

A educação das relações raciais em uma perspectiva histórica

The education of racial relations in a historical perspective

Marcus Vinícius Fonseca¹

Universidade Federal de Ouro Preto (Brasil)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0127-5009>

Recibido: 30-04-2022

Aceptado: 26-05-2022

Resumo

Neste artigo, abordamos o processo de construção da educação das relações raciais a partir de uma perspectiva analítica que tem como elemento central a história da educação dos negros, no Brasil. Dessa forma, construímos um percurso que trata de diferentes momentos em relação ao processo de incorporação dos negros à sociedade brasileira, especificamente o tráfico de africanos escravizados, a abolição da escravidão e a constituição do movimento negro como sujeito coletivo. Analisamos esses eventos procurando destacar seu significado educacional e suas implicações na construção do movimento negro como um agente transformador da sociedade. O ponto culminante da análise foi o processo de aprovação da Lei 10.639/2003 e a construção de uma política pública voltada para reconfiguração da educação das relações raciais. Destacamos esse processo como uma das mais importantes transformações pela qual passou a educação brasileira, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade, o combate ao racismo e às desigualdades raciais.

Palavras-chave: relações raciais, história da educação, movimento negro, negros.

¹ (mvfonseca@ufop.edu.br). Professor Associado III da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Fez mestrado em educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutorado em educação na Universidade de São Paulo (USP). Entre suas publicações mais importantes estão os livros *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil*. Editora da Universidade São Francisco (2002), *População negra e educação: um perfil racial das escolas mineiras no século XIX*. Ed. Mazza (2009) e *A História da Educação dos Negros no Brasil*. EdUFF, (2016), obra da qual foi um dos organizadores.

Abstract

This article addresses the process of building racial relations education from an analysis centered on the history of black education in Brazil. In this way, it deals with different moments in relation to the process of incorporation of blacks into Brazilian society, specifically the trafficking of enslaved Africans, the abolition of slavery and the constitution of the black movement as a collective subject. We analyze these events highlighting their educational significance and their implications for the construction of the black movement as a transforming agent of society. The high point of the analysis was the approval of Law 10.639/2003 and the construction of a public policy aimed at reconfiguration of education in racial relations. We highlight this process as one of the most important transformations that Brazilian education has gone through, especially with regard to the recognition of diversity, as well as the struggle against racism and racial inequalities.

Keywords: race relations, history of education, black movement, black people.

Introdução

Este artigo elabora uma caracterização do processo de construção da educação das relações raciais tendo como referência aspectos históricos relativos à trajetória educacional da população negra no Brasil². Nesse sentido, opera a partir da mobilização de elementos históricos que compõem um quadro que revela a educação das relações raciais como uma das iniciativas mais importantes que ocorreram na educação brasileira.

Para realização desse percurso analítico organizamos o artigo em duas seções. A primeira tem como ponto de partida o tráfico de africanos e sua relação com a configuração do modelo de escravidão que se estabeleceu no Brasil. Dentro dele, procuramos situar aspectos da educação dos diferentes sujeitos que estiveram vinculados ao escravismo, destacadamente as crianças escravizadas e os negros de condição livre. Recuperar aspectos relativos a esses sujeitos possibilitou a elaboração de uma crítica em relação à forma como a historiografia brasileira construiu e difundiu representações sobre a educação da população negra (Fonseca, 2016). Finalizamos a seção com a análise da

² Trataremos a história da educação dos negros como elemento central para o processo de reconfiguração do padrão de entendimento das relações raciais, sobretudo a partir da aprovação da Lei 10.639/2003. Não abordaremos aspectos relativos às populações indígenas. Contudo, trata-se também de uma dimensão importante desse processo, aliás, como foi reconhecido pela aprovação da Lei 11.645/2008.

forma como o processo de abolição do trabalho escravo articulou educação e emancipação na construção de um projeto de inclusão marginal dos negros em uma sociedade organizada a partir do trabalho livre (Fonseca, 2002).

A segunda seção remete ao período do pós-abolição e se estrutura em torno do processo de construção das organizações sociais negras como sujeito coletivo, configurando-se naquilo que tradicionalmente passou a ser designado como movimento negro (Domingues, 2007). Destacamos o surgimento das instituições que estabeleceram os parâmetros da luta antirracista e as múltiplas configurações que a educação recebeu durante esse processo. Conferimos destaque à passagem do séculos XX para o XXI, assinalando um conjunto de transformações que redefiniram as características das políticas públicas, destacadamente aquelas que, a partir da aprovação da Lei 10.639/2003, modificaram o entendimento sobre a educação das relações raciais. Analisamos esse processo a partir da interpretação produzida por Gomes (2017), que confere ao movimento negro a condição de um agente educador cuja atuação foi fundamental na defesa da diversidade e a da democracia.

1. A escravidão e a suas conexões com a educação

O Brasil é um país que foi construído a partir de uma forte relação com uma das instituições sociais mais perversas e cruéis que foram produzidas pelas sociedades humanas: a escravidão. A escravidão está na base do processo de construção da sociedade brasileira e esteve em pleno funcionamento entre os séculos XVI e XIX. Na verdade, a escravidão pode ser contabilizada como uma das instituições mais perenes na trajetória de constituição do país, ao longo de seus mais de 500 anos de existência.

