impulso à profissionalização de professores e outros especialistas do campo educacional, bem como importantes inovações metodológicas (Nunes, 1992), propondo o reconhecimento da criança como ser não fragmentado e a vivência democrática nas relações humanas no interior da instituição escolar, embora

em poucos casos essas práticas tenham se alinhado a um questionamento das desigualdades sociais (Hilsdorf, 2006, Siss, 2003).

Esse novo olhar dos intelectuais da área de Educação, no entanto, não recaía sobre o tema da escolarização de negros em sua especificidade. As análises da época a respeito do cenário educacional nacional, a exemplo daquelas realizadas durante as três grandes Conferências Nacionais de Educação ocorridas em Curitiba, Belo Horizonte e São Paulo pela Associação Brasileira de Educação¹⁷, não se debruçavam sobre nenhuma questão ligada à população negra (Siss, 2003).

O ensino profissionalizante paulista, cujas escolas foram criadas a partir do Decreto 7.556, de 1909, tinha o objetivo de formação de um mercado interno de mão de obra qualificada por meio da instrução dos filhos de trabalhadores. Por isso, possibilitou a escolarização de alguns negros, em número pequeno, mas cujo sucesso no caminho intelectual foi importante bandeira de resistência e base para que as reivindicações sociais dos grupos negros fossem reorganizadas e para que os movimentos negros se fortalecessem (Garcia, 2007), tornando-se capazes de difundir suas ideias e de visibilizar-se politicamente por meio de demonstrações públicas de conscientização, protesto, união e integração social (Silva; Araújo, 2005). Silva e Araújo (2005, p. 74) fazem alusão ao pensamento de Cunha Júnior para explicitar que “[...] estas práticas educacionais não só contemplaram e valorizaram a diversidade étnica e cultural do alunado negro como transformaram esta diversidade em mobilização e ação política de resistência e intervenção.”

É daí que, na década de 1930, surgiram as primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas (Domingues, 2007). Dentre as associações negras dessa época, destaca-se a Frente Negra Brasileira (1931-1937), que foi a que teve maior grau de estruturação e atingiu maior número de adeptos (Munanga, 1996, Domingues, 2007, 2009, SISS, 2003).

Essa entidade tinha por objetivo promover uma educação política, compreendendo-a como formação cultural e moral, e englobando também a instrução, ou seja, a alfabetização ou escolarização, com vistas a superar o atraso socioeconômico do negro (Rodrigues, 2003) e promover a participação dessa população no cenário político e o debate em torno dos temas de seu interesse. Conforme explicitado por Araújo (2007) e Domingues (2009), jornais publicados pela militância negra cobravam, dos pais e mães, a matrícula das crianças nas escolas, associando o problema da baixa esco-

17. Insituição fundada em 1924 por educadores e intelectuais influentes no cenário político e educacional nacional, como Lourenço Filho, Pascoal Leme, e Anísio Teixeira.

larização da população negra também à desmobilização da própria população.

Foi nesse ideário que a Constituição de 1934 tornou a educação escolar obrigatória sem determinar que ela fosse realizada em instituições escolares oficiais (Cury, 2002, Ferraro, 2008), e não contendo nenhum conteúdo especificamente relacionado à escolarização de negros.

A Frente Negra Brasileira ofereceu turmas de alfabetização e curso primário, além da assim chamada Formação Social - algumas conferências não regulares sobre questões históricas e sociais, atualidades e moral e cívica. Manteve uma escola de 1934 a 1937, que cumpriu o programa oficial de ensino da época, arcando com despesas de materiais, equipamentos e espaço físico. Também se responsabilizou pela remuneração das professoras normalistas que eram nomeadas pela Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública no Estado de São Paulo para atuarem nas escolas isoladas como um incentivo dado pelo governo para suprir a demanda por educação (Domingues, 2009), visto que os Grupos Escolares oficiais do Estado atingiam menos da metade da população em idade escolar (Araújo, 2007).

Assim, o Movimento Negro se posicionava politicamente e se mobilizava em torno de questões que eram de interesse nacional, reivindicações de outros grupos organizados na luta por direitos no campo educacional (Cury, 2002, Dias, 2005). Assumia, como apontam Gonçalves e Silva (2000) e Krauss e Rosa (2010), o papel do Estado, procurando suprir a sua deficiência na promoção da educação escolar da população.