Uma das faces mais duras e impactantes do escravismo está vinculada ao tráfico de africanos e suas consequências na África e na América, em particular no Brasil. Isso pode ser plenamente visualizado naquilo que foi denominado por Martins (2016) de *tragédia demográfica*:

Quadro I

Tragédia Demográfica da Escravidão Moderna

<i>País ou colônia</i>	<i>Escravos Importados</i>	<i>%</i>
Estados Unidos	388.773	3,6
Saint Domingue	773.543	7,2
Martinica	216.911	2,0
Cuba	778.441	7,3
Jamaica	1.019.596	9,5
Barbados	493.162	4,6
Caribe	805.493	7,5
Brasil	4.864.376	45,5

Fonte: Adaptado de Martins (2016)

Os dados indicam que algo em torno de 10.702.656 indivíduos foram arrancados do continente africano e introduzidos como escravos na América – quase metade deles tiveram como destino o Brasil. Os números contidos nessa tragédia são ainda mais dramáticos quando consideramos que,

Em toda parte, ser escravo na América significava trabalhar no limite superior de suas forças, descansar e comer no limite inferior de suas necessidades, ser submetido a punições violentas, e viver debaixo de restrições de toda ordem e de um *stress* físico e psicológico permanente. A classe senhorial de cada um dos sistemas escravistas, sem exceção, sempre reivindicou para si o título de mais humana e benevolente, mas nunca existiu escravidão branda ou cordial. Especificamente com relação ao Brasil, se alguma coisa singulariza seu sistema escravista são os fatos de ter durado mais que todos os outros, ter importado muitas vezes mais africanos do que todos os outros, e ter sido objetivamente mais genocida do que qualquer outro... (Martins, 2016, p. 4)

Em termos demográficos, uma das consequências mais diretas desse processo é que, em 1872, quando foi feito o primeiro recenseamento da população brasileira, mais da metade da população (58%) foi registrada como de origem africana. Essa situação se manteve durante os séculos XX e XXI, fazendo com que a estrutura demográfica brasileira fosse permanentemente marcada pela predominância da população de origem africana.

Essa forte presença da população negra no Brasil e a dimensão trágica relativa a seu processo de incorporação às relações sociais estabelecidas no país implicou um conjunto de dilemas relativos à sua existência, sobretudo no que diz respeito aos processos educacionais. Isso já pode ser identificado nos momentos em que vigorava a instituição do trabalho escravo no Brasil.

Em uma definição ampla, podemos afirmar que a educação é uma atividade básica das sociedades humanas, cuja função é introduzir as crianças no mundo (Arendt, 1997). Diferentemente das demais criaturas vivas, que apenas introduzem seus novos membros na vida, os seres humanos necessitam cumprir uma dupla jornada: introduzir as crianças na vida e também em um mundo que foi edificado e preservado pela atividade humana. Portanto, o significado mais profundo da educação está ligado ao fato de ser uma atividade destinada exclusivamente às crianças, com objetivo de introduzi-las no mundo.

Nesse sentido, podemos afirmar que a educação teve um significado muito restrito em relação aos africanos escravizados que chegaram como adultos no Brasil. Estes, na verdade, foram educados em seu território de origem e forçados a se adaptar às duras condições impostas pela condição de cativos.

Situação diferente das crianças africanas que se tornaram vítimas do tráfico e foram introduzidas, no Brasil, como indivíduos escravizados. Estas foram educadas, ou seja, introduzidas no mundo a partir de sua dura condição de cativos nas terras brasileiras. Mas, é sempre importante lembrar que o tráfico de africanos se serviu em pequena escala das crianças, optando prioritariamente pelos adultos do sexo masculino³. Portanto, podemos considerar que a educação, em sua acepção mais ampla, teve um significado muito restrito em relação aos africanos (adultos e crianças) que chegaram como cativos ao Brasil.

A situação se modifica quando consideramos aqueles que aqui nasceram como escravos. Estes foram necessariamente educados a partir da sua condição de cativos, mas o conhecimento em relação a sua educação é ainda uma tarefa a ser vencida pelas pesquisas históricas.

Segundo Mattoso (1988), as crianças escravizadas estão entre os seres menos conhecidos da sociedade escravista. De certa forma, isso se deve à pouca valorização das crianças como sujeitos pela historiografia e, também, à dificuldade de encontrar registros documentais que possibilitem entender aspectos da vida desses pequenos seres. Essa dificuldade em relação às fontes documentais é ainda maior quando consideramos os aspectos relativos a sua educação. Mas, é possível afirmar com alguma segurança que os processos educacionais que envolviam as crianças escravizadas tinham como centro o trabalho e um processo de subordinação que, na perspectiva senhorial, visava a transformá-las em seres dóceis e produtivos:

³ Segundo Klein (1987: 139): “No período de 1726 a 1769 (com alguns anos não considerados), o total de crianças era de 9.871 e o de adultos 176.775, o que significa que as crianças de todas as categorias representavam apenas 5% dos escravos trazidos ao Brasil.”

Portanto, era a partir de procedimentos típicos de uma *educação tradicional*, como um processo que transcorria em meio ao cotidiano do mundo privado, onde ritos e ofícios voltados para o trabalho ganhavam uma dimensão pedagógica, que podemos visualizar de forma coerente o processo de formação das crianças que nasciam escravas. Estas deveriam muito rapidamente aprender a lidar com a escravidão que as deixava expostas a riscos de toda ordem (Fonseca, 2017, p. 27).

No que se refere às práticas escolares enquanto uma modalidade específica de educação que, no Brasil, foi sendo produzida em paralelo à escravidão, seu alcance teve pouco significado em relação à população cativa. O número de cativos que tiveram acesso a espaços escolares foi sempre muito reduzido e o mesmo se verifica em relação à cultura letrada. Em diferentes momentos, não era incomum encontrar restrições legais à frequência dos escravizados às escolas.

No entanto, restrições dessa ordem não atingiam os descendentes de africanos de condição livre. Até recentemente, a historiografia brasileira convivia com um entendimento de que ser *negro* e ser *escravo* eram sinônimos. Essa equivocada associação deu origem a uma interpretação que estendeu de forma errônea à interdição de frequência dos escravos às escolas para toda a população negra. Isso gerou na historiografia e no próprio imaginário da sociedade a ideia de que, no Brasil, *os negros jamais frequentaram escolas*. Podemos constatar essa percepção no livro *História da Educação Brasileira*, produzido por José Antônio Tobias (1972: 97), que durante muito tempo foi largamente utilizado em cursos de formação de professores:

O negro era o escravo e, para tal fim, chegou ele no Brasil. O jesuíta foi contra a escravidão, mas não pôde vencer a sociedade da Colônia e da Metrópole que, na escravidão, baseavam sua lavoura e economia. Por isso, *o negro jamais pôde ir a escola...* mesmo depois da proclamação da independência e mesmo com negros libertos, não lhes será, muitas vezes em mais de uma província, permitido frequentar escolas (grifo adicionado).