As críticas da Frente ao sistema de ensino oficial condiziam com aquelas que eram feitas por intelectuais e políticos da época, que denunciavam a elitização da educação e o desprezo em relação à educação dos pobres, intensificando as demandas por democratização do ensino (Gonçalves; Silva, 2000). Foi a partir delas que se iniciou uma expansão da rede de ensino, com uma nova política de construção de prédios, mais simples e econômicos, numa visão funcionalista da escola. Ainda assim, o acesso de negros à escolarização permanecia pequeno em relação ao contingente populacional que o demandava.

No início da fase republicana, portanto, a instrução de negros foi realizada, sobretudo, por meio das escolas criadas pelas próprias associações negras. Aulas públicas oferecidas por instituições religiosas e pelos asilos de órfãos, escolas particulares e escolas de quilombos também contribuíram para esse acesso aos conteúdos escolares. Houve, ainda, a frequência de alunos negros à rede pública de ensino, embora, pela ausência de estatísticas relacionadas a esse pertencimento, não seja possível afirmar a quantidade deles (Araújo, 2007).

A partir da instituição do Estado Novo, em 1937, um órgão passou a centralizar as decisões e ações do setor educacional. O Ministério da Educação e Saúde, junto a um aparelho burocrático-administrativo do setor educacional formado por diversos Conselhos, Comissões e Institutos (Hilsdorf, 2006), buscou “homogeneizar conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares” (Vidal, 2003, p. 60), no intuito de promover, por meio da educação escolar, valores relativos à família, religião, trabalho e pátria, que dariam sustentação ao regime político então implantado (Hilsdorf, 2006).

A escola era vista, segundo Duarte (2000), como espaço onde se faria a modelagem de um cidadão padronizado, ordeiro, disciplinado, que colaboraria para a regeneração e higienização das famílias e de seus hábitos, considerados inadequados à coesão social, à obediência a um órgão central, à segurança nacional, e ao fortalecimento da pátria. Nesse ideário não havia espaço para ações especificamente direcionadas a qualquer grupo racial, que eram consideradas separatistas e antinacionalistas.

Outra ação da ditadura varguista influenciaria o acesso de negros ao ensino oficial: o Decreto-lei n. 37, de 2 de dezembro de 1937, ao dissolver os partidos políticos existentes e proibir a criação de novos, acabou por inibir boa parte das atividades associativas com algum caráter político, como o eram aquelas do Movimento Negro.

Foi somente no final do Estado Novo que os movimentos sociais negros começaram a retomar sua atuação. Mantendo a educação como prioridade de suas reivindicações, voltaram a oferecer escolas de Educação Básica, que continuaram sendo o principal foco de atuação, mas também passaram a preocupar-se, embora de forma embrionária, com a cobrança de provisão de educação escolar gratuita pelo Estado, bem como com o acesso de negros ao Ensino Superior e com a permanência destes nos estabelecimentos de ensino, em todos os níveis educacionais. Foram pensadas, no âmbito desses movimentos sociais, as primeiras Universidades Afro-Brasileiras.

Os diversos grupos existentes mantiveram bibliotecas, atividades artísticas e desportivas. Viam a escolarização como meio de acesso ao mercado de trabalho e ao mundo da cidadania, principalmente pela possibilidade de votar, e também de candidatar-se a qualquer cargo provido por eleições populares.

Dezenas de instituições negras surgiram nesse contexto de retomada de direitos políticos e de construção de uma nova Carta Constitucional, sendo que duas delas se destacaram.

A primeira delas foi a União dos Homens de Cor, fundada em 1943, em Porto Alegre, tendo aberto pelo menos dez sucursais no interior e em di-

versos Estados brasileiros, e tendo atingido um alto número de associados, em torno dos duzentos e oitenta mil (Domingues, 2007). A entidade atuava, entre outras atividades, no campo educacional, com iniciativas de alfabetização e a criação de uma escola, mas principalmente por meio de reivindicações de que, enquanto o ensino público não fosse gratuito, os estudantes negros fossem admitidos nos estabelecimentos de ensino superior, inclusive militares, como pensionistas do Estado (Domingues, 2009).