Essa formulação exprime com clareza a equivocada relação de equivalência entre ser *negro* e ser *escravo*, estabelecendo, de forma categórica, a ausência de ambos nos espaços escolares. No entanto, trata-se de um imaginário que desconsiderou as especificidades das duas condições, principalmente em relação ao crescente contingente de população negra que foi progressivamente alcançando a condição de liberdade, sobretudo nos séculos XVIII e XIX.

Não era incomum a presença de negros livres em espaços escolares, inclusive em períodos como o século XVII, como pode ser visto em um episódio que foi designado por Serafim Leite (2000: 201) de *exclusão e readmissão dos Moços Pardos*, na obra *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Esse evento

ocorreu em 1688, na Bahia, quando os chamados *pardos*⁴ foram excluídos da escola dos jesuítas porque

Os moradores brancos do Brasil não queriam que os seus filhos estudassem com os moços pardos, que por esse tempo estavam impedidos também de entrar na vida sacerdotal e religiosa de todas as Ordens, por motivos que se invocavam contra eles de serem afeitos a rixas e vadiagem.

Mas, observa ainda Serafim Leite (2000: 203)

A exclusão dos Moços pardos se justificou mais pelo número dos que entravam que pelo mau exemplo que davam aos Brancos: era informado que muitos procuravam melhorar a fortuna de sua cor na estudiosa aplicação com que aspiravam excedê-los, e seria estímulo mui honesto para o procedimento dos brancos a emulação dos pardos.

Na ocasião, os “moços pardos” fizeram uma petição ao Rei, que ordenou sua readmissão às escolas em função da natureza pública de sua atividade junto à população. Esse episódio mostra a presença de negros nas escolas e os conflitos decorrentes dessa presença revelam a lutas dos membros desse grupo para acessarem os espaços escolares.

Comportamentos semelhantes a esse podem ser encontrados em outros momentos, sobretudo nos séculos XVIII e XIX. Isso demonstra o equívoco contido na ideia de que os negros não frequentaram escolas, colocando a relação entre os processos de escolarização e a população negra em um nível bem mais complexo.

Uma das situações que revelam essa complexidade pode ser encontrada na província de Minas Gerais, que, na primeira metade do século XIX, apresentava um perfil amplamente diverso do público que se fazia presente nas escolas.

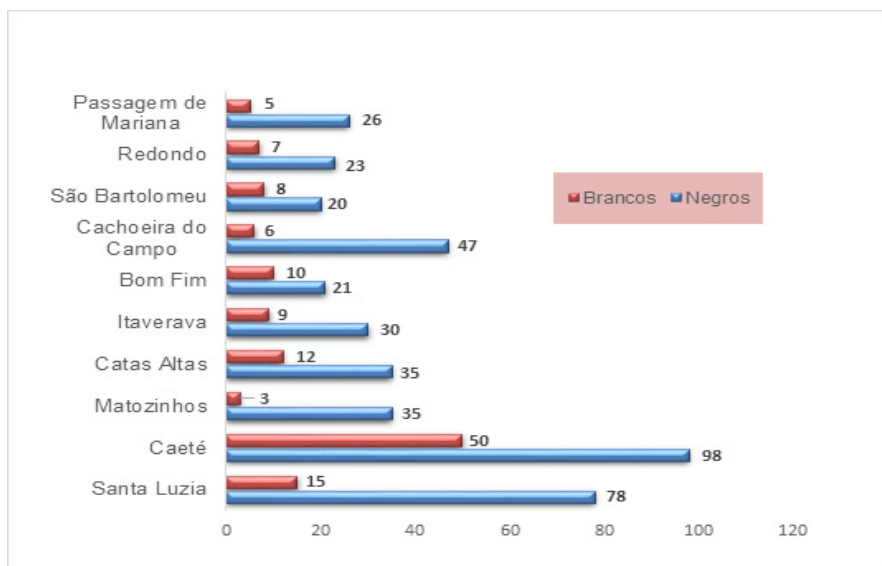
Dados censitários oriundos de uma contagem da população de Minas Gerais, nos anos 1830, revelam que, em algumas regiões de Minas, havia um predomínio dos negros nas escolas de instrução elementar. Esse é o caso da região mineradora central, aquela que se encontrava no entorno de Ouro Preto, onde encontramos uma sociedade fortemente urbanizada.

Estimativas populacionais construídas a partir dos levantamentos censitários, que ocorreram nos anos 1830, indicam que a população da província de Minas Gerais era composta por 128.086 escravizados e 219.916 indivíduos livres. Em meio aos livres, os negros atingiam o índice de 59%, ou seja, compunham uma flagrante maioria (Paiva 1996).

⁴ No Brasil, sempre houve um variado número de formas de classificação da população negra que não estão necessariamente relacionadas ao fenótipo, ou cor da pele, exprimindo muitas vezes um lugar social. Esse é o caso da categoria pardo, que, com frequência, é uma forma de designação dos negros de condição livre.

Encontramos dez localidades da região central de Minas para as quais o censo do ano 1831 registrava dados sobre a presença na escola de instrução elementar. Essas localidades apresentavam a seguinte configuração racial das escolas:

Gráfico 1
Número de Criança nas Escolas Mineiras – 1831 (por raça)



Fonte: Listas Nominativas de Minas Gerais – 1831

Portanto, os negros eram maioria na população da província de Minas e eram também a maioria absoluta dos alunos nas escolas de instrução elementar da região central. Esse predomínio dos negros nas escolas estava associado ao padrão de urbanização dessa região, que foi produzida por uma forte influência da atividade mineradora. Esse padrão de urbanização deu origem uma organização social permeável, possibilitando a presença de negros em vários espaços, entre eles as escolas.

Essa situação não foi acompanhada por outras regiões da província, como o Sul de Minas, onde encontramos uma sociedade com perfil mais ruralizado. Nela, também encontramos crianças negras nas escolas, mas estas estavam longe de ser maioria.

Não encontramos dados sobre o perfil racial das escolas de outras províncias brasileiras, no século XIX. Mas, provavelmente, a situação que encontramos no centro de Minas não encontra paralelo com outras regiões do

país, configurando-se como uma realidade singular de uma sociedade urbana produzida a partir da atividade mineradora, no século XVIII.

As diferentes formas de relação dos negros com os processos de educação formal, nos séculos XVIII e XIX, vêm sendo registradas por pesquisadores de várias partes do país (Barros, 2016). Com isso, encontramos elementos para combater o imaginário social que reduziu os negros à condição de escravos, afirmando que estes não estabeleceram relações com os processos de educação formal. Por outro lado, indica, em relação a esse período, o grau de tensão vivenciado pelas escolas em função da diversidade de seu público e do preconceito racial.

1.1. A abolição da escravidão e a educação

No século XIX, encontramos ainda um evento que expressa uma relação muito estreita entre a educação e a população negra. Trata-se do processo de abolição da escravidão, que é um evento central dentro do movimento de reconfiguração da sociedade brasileira.

No Brasil, a abolição da escravidão é entendida como um marco histórico fundamental. Foi nesse momento que, pela primeira vez, emergiu um debate nacional envolvendo as questões relativas à educação da população negra. É nele que encontramos a construção de um padrão de tratamento que, de certa forma, passaria a marcar a educação dos negros nos períodos posteriores.

É preciso destacar que a abolição da escravidão foi um processo dirigido e acompanhado pela elite, que procurou administrá-lo para que ocorresse de forma lenta e gradual, sobretudo para minimizar os prejuízos aos proprietários de escravos. Essa postura encontrou resistência entre vários setores da sociedade, mas obteve êxito. Seu êxito é comprovado pela demora na conclusão desse processo que mobilizou a sociedade brasileira durante boa parte do século XIX.

Tradicionalmente, entende-se que o primeiro encaminhamento para acabar com a escravidão foi a lei que, em 1850, aboliu o tráfico de africanos. Essa medida ocorreu a partir de diferentes pressões internas e externas à sociedade brasileira, sobretudo o controle da marinha inglesa nas zonas de atuação dos traficantes de escravos. O estabelecimento dessa lei resultou no fim do tráfico de africanos, representando a eliminação da principal fonte de introdução de trabalhadores cativos no país.

Com o fim do tráfico de africanos restava o ventre das mulheres escravizadas como única fonte de introdução de novos cativos no país. Os plantéis de escravizados só poderiam ser renovados através do nascimento de crianças que, de acordo com a lei vigente no período, tinham a mesma condição de suas mães, ou seja, nasciam escravizadas.

Em 1871, essa situação foi alterada pela Lei do Ventre Livre, que impôs mais um golpe à escravidão, determinando a liberdade das crianças nascidas de mulheres escravizadas. Estava, assim, estancada a única fonte de introdução de novos trabalhadores cativos no país, abrindo o caminho para que, em 1888, a Lei Áurea estabelecesse o fim da escravidão.

Portanto, entre os anos de 1850 e 1888, encontramos o processo de construção da arquitetura jurídica que, através de um movimento gradual, acabou com a escravidão no Brasil. Em meio a esse processo, ocorreram diferentes iniciativas ligadas à emancipação. Entre elas, destaca-se aquela que estabeleceu a conexão entre abolição e as questões relativas à educação da população negra.

Foi em meio aos debates sobre a elaboração da Lei do Ventre Livre que as questões relativas à educação dos negros apareceram como elemento constitutivo de um debate político. Nele, encontramos até mesmo aquilo que poderíamos chamar de uma política para a educação dos indivíduos que estavam saindo do cativeiro (Fonseca, 2002).

Isso porque, ao tomar a liberdade das crianças nascidas de mulheres escravizadas como um elemento em prol da emancipação uma questão fundamental se impôs ao debate: quem seria o responsável pela educação das crianças que nasceriam livres? A mãe que continuaria escrava? Os senhores das mães? O Estado?

O debate em torno dessa questão foi intenso e mobilizou políticos, intelectuais, educadores e senhores de escravos. No confronto de ideias que ocorreu no parlamento, encontramos diferentes propostas de encaminhamento dessa questão. No entanto, todas elas caminhavam em direção a um consenso: *não era possível libertar as crianças sem que essas recebessem uma educação adequada para viverem em liberdade.*

A força desse consenso pode ser percebida até mesmo na ação dos que eram contrários à lei de libertação do ventre que procuraram fazer da educação uma justificativa para atacar o projeto. Estes alegavam ser impossível libertar as crianças sem que essas fossem antes educadas. Um raciocínio como esse foi apresentado pelo escritor e político José de Alencar, que, em 1870, era detentor de um mandato de deputado pela província do Ceará. Dizia ele:

E como libertar o cativo antes de educá-lo? Não senhores; é preciso esclarecer a inteligência embotada, elevar a consciência humilhada, para que um dia, no momento de conceder-lhes a liberdade, possamos dizer:

- vós sois homens, sois cidadãos. Nós vos remimos não só do cativeiro, como da ignorância, do vício, da miséria, da animalidade, em que jazeis! (Congresso, 1871, p. 27)

José de Alencar tentava desqualificar o projeto através da educação, alegando que era impossível submeter crianças livres às mesmas práticas educativas que eram dirigidas aos escravizados. Para ele, primeiramente era preciso tratar da educação dessas crianças para depois enfrentar a questão de sua libertação. Na verdade, José de Alencar utilizava a educação como retórica para a defesa dos interesses escravistas, tentando protelar ao máximo qualquer medida que estabelecesse a libertação das crianças nascidas de mulheres escravizadas.

Enquanto escravistas como José de Alencar utilizavam a educação para tentar inviabilizar a libertação das crianças, os defensores do projeto procuraram estabelecer algumas prerrogativas que possibilitassem sua preparação para o exercício da liberdade. Para isso, tentaram incorporar a dimensão educacional ao texto da lei.

Segundo a Lei do Ventre Livre, os filhos das mulheres escravizadas ficariam em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais teriam a obrigação de *criá-los e tratá-los* até a idade de oito anos. Quando chegassem a essa idade, o senhor teria a opção de receber uma indenização do Estado no valor de 600\$000 (seiscentos mil réis) ou utilizar-se dos serviços dos menores até a idade de 21 anos completos. As crianças que fossem entregues ao governo seriam encaminhadas a associações que também teriam o direito aos serviços gratuitos dos menores, mas, em contrapartida, essas instituições eram obrigadas a *criar e educar* os menores.