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, 2009). Suas ações tinham como objetivo a promoção pública dos valores da cultura negra e o combate ao preconceito racial escondido sob as máscaras de democracia racial (Siss, 2003), e foi nessa perspectiva, como demonstra Domingues (2009), que o grupo propôs uma legislação antidiscriminatória para o país, denunciou 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. Essa crítica tinha o sentido de combater, entre outros fatores relacionados à exclusão de negros no sistema educacional, a distorção da história oficial pela ausência do segmento negro e de suas formas de resistência. Além disso, o grupo foi o primeiro a propor a ideia de que a luta do Movimento Negro deveria ser feita no sentido de exigir o provimento do ensino para a população negra pelo Estado, como dever deste e direito do cidadão.

Em 1945 foi lançado o Manifesto de Defesa da Democracia, um texto que continha as reivindicações dos movimentos negros para a nova Constituição que estava sendo elaborada e que viria a ser promulgada já no ano seguinte, no sentido de explicitação do caráter multirracial da sociedade brasileira, embora ainda não sugerisse que essa explicitação fosse feita no ensino (Gonçalves; Silva, 2000, Siss, 2003). No entanto, a proposta não teve apoio parlamentar, e não foi contemplada na Carta Constitucional de 1946, por entender-se que essas reivindicações feriam o sentido mais amplo da democracia ao reivindicar direitos especificamente voltados à população negra (Gonçalves; Silva, 2000). Essas propostas já continham o teor político de defesa do direito à especificidade em relação aos interesses hegemônicos, que surgira como decorrência do reconhecimento das violências cometidas contra grupos étnicos na Segunda Guerra Mundial, e também aquele de compensação das desigualdades sociais geradas historicamente entre as parcelas negra e branca da população brasileira, que, mais a frente, ainda sob polêmicas, informaria as políticas de ações afirmativas para

negros na Educação e em outras áreas, mas que, na época, contrariava as crenças da democracia racial.

Foi a partir dessas constatações que os grupos negros organizados passaram a reivindicar, junto ao Poder Público, 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. Essas propostas aparecem já em 1950, na declaração resultante dos debates do I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental Negro, no Rio de Janeiro (Santos, 2005, Siss, 2003).

No contexto de desenvolvimentismo então vigente, havia a expectativa de que a escola formasse uma mão de obra qualificada, técnica, para o desenvolvimento da indústria e dos serviços, o que geraria uma transição de um país rural para um país urbano e industrial. Acreditava-se, como evidenciado por Hilsdorf (2006), Siss (2003), que a desigualdade social diminuiria na medida em que aumentasse o desenvolvimento econômico. As ações que reivindicavam um tratamento específico para a população negra não eram consideradas necessárias, eram vistas como separatistas. Foi possível identificar mais tarde, porém, que as políticas desenvolvimentistas voltadas para o cenário educacional e econômico não alteraram os níveis de desigualdade entre populações brancas e negras no país.

Um pequeno avanço ocorreu em 1961, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referiu-se ao preconceito racial, condenando “qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. Nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a seguiram, nos anos de 1968 e 1971, essa redação foi mantida e não surgiram outras referências à questão racial (Dias, 2005, Krauss; Rosa, 2010).

Com o início da Ditadura Militar em 1964, houve um grande refluxo e desarticulação dos movimentos sociais e da temática racial nos debates públicos, que podiam ser interpretados como incitação ao ódio e à discriminação racial. Eles não desapareceram, mas passaram a conduzir iniciativas fragmentadas, sem a perspectiva de enfrentamento ao regime político vigente (Domingues, 2007, 2009, Hilsdorf, 2006, Santos, 2005). Somente no final da década de 1970 realizaram um salto político, ressurgindo de forma unificada, no mesmo período da ascensão de lutas populares, estudantis, sindicais, identitárias e das minorias, como os grupos feministas e *gays*, e ampliando-se com a redemocratização política (Domingues, 2007, 2009, Garcia, 2007).