Um dos aspectos mais importantes dessa lei foi a sua capacidade de contemplar os interesses dos senhores de escravos. Isso fica evidente através do estabelecimento da indenização para aqueles que entregassem as crianças ao governo. Outro aspecto que evidencia essa condição foi a permissão da utilização das crianças como mão de obra até os 21 anos de idade, ou seja, em um artigo a lei libertou as crianças, em outro as devolveu à escravidão, pelo menos até atingirem os 21 anos de idade.

A forma como a lei definiu as questões relativas à educação também ocorreu em benefício dos senhores de escravos, pois as crianças que ficassem sob a sua tutela deveriam ser apenas *criadas*, ou seja, esses tutores não tinham nenhuma responsabilidade em relação à sua educação em nível instrucional (escolar). Situação diferente teriam aquelas que fossem entregues ao governo, pois seriam enviadas a instituições para serem *criadas e educadas*, pois, de acordo com a lei, essas crianças deveriam receber uma educação em nível instrucional. Portanto, os senhores foram isentados da responsabilidade de instruir as crianças, mas isso foi garantido em relação àquelas que fossem encaminhadas ao governo em troca da indenização.

A Lei do Ventre Livre vigorou entre os anos 1871 e 1888 e os dados relativos a seu processo de execução revelam que o governo do Império desenvolveu algumas iniciativas para o cumprimento de sua dimensão educacional.

Durante os anos 1870 e 1880, foram realizadas parcerias entre o governo e associações que deveriam receber as crianças que não ficassem em poder dos senhores de suas mães. Nas décadas de 1870 e 1880, encontramos o registro das seguintes instituições: Asilo do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura (RJ), Asilo Agrícola Isabel (RJ), Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara (PI), Colônia Orfanológica Izabel (PE), Colônia Orfanológica Blasiana (GO), Colônia Orfanológica N. S. do Carmo (MG), Colônia Orphanologica Cristina (CE), Collegio de N. S. do Amparo (PA) e o Instituto dos Educandos e Artífices (PA).

De acordo com dados do Ministério da Agricultura, em 1885 – ou seja, mais de uma década após aprovação da lei – havia em todo o Brasil 403.827 crianças que nasceram dentro das condições jurídicas estabelecidas pela Lei do Ventre Livre. De acordo com esse mesmo órgão, um número insignificante dessas crianças foi entregue ao Estado em troca da indenização: apenas *cento e treze crianças*.

Esses dados revelam que houve uma atitude sistemática dos senhores de reterem as crianças em seu poder com objetivo de utilizá-las como trabalhadores em condições muito próximas à escravidão. Assim, as discussões e as iniciativas sobre educação que ocorreram durante a abolição não atingiram seus destinatários originais, que, na verdade, permaneceram sob o domínio dos senhores de suas mães em condições que fizeram deles *escravos livres* (Fonseca, 2002).

Portanto, podemos considerar que, em meio ao processo de abolição do trabalho escravo, manifestou-se uma consciência clara acerca da importância da educação como fator de inclusão social. Isso emergiu como um consenso em meio a vários setores da sociedade, que tinham clareza em relação à necessidade de uma educação com características específicas para a vida em uma sociedade organizada a partir do trabalho livre. De outro lado, manifestou-se também iniciativas governamentais que tinham como destinatários indivíduos que se encontravam em transição do cativeiro para o trabalho livre. Mas, essa consciência e essas iniciativas encontraram limites nas ações dos escravistas, que demonstraram capacidade de defender e impor seus interesses, relegando aos negros a condição de uma inclusão marginal na sociedade organizada a partir do trabalho livre.

2. O pós-abolição e educação da população negra no Brasil

Os elementos que apresentamos anteriormente evidenciam que o período pós-abolição não inaugurou a relação dos negros com os processos formais de educação. Entretanto, devemos considerar que é nesse período que encontramos um outro nível de relação dos membros desse grupo com os processos educacionais.

Quando consideramos os movimentos empreendidos pela população negra, podemos afirmar que as experiências que ocorreram nos momentos anteriores à abolição se deram prioritariamente no plano individual. No geral, essas experiências eram construídas a partir da percepção de alguns indivíduos, ou grupos familiares, em relação à importância da educação como elemento que indicava *status* social. Podia também representar uma forma de inserção na cultura letrada, ou a possibilidade de apropriação dos elementos necessários à execução de certos ofícios ou, ainda, um elemento que demarcava relação com o chamado mundo civilizado. Eram menos presentes experiências vinculadas a organizações coletivas ou destinadas a um aprofundamento da promoção dos indivíduos como sujeitos políticos.

Em uma outra perspectiva, podemos considerar que, ao longo de todo o século XIX, houve um movimento de afirmação da escolarização enquanto uma prática social. Isso se verifica, entre outras coisas, através de uma crescente retórica em relação à importância da educação como vetor civilizatório; a expansão e afirmação das práticas escolares em diferentes lugares do país; e o estabelecimento de uma concepção liberal que criou uma vinculação direta entre educação e cidadania.

Em relação a este último aspecto, é necessário destacar que, em 1881, foi estabelecida uma determinação legal que definia a alfabetização como critério para composição do grupo de pessoas aptas ao exercício do voto. A Lei Saraiva Felipe, de 1881, estabeleceu a reforma eleitoral que definia: *de serem incluídos no dito alistamento os cidadãos que requererem e provar em ter adquirido as qualidades de eleitor na conformidade com esta lei, e souberem ler e escrever.*

O censo de 1872 indicava que, no Brasil, a população de analfabetos girava em torno de 80%. Nesse sentido, a consequência mais direta da Lei Saraiva Felipe foi reduzir drasticamente o número de eleitores. Segundo Leão (2012), antes da reforma eleitoral, a população de votante era composta por mais de um milhão de indivíduos: 1.114.066. Após a reforma, esse número caiu para 145.000, representando 1,5 da população total.

Foi em meio a esse contexto que a educação foi progressivamente ampliando seu significado político, passando a ser compreendida como essencial na estratégia de afirmação coletiva da população negra. Tornou-se elemento central da ação dos movimentos organizados por esse grupo por meio

de estruturas coletivas que passaram a atuar na construção do movimento de luta antirracista.

No Brasil, o processo de abolição da escravidão foi encaminhado sem a implementação efetiva de políticas de incorporação dos negros à sociedade organizada através do trabalho livre. A consequência mais direta desse encaminhamento foi um elevado padrão de exclusão social que atingiu diferentes extratos da população negra.

Como resposta a esse processo, iniciou-se a organização de movimentos sociais que utilizaram a raça como elemento de aglutinação e como mecanismo político para viabilizar a inclusão dos negros na sociedade. Estes foram definidos da seguinte forma por Domingues (2007:101)

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

Esses movimentos ocorreram em diferentes pontos do país. Apresentamos abaixo um quadro que indica a sua distribuição até os anos 1980:

Quadro II
Organizações Negras Após a Abolição da Escravidão (1888-1980)⁵

ASSOCIAÇÃO	CIDADE	ANO
<i>Sociedade Progresso da Raça Africana</i>	Pelotas/RS	1891
<i>Clube 28 de Setembro</i>	São Paulo/SP	1897
<i>Clube 13 de Maio dos Homens Pretos</i>	São Paulo/SP	1902
<i>Centro Literário dos Homens de Cor</i>	São Paulo/SP	1903
<i>Sociedade Propugnadora Treze de Maio</i>	São Paulo/SP	1906
<i>Sociedade de Socorro Mutuo Princesa do Sul</i>	Pelotas/RS	1908
<i>Centro Cultural Henrique Dias</i>	São Paulo /SP	1908
<i>Grupo Dramático Recreativo Cosmos</i>	São Paulo /SP	1908
<i>Federação Paulista dos Homens de Cor</i>	Campinas/SP	1908
<i>Sociedade União Cívica dos Homens de Cor</i>	São Paulo/SP	1915
<i>Associação Protetora dos Homens Pretos</i>	São Paulo/SP	1917
<i>Centro da Federação dos Homens de Cor</i>	Rio de Janeiro/RJ	1917
<i>Centro Cívico Cruz e Souza</i>	Lages/SC	1918
<i>Sociedade Brinco da Princesa</i>	São Paulo/SP	1925
<i>Centro Cívico Palmares</i>	São Paulo/SP	1926
<i>Frente Negra Brasileira</i>	São Paulo/SP	1931
<i>Clube Negro de Cultura Social</i>	São Paulo/SP	1932
<i>Frente Negra Socialista</i>	São Paulo/SP	1932
<i>Sociedade Flor do Abacate</i>	Rio de Janeiro	1934
<i>Legião Negra</i>	Uberlândia/MG	1934
<i>Sociedade Henrique Dias</i>	Salvador/BA	1937
<i>União dos Homens de Cor</i>	Porto Alegre/RS	1943
<i>Grêmio Literário Cruz e Souza</i>	Minas Gerais	1943
<i>Teatro Experimental do Negro</i>	Rio de Janeiro/RJ	1944
<i>Comitê Democrático Afrobrasileiro</i>	Rio de Janeiro/RJ	1944
<i>Associação do Negro Brasileiro</i>	São Paulo/SP	1945
<i>Associação José do Patrocínio</i>	Belo Horizonte/MG	1951
<i>Frente Negra Trabalhista</i>	São Paulo	1954
<i>Associação Cultural do Negro</i>	São Paulo/SP	1954
<i>União Cultural dos Homens de Cor</i>	Rio de Janeiro/RJ	1956
<i>União Catarinense dos Homens de Cor</i>	Blumenau/SC	1962
<i>Grupo Palmares</i>	Porto Alegre/RS	1971
<i>Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN)</i>	Rio de Janeiro/RJ	1972
<i>Institutos de Pesquisa da Cultura Negra (IPCN)</i>	Rio de Janeiro/RS	1976
<i>Movimento Negro Unificado (MNU)</i>	São Paulo/SP	1978

Fonte: Ferrara 1986; Domingues 2008.

Essas organizações criadas pela população negra encontraram diferentes níveis de dificuldade para serem integradas ao debate político do país, que tendia a operar a partir da exclusão da raça como elemento constitutivo do processo de

⁵ Esses dados refletem o estágio atual das pesquisas, principalmente aquelas que foram produzidas a partir dos centros de investigação concentrados no Sudeste, que tendem a colocar em destaque as ações que ocorreram em estados como São Paulo e Rio de Janeiro.

organização da social. Esse panorama político só se modificou no final do século XX – período em que, como veremos, essa questão passou a ganhar destaque no cenário político brasileiro.

Mas, a recorrência e a continuidade das organizações criadas pela comunidade negra ao longo de todo o século XX indicam sua importância dentro da agenda política construída por esse grupo. Podemos constatar isso através do registro de uma das estratégias mais comuns de manifestação dessas organizações, que se deu através do surgimento de uma *Imprensa Negra*, que utilizou a elaboração de jornais como forma de divulgação da luta antirracista e também como estratégia para dar visibilidade às ações desenvolvidas junto à comunidade negra.

Apresentamos abaixo um quadro que registra a distribuição desta *Imprensa Negra* até os anos 1980:

Quadro III
Imprensa Negra no Brasil (1888-1985)