O marco que deu início a essa nova fase do Movimento Negro no Brasil foi a instituição, em 1978, Movimento Negro Unificado. Essa organização passou a buscar a solução para o racismo pela via da participação política,

do acesso ao poder, atuando dentro dos marcos de uma concepção diferencialista, ou seja, pela promoção da igualdade de direitos aliada ao respeito e valorização das diferenças. Procurou combinar a luta do negro com as de todos os demais grupos oprimidos da sociedade, no sentido de contestação da ordem social vigente (Domingues, 2009, Rodrigues, 2003). Uma de suas bandeiras de luta, desde seus primeiros atos, foi a inclusão da temática negra nos currículos escolares, bem como o combate à forma estereotipada e preconceituosa com que a História da população negra era ensinada nas escolas e nos livros didáticos (Domingues, 2007, 2009, Rodrigues, 2003).

Assim, já nos anos 80, surgiram algumas propostas de reformas curriculares por iniciativa do Movimento Negro. Um exemplo delas é a que foi elaborada por intelectuais ligados ao Departamento de Sociologia do Núcleo Cultural Afro-brasileiro, da Universidade Federal da Bahia. Ela propunha, como demonstra Domingues (2009), que o ensino de 1º, 2º e 3º graus contemplasse a disciplina de Pedagogia Interétnica, incluindo estudos a respeito da cultura, literatura, poesia, dança, música e dramaturgia africana e afro-brasileira, e a História do negro sob três enfoques: o africano escravizado no Brasil, o negro liberto e os africanos e afrodescendentes contemporâneos.

Em 1986, na Convenção Nacional “O negro e a Constituinte”, foi elaborada uma proposta para a nova Constituição Federal, sintetizando as discussões já realizadas em diversos Encontros Regionais em um anteprojeto em que se sugere, conforme apontam Santos e Machado (2008), que a Carta afirmasse a educação como meio de combate ao racismo e à discriminação e de estabelecer o respeito e a valorização da diversidade, bem como que fosse instituída a obrigatoriedade do ensino de História das populações negras no Brasil, como forma de resgate da identidade etnicorracial e construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural (Santos, 2005, Santos; Machado, 2008).

No entanto, a proposta elaborada pelo Movimento Negro não foi incorporada à Constituição Federal, sob a justificativa de que questões particulares deveriam ser tratadas em legislação complementar específica (Santos; Machado, 2008). Em seu texto, no entanto, a Carta trouxe três inovações que seriam importantes para a ampliação das lutas do Movimento Negro no âmbito educacional: reconheceu a Educação de Jovens e Adultos como direito para quem não teve acesso à escolarização na idade considerada apropriada (Cury, 2002), classificou o racismo como crime inafiançável e imprescritível, e reconheceu a diversidade da composição da população brasileira, indicando a necessidade de que o currículo escolar refletisse a pluralidade racial brasileira (Rodrigues, 2003).

Um dos marcos desse novo olhar foi a divulgação dos resultados obtidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 1987, ano em que essa pesquisa passou a incluir a classificação racial em seus critérios (IBGE, 2007, Siss, 2003). Esses resultados explicitavam diversas desigualdades entre grupos negros e brancos da população brasileira, entre as quais aquelas relacionadas a questões educacionais: constatou-se um índice maior de analfabetismo, exclusão, evasão e reprovação escolar entre alunos negros do que entre os brancos (Cavalleiro, 2000).

Nas discussões para elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, novamente não foi aceito que se desse nenhum tratamento específico à questão racial. As propostas da então Senadora Benedita da Silva, voltadas à reformulação do ensino de História do Brasil, incluindo a obrigatoriedade do estudo da História das populações negras, foram negadas sob a justificativa de que, com a criação de uma base nacional comum para a Educação, não seria necessária a instituição de um espaço exclusivo para a temática (Rodrigues, 2003). O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apenas reproduziu a redação constitucional: “A ideia do texto é ao mesmo tempo dar uma resposta para a sociedade organizada em torno dessa questão e manter o pacto de não explicitá-la” (DIAS, 2005, p. 56).

Essa reivindicação de direitos específicos à população negra como forma de compensação a uma desvantagem social historicamente produzida por meio dos mecanismos da dominação passou a ser uma constante nas lutas desse período, principalmente a partir dos anos 1990, e foi reforçada nos debates sobre ações afirmativas. De forma crescente, o Movimento Negro voltou-se para as reivindicações e ações de acesso do negro ao Ensino Superior, através dos Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (Pereira, 2005), da criação de Universidades negras e do estabelecimento das cotas raciais nas instituições públicas e privadas de Ensino Superior.