ANO	JORNAL	CIDADE	ANO	JORNAL	CIDADE
1892	<i>O Exemplo</i>	Porto Alegre/RS	1948	<i>União</i>	Curitiba/PR
1899	<i>A Pátria</i>	São Paulo/SP	1950	<i>Mundo Novo</i>	São Paulo/SP
1903	<i>O Baluarte</i>	Campinas/SP	1950	<i>Quilombo</i>	Rio de Janeiro/RJ
1907	<i>Alvorada</i>	Pelotas/RS	1950	<i>Redenção</i>	Rio de Janeiro/RJ
1912	<i>O Combate</i>	São Paulo/SP	1953	<i>Voz da Negritude</i>	Niterói/RJ
1915	<i>O Menelick</i>	São Paulo/SP	1953	<i>Novo Horizonte</i>	São Paulo/SP
1916	<i>A Rua</i>	São Paulo/SP	1957	<i>Notícias de Ébano</i>	São Paulo/SP
1916	<i>Xaúter</i>	São Paulo/SP	1958	<i>Mutirão</i>	São Paulo/SP
1918	<i>O Bandeirante</i>	São Paulo/SP	1960	<i>Hifen</i>	Campinas/SP
1918	<i>O Alfinete</i>	São Paulo/SP	1960	<i>Niger</i>	São Paulo/SP
1919	<i>A Liberdade</i>	São Paulo/SP	1961	<i>Nosso Jornal</i>	Piracicaba/SP
1920	<i>A Sentinela</i>	São Paulo/SP	1963	<i>Correio d'Ébano</i>	Campinas/SP
1922	<i>O Kosmos</i>	São Paulo/SP	1974	<i>Árvore das Palavras</i>	São Paulo/SP
1923	<i>Getulino</i>	Campinas/SP	1974	<i>Quadros</i>	São Paulo/SP
1924	<i>Clarim da Alvorada</i>	São Paulo/SP	1974	<i>Bituga</i>	São Caetano/SP
1924	<i>Elite</i>	São Paulo/SP	1975	<i>Nagô</i>	São Carlos/SP
1928	<i>Auriverde</i>	São Paulo/SP	1977	<i>Sinba</i>	Rio de Janeiro/RJ
1928	<i>O Patrocínio</i>	Piracicaba/SP	1977	<i>Tição</i>	Porto Alegre/RS
1928	<i>O Progresso</i>	São Paulo/SP	1978	<i>Jornegro</i>	São Paulo/SP
1932	<i>Chibata</i>	São Paulo/SP	1978	<i>Abertura</i>	São Paulo/SP
1935	<i>O Clarim</i>	São Paulo/SP	1979	<i>Visungo</i>	São Paulo/SP
1935	<i>O Estimulo</i>	São Carlos/SP	1979	<i>Pixaim</i>	São José dos Campos/SP
1935	<i>A Raça</i>	Uberlândia/MG	1980	<i>Quilombo</i>	Piracicaba/SP
1935	<i>Tribuna Negra</i>	São Paulo/SP	1980	<i>Ébano</i>	São Paulo/SP
1936	<i>Alvorada</i>	Porto Alegre/RS	1981	<i>Negô</i>	Salvador/BA
1945	<i>Alvorada</i>	São Paulo/SP	1982	<i>Africanus</i>	Rio de Janeiro/RJ
1946	<i>Senzala</i>	São Paulo/SP	1984	<i>Nizinga</i>	Rio de Janeiro/RJ
1946	<i>Novo Horizonte</i>	São Paulo/SP			

Fonte: Ferrara, 1986; Domingues 2007; Domingues 2008

A atuação das organizações tradicionalmente designadas como movimento negro teve seu início após a abolição da escravidão, prosseguindo por todo o período republicano. Essas organizações tinham a questão da raça e do preconceito como elemento de aglutinação e procuravam combater a discriminação racial.

Inicialmente, esse combate se deu através de organizações que procuravam mobilizar a comunidade negra a partir de ações assistencialistas, recreativas e culturais. Mas, essas organizações foram progressivamente construindo uma agenda de reivindicações que deram contornos políticos mais fortes à sua ação, chegando até mesmo à criação de um partido político que, nos anos 1930, pretendia representar a população negra do país.

Esse partido surgiu como resultado do amadurecimento das organizações criadas pela população negra e teve como embrião a Frente Negra Brasileira, instituição que surgiu em 1931, na cidade de São Paulo. Essa foi a primeira instituição que conseguiu elevar a organização dos negros à condição de um movimento de massas. A Frente Negra Brasileira chegou a ter 20 mil associados e delegações em diferentes estados da federação (RJ, MG, ES, PE, BA, RS). Sua organização contava com uma complexa estrutura que envolvia escolas, grupos artísticos, time de futebol, departamento jurídico, serviços médicos e odontológicos, cursos de formação política, de artes e ofícios e a publicação do jornal *A Voz da Raça*.

Em 1936, foi registrada como um partido que, em função da instabilidade do quadro político do país, foi extinto logo no ano seguinte:

A entidade chegou a ser recebida em audiência pelo Presidente da República da época, Getúlio Vargas, tendo algumas de suas reivindicações atendidas, como o fim da proibição de ingresso de negros na guarda civil em São Paulo. Este episódio indica o poder de barganha que o movimento negro organizado dispunha no cenário político institucionalizado brasileiro. Com a instauração da ditadura do “Estado Novo”, em 1937, a Frente Negra Brasileira, assim como todas as demais organizações políticas, foi extinta. O movimento negro, no bojo dos demais movimentos sociais, foi então esvaziado”. (Domingues 2007, p.107)

Com o fim do Estado Novo, o movimento negro conheceu outras instituições que também obtiveram êxito em seu processo de organização na luta antirracista, destacadamente a *União dos Homens de Cor* e o *Teatro Experimental do Negro*. A primeira foi fundada em 1943, na cidade de Porto Alegre/RS, e teve projeção nacional com representação em vários estados da Federação. A segunda foi fundada no Rio de Janeiro e, sob a liderança de Abdias do Nascimento, alcançou notoriedade no campo cultural e político do país.

Mais uma vez, o quadro de instabilidade política e o estabelecimento de um regime de exceção, em 1964, colocou fim ao trabalho dessas e de outras instituições criadas pela comunidade negra.

A reorganização desses movimentos ocorreu nos anos 1970, durante a desarticulação do regime militar e a luta pela redemocratização do país. Nesse período sugeriram novas entidades, entre elas destaca-se a organização do *Movimento Negro Unificado* (MNU), fundado em São Paulo, em 1978. O MNU

foi um movimento organizado em nível nacional e teve importância capital na aglutinação de militantes negros e na formulação da pauta de reivindicações que marcaria a luta contra a discriminação racial nos anos seguintes.

2.1. A educação nos movimentos sociais organizados pelos negros

No quadro geral de atuação das organizações criadas pelos negros, ao longo de todo o período republicano, destaca-se o lugar ocupado pela educação dentro da pauta de reivindicação construída por esses movimentos. Desde o início, a educação foi sendo definida como um campo prioritário da luta antirracista.