Em 20 de novembro de 1995, o Movimento Negro realizou a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, com a presença de cerca de dez mil participantes, em Brasília. Nessa oportunidade, por meio de um documento entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, reivindicou-se o combate à discriminação racial no ensino, a revisão de livros didáticos e programas de ensino, voltada para as questões raciais, e a formação permanente de professores no mesmo sentido (Dias, 2005, Moraes, 2008, Santos, 2005, Santos; Machado, 2008).

Ainda nesse mesmo ano, mais uma vez foram reveladas as desigualdades entre brancos e negros no território brasileiro por meio da divulgação do

Relatório do Desenvolvimento Humano do Brasil, sendo que, na Educação, mostrou-se que estes lideravam os índices de evasão, repetência, analfabetismo, e tinham grandes desvantagens em relação ao branco quanto ao ingresso nas instituições escolares e à progressão e conclusão de seus estudos (Domingues, 2009).

Como frutos dessa explicitação das desigualdades entre brancos e negros na Educação e das lutas do Movimento Negro, ocorreram algumas importantes conquistas. Foi realizada a revisão dos livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático, a partir do ano de 1993, visando à garantia, entre outros critérios, de que seus conteúdos não reproduzissem ideias discriminatórias a respeito da população negra (Santos, 2005). Essa ação foi importante por contribuir para legitimar, formalmente, a valorização social do negro, dado que o uso dos livros didáticos no contexto escolar é sistemático e a eles é atribuído um valor de verdade (Cavalleiro, 2000, Rocha, 1994).

Outra realização significativa é que muitos Estados e Municípios brasileiros passaram a prever a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura negras em suas Constituições¹⁸. Além disso, algumas delas estipularam, para esse fim, a qualificação de professores e professoras, a revisão dos currículos, e a responsabilização do Poder Executivo na execução da Lei, embora essas previsões, em grande medida, não tenham sido executadas (Santos, 2005).

Em 20 de novembro de 1995 foi criado, por meio de Decreto Presidencial, o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra¹⁹, que representou o reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da existência do racismo no país. Seus objetivos eram a discussão, elaboração e implementação de projetos políticos para valorização dos afro-brasileiros. O Grupo era dividido em dezesseis áreas temáticas, uma das quais era a Educação. Entre as propostas especificamente voltadas para essa área temática, estavam as intencionalidades de impulsionar a produção de material didático-pedagógico voltado para a abordagem das relações raciais no âmbito da Educação Infantil e de estimular a produção de materiais didático-pedagógicos que enfatizassem a história, cultura e tradição dos afro-brasileiros, bem como

18. Entre eles, o Estado da Bahia, em 1989, os municípios de Belo Horizonte, em 1990, Porto Alegre, em 1991, Belém e Aracaju, em 1994, São Paulo, em 1996, Teresina, em 1998, e o Distrito Federal, em 1996 (Santos, 2005).

19. Formado por oito representantes do Movimento Negro nacional e nove representantes governamentais (Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República e Ministérios da Justiça, da Cultura, da Educação e do Desporto, Extraordinário dos Esportes, do Planejamento e Orçamento, das Relações Exteriores, da Saúde, do Trabalho).

a de capacitar professores para trabalhar com o tema das relações raciais, incluindo-as no currículo da Educação Básica (Moraes, 2008, Siss, 2003).

Em 1997 foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (de 1ª a 4ª séries) e, em 1998, aqueles relativos ao Ensino Fundamental II (de 5ª a 8ª séries).

As críticas aos Parâmetros, no tocante às questões de igualdade racial, apontam que eles as diluem, em sua maior parte, em um Tema Transversal – não integrado aos conteúdos obrigatórios das áreas do saber – a Pluralidade Cultural, e que não se encontram neles uma crítica sistemática ao currículo dominante e à sua incompatibilidade com a ideia de um ensino voltado à educação das relações étnico-raciais. Dessa forma, reafirmaria concepções de saber e cultura dominantes, não colocando em pauta a valorização isonômica das diversas manifestações culturais (Pereira, 2005).

Ao analisar os documentos é possível encontrar aspectos positivos no que se refere ao tratamento dado às questões raciais (Dias, 2005, Fernandes, 2005). Procuramos anotá-los no Quadro 1 que segue, de modo a facilitar sua visualização. Nesse Quadro também estão representados os documentos que determinaram referenciais relacionados ao currículo escolar para os outros níveis de ensino: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000). Nestes dois, as alusões às questões raciais são escassas e pouco abrangentes.

Em agosto e setembro de 2001, o Brasil participou da I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, em Durban, África do Sul. Ao final do evento foram elaboradas uma Declaração e uma Plataforma de Ação, nas quais se afirmava a crença na vinculação entre o direito à educação e a luta contra a discriminação racial (Moraes, 2008, Munanga, 1996).

Por fim, em 2003 é feita uma alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 10.639/2003, que implanta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos níveis Fundamental e Médio do ensino brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as razões da dificuldade de implementação da legislação no cotidiano escolar, tal foi nosso objetivo geral ao desenvolver esta pesquisa.

Produções acadêmicas a respeito da Lei e Políticas Públicas realizadas com a finalidade de colocá-la em prática, apontaram para as questões da formação

de profissionais da área educacional, sobretudo os docentes, e da produção de materiais didático-metodológicos adequados como as principais problemáticas que dificultariam o processo de implementação da legislação e, portanto, como as estratégias centrais em que se deveria investir em tal processo; entretanto, estas mostraram-se insuficientes para a compreensão e o enfrentamento total das dificuldades encontradas no cotidiano das escolas.

Entendemos que outras características da realidade educacional brasileira também são responsáveis por tornar mais árdua a tarefa de implementação das Leis, fatores que geram problemas semelhantes ao desenvolvimento de outras políticas educacionais. São eles: a ausência de financiamento específico vinculado à implantação de determinada política; o conflito entre políticas de Estado e políticas de governo; a frequente falta de comprometimento dos gestores das Secretarias de Ensino, com maior preocupação em resultados numéricos do que qualitativos; a falta de articulação das diversas Políticas Educacionais entre si e delas com as Políticas Sociais; a precariedade das condições materiais de trabalho do professor, como número excessivo de alunos, má remuneração, que muitas vezes leva ao acúmulo de cargos e à sobrecarga de tarefas, falta de locais, tempos e materiais adequados ao trabalho pedagógico, gerando a culpabilização da categoria docente pelo insucesso das práticas educacionais; as dificuldades de implantação de gestões democráticas do ensino, de construção coletiva dos Projetos Político Pedagógicos das unidades escolares e da participação efetiva da comunidade escolar nas tomadas de decisão; a ausência ou deficiência das instâncias de troca de experiências, visões e conhecimentos entre grupos de professores, entre escolas e entre Secretarias de Ensino, na perspectiva de trabalho em rede.

Entretanto, identificamos que, além desses elementos problemáticos comuns a inúmeras políticas educacionais, as Leis para inserção dos Negros na educação formal possuem uma especificidade que dificulta ainda mais o desafio de colocá-la em pauta e em prática nas unidades escolares – o racismo que permeia todo o cotidiano e a estrutura dessas instituições, representando uma de suas bases ideológicas.

Conforme explorado ao longo da investigação sobre os caminhos trilhados historicamente por negros no âmbito da educação formal no Brasil, a escola constituiu-se como tal, em nosso país, inserida no processo de legitimação do poder estatal por meio das instituições.

Este processo foi permeado sempre pelas relações sociais hierárquicas que, aqui, têm caráter marcadamente racial, dada a realidade de mais de três séculos de prática da escravização de pessoas negras e de suas prolongadas consequências sociais.

É assim que a escola ora impediu ou dificultou o acesso de negros, de forma que as elites brancas e proprietárias pudessem utilizar-se dela como meio de diferenciação e, portanto, da manutenção das estruturas sociais; ora incentivou sua presença na instituição como estratégia para inculcar valores da cultura dominante e, assim, legitimar-se: “A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão.” (Sawaia, 2008, p. 8).

Souza (2005) nos esclarece, a esse respeito, que “... não só os indivíduos ou grupos que têm força relevante influenciam as políticas públicas, mas também as regras formais e informais que regem as instituições.” (p. 39). É assim que se efetiva a discriminação estrutural, aquela cujos efeitos são causados por “intricado emaranhado de práticas sociais, instituições, fórmulas culturais e outros fatores anônimos ou de difícil personificação” (Barrozo, 2004, p. 128).

É por isto que a Lei 10.639/2003 representa uma conquista da luta das populações negras por sua efetiva inclusão na instituição escolar, um tensionamento no âmbito curricular e escolar que possibilita a desconstrução da legitimação da discriminação por meio do conhecimento, “... um discurso que se elabora no interior do próprio discurso ideológico como o seu contradiscurso” (Chauí, 1997, p. 23).

É justamente esse problema – o do racismo ratificado pela escola em suas práticas formais e informais – que a Lei 10.639/2003 vem explicitar e a respeito do qual propõe uma intervenção positiva. “Mesmo num sistema educativo construído para a reprodução, em que a educação reproduz a sociedade, ela necessariamente reproduz as contradições existentes na sociedade, possibilitando uma pedagogia libertadora.” (Gadotti, 1995, p. 73).

Consideramos que a implementação da Lei 10.639/2003 pressupõe a integração de seu ideário a toda a política educacional. A coesão, ideológica e instrumental, entre as diversas Políticas Públicas voltadas à Educação, favorece a efetividade de todas e a produção de uma práxis educativa mais coerente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil* (1500-1889). São Paulo/SP: Educ, 2000.

ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937). In: *Negro e educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas*. São Paulo/SP: Ação Educativa, 2007.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: Romão, J. (org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BARROZO, Paulo Daflon. A idéia de igualdade e as ações afirmativas. *Lua Nova*, São Paulo/SP, n.63, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Uma breve história sobre o negro na sociedade brasileira. In: *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo/SP: Contexto, 2000.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. [São Paulo], [1902]. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2163. Acesso em: 13 de agosto de 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo/SP, n. 116, Jul 2002.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: Romão, J. (org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: Romão, J. (org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/RJ, n.29, Ago 2005. ----- . Movimento negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói/RJ, n.23, 2007.

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

DUARTE, Adriano Luiz. Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40. *Educação e Sociedade*, Campinas/SP, n. 73, Dez 2000.

FERRARO, Alceu Ravello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, São Paulo/SP, n.2, Mai/Ago 2008.

FONSECA, Dagoberto José. A história, o africano e o afro-brasileiro. In: Paula, Benjamin Xavier de; Peron, Cristina Mary Ribeiro. **Educação, história e cultura da África e afro-brasileira: teorias e experiências**. Uberlândia/MG: MG Proex UFU, 2008.

FONSECA, Marcus Vinicius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2002.

_____. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: Romão, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala – formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo/SP: Editora Record, 1998.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 1987. **Cor da população**. Volume 1 – Brasil e grandes regiões. Rio de Janeiro/RJ: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Departamento de Emprego e Rendimento, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo/SP: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1995.

GARCIA, Renísia Cristina. Marcos institucionais. In: **Identidade fragmentada – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005**. Brasília/DF: Inep, 2007.

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

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo/SP: Thomson Learning Edições, 2006.

KRAUSS, Juliana Souza; ROSA, Julio César. A importância da temática de História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. **Antíteses**, Londrina/PR, n.6, Jul/Dez 2010.

MORAES, Gisele Karin. Igualdade ou reparação? Uma releitura história da Lei 10.639/2003. In: **XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão**. São Paulo/SP: Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão, ANPUH/SP – USP, Set 2008.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo/SP: Editora Anita, 1994.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: Munanga, Kabengele (org.). *Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo/SP: Edusp/Estação Ciência, 1996.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, São Paulo/SP, v. 19, Jun 2007.

NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria & Educação*. Porto Alegre/RS, n.6, 1992.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola – espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: Romão, J. (org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PILETTI, Nelson. Educação brasileira: o discurso e a prática. In: *História da educação no Brasil*. São Paulo/SP: Ática, 1996.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: Oliveira, Iolanda de; Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Identidade negra*. Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo/SP: Ação Educativa, 2003.

SAILLANT, Francine. O navio negreiro. Refiguração identitária e escravidão no Brasil. *Tempo*, Rio de Janeiro/RJ, n. 27, Jul 2010.

SANTANA, José Valdir Jesus de, MORAES, Jorlúcia Oliveira. História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá/PR, n. 103, Dez 2009.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Cultura e educação a serviço da transformação social. In: MAGALDI, Ana Maria, ALVES, Cláudia, GONDRA, José Gonçalves (orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista/SP: EDUSE, 2005.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos e, MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (lei 10.639) e novos desafios. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro/RJ, n. 58, Jan/Mar 2008.

SAVIANI, Dermeval. O Congresso Nacional na educação brasileira. In: *Política e educação no Brasil* - O papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Geraldo da, ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: Romão, J. (org.). *História da educação dos*

negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre/RS, n.3 (63), Set/Dez 2007.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas.* Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

SOUZA, Talita Tavares Batista Amaral de. Cultura Afro-brasileira: um novo olhar. *Vértices*, Rio de Janeiro/RJ, n. 1/3, Jan/Dez 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/RJ, n. 39, Set/Dez 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil.* Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

Quadro 1 – Ocorrências relacionadas à temática racial negra nos documentos que estabelecem o referencial curricular da Educação Básica

Documento	Volume	Ocorrências
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – 1998	Formação pessoal	Um parágrafo do Volume 2 trata de forma generalizada a respeito da necessidade de respeito à diversidade no ambiente escolar, citando, entre outras tantas características do ser humano, o pertencimento étnico.
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I – 1997 e para o Ensino Fundamental II – 1998	Pluralidade Cultural	Permeiam todo o texto, com foco na desconstrução da ideia de democracia racial no Brasil, admitindo a existência, no país, do preconceito e da discriminação relacionados a pertencimentos raciais e étnicos, na sociedade e na escola, e colocando a sua superação como um dos objetivos da educação.
	História	Questiona-se o discurso da democracia racial.
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I - 1997	História – 3ª e 4ª séries	Estipulacomo conteúdos de ensino obrigatório: - formas de deslocamento de populações africanas para a América; - origens dos povos africanos e seu modo de vida; - condições de vida estabelecidas para os africanos no Brasil, locais de fixação, deslocamentos posteriores, em diferentes épocas, no território nacional; - organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, que inclui, entre outros, os movimentos negros.
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – 2000	Ciências Humanas e suas Tecnologias (abrange as áreas de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia)	Um parágrafo cita a obrigatoriedade do ensino de conteúdo relacionado à escravidão e ao racismo.

Documento	Volume	Ocorrências
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II – 1998	História – 5ª e 6ª séries	<p>Estipula como conteúdos de ensino obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> - origem do homem na África, povos coletores e caçadores; - os rios e a revolução agrícola na África e no Oriente; - exploração e comercialização das riquezas naturais da África; - desenvolvimento da agricultura e a tecnologia agrícola; - a natureza, o corpo, a sexualidade e os adornos dos povos africanos e europeus; - a natureza nas manifestações artísticas africanas e europeias; - natureza e economia do turismo na África; - escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, na produção de alimentos e nos espaços urbanos; - lutas e resistências de escravos africanos e o processo de emancipação; - o trabalhador negro no mercado de trabalho livre; - comerciantes e mercadores de escravos; - escravidão indígena e africana na América colonial; - caçadores e coletores na África e na Europa em diferentes épocas; - agricultores, sacerdotes, guerreiros e escribas na África e no Oriente; - artífices, comerciantes e navegadores na África e no Oriente; - escravidão antiga na África, no Oriente e na Europa; - agricultura, comércio, indústria, artesanato e serviços urbanos na África e Ásia.
	História – 7ª e 8ª séries	<p>Estipula como conteúdos de ensino obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> - processos de constituição dos Estados Nacionais; - confrontos, lutas, guerras e revoluções na Europa, na África e no Oriente; - guerras na África e Ásia na expansão imperialista europeia; - culturas tradicionais dos povos africanos; - colonialismo e imperialismo na África; - descolonização das nações africanas; - Estados africanos; - experiências socialistas na África (Angola, Moçambique, etc.); - <i>apartheid</i> e África do Sul; - fome e guerras civis na África; - guerras entre as nações africanas; - povos, culturas e nações africanas hoje; - concepções que as culturas constroem para o tempo, como nas culturas baseadas na tradição dos antepassados (cultura popular medieval, culturas africanas, culturas indígenas brasileiras, etc.).