Logo após a abolição da escravidão, a atuação dessas organizações foi elaborada a partir da percepção de que a educação era um fator determinante para a inclusão social. Assim, essas instituições procuravam denunciar os elevados índices de analfabetismo da população negra e as dificuldades de acesso à escolarização. Várias delas foram além da denúncia, organizando aulas e escolas com objetivo de educar os membros da comunidade negra, pois partilhavam da crença de que a educação poderia proporcionar a ascensão social e até mesmo anular o preconceito racial.

Associações negras também abriram escolas, sendo que uma delas a Sociedade Amigos da Pátria, de São Paulo, fundada em 13 de maio de 1908, era dirigida por Salvador Luís de Paula, um negro ex-ativista do movimento abolicionista. A escola chamava-se Progresso e Aurora. Não se têm maiores detalhes de sua dinâmica interna. Contudo, o jornal paulista Progresso, em 23/9/1929, informava que a escola era 'mista' e atendeu 'mil e tantas pessoas' durante dez anos. (Domingues, 2009. p. 969)

A Frente Negra Brasileira desenvolveu uma experiência que pode ser entendida como a mais elaborada que ocorreu na atuação dessas instituições no campo da educação, pois dentro da sua estrutura organizacional o Departamento de Educação era o mais importante. Este criou um curso de alfabetização que, a partir de 1934, passou a ofertar o ensino primário.

Na mesma direção, seguiram outras instituições, como o Teatro Experimental do Negro, que também oferecia cursos de alfabetização. Em 1954, o jornal dessa organização já manifestava críticas em relação à presença de preconceito racial em livros didáticos e à discriminação como elemento constitutivo das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas brasileiras.

A preocupação com as questões de natureza pedagógica ganharam força no processo de ressurgimento do movimento negro no período final da ditadura militar, nos anos 1970. No centro das questões colocadas por essa organização não estava mais a criação de escolas como estratégia de superação

da inoperância do Estado, como até então havia sido a forma mais usual de trabalho das organizações negras. O movimento negro passou a colocar em primeiro plano a crítica quanto à discriminação racial presente nas escolas e as reivindicações em relação à necessidade do Estado de oferecer educação pública de qualidade para todos.

Um período importante para o aparecimento e a publicização dessas questões foram os debates relativos à reforma constitucional, nos anos 1980, que contou com uma ampla mobilização do movimento negro para incluir elementos da luta antirracista entre os dispositivos constitucionais:

A partir da década de 1980 a ação do movimento negro tornou-se mais propositiva ao exigir do Estado, nos vários níveis administrativos, resoluções concretas para a situação da população negra. De certo modo, a Constituição Federal de 1988 pode ser pensada tanto como um momento privilegiado no qual um conjunto de ações que vinham sendo desenvolvidas pelas entidades negras se confluíram para tentar mudar no plano político a ação do Estado frente a problemática racial quanto como uma arena política na qual os vários projetos de sociedade se confrontam, inclusive o do movimento negro, numa luta na qual predominavam os interesses dos grupos dominantes. (Rodrigues, 2005, p. 48)

Em 1985, ocorreram encontros regionais com objetivo de estabelecer as bases de atuação do movimento negro na constituinte. O conjunto desses eventos deu origem a um documento elaborado por 63 entidades pertencentes a 16 unidades da Federação, cujo título era *Convenção Nacional do Negro Para a Constituinte*. Esse evento ocorreu em 1986 e teve como objetivo construir uma proposta para ser apresentada na elaboração da nova Constituição. A pauta que foi elaborada concentrou-se em três pontos específicos: o primeiro se referia ao reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombo; o segundo à criminalização do racismo; o terceiro, por fim, expressava as preocupações com o campo educacional. Em relação a essa questão, a proposta girava em torno da valorização de uma ação pedagógica pautada pela diversidade e pela defesa do ensino da história da África e do negro no Brasil: “o processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil” (Santos, 2005, p. 24).

Os debates para elaboração da nova Constituição impuseram resistências de toda ordem ao tratamento da agenda proposta pelo movimento negro. Isso se deu tanto na perspectiva dos setores políticos representados por conservadores como também dos progressistas, pois, para ambos os grupos, a questão era um problema pontual dentro das desigualdades sociais. Portanto, deveria ser tratado junto às discussões relativas às chamadas minorias sociais.

A proposta apresentada pelo movimento negro em relação à educação foi considerada muito específica. Por isso, para a maioria dos legisladores, deveria ser reafirmada a importância da pluralidade racial sem a definição de qualquer especificação em relação ao currículo. Para os constituintes, isso deveria ser tratado em um momento específico, ou seja, o debate deveria ocorrer posteriormente, junto ao processo de elaboração da lei de diretrizes da educação, que deveria promover o detalhamento e os encaminhamentos dos dispositivos constitucionais.

O trabalho em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ocorreu após a constituinte, no período entre 1988 e 1996, e não operou os avanços pretendidos pelo movimento negro. Limitou-se, praticamente, a reproduzir a forma como o tema foi tratado na Constituição, reafirmando, sobretudo, a resistência em relação à obrigatoriedade do estudo da história da população negra no Brasil. O tema ganhou a seguinte redação, no Artigo 26: *o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia.*

A necessidade de uma incorporação positiva dos negros no currículo das escolas adquiriu um significado profundo na ação das entidades negras, tornando-se, com isso, tema central na agenda de reivindicações e da luta antirracista no campo educacional. Essa proposta não foi vitoriosa na constituinte de 1988 e tampouco na LDB/1996. No entanto, a capacidade de articulação e mobilização das organizações negras junto a diferentes agremiações partidárias, em todo o país, fez com que o tema ganhasse espaço nas diretrizes educacionais de vários estados e municípios.

Em 1989, esse tema foi formalmente definido dentro da constituição elaborada para o estado da Bahia, que determinava a *adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1ª, 2ª e 3ª graus.* Seguiram na mesma direção as legislações municipais de Belo Horizonte/MG, em 1990; Porto Alegre, em 1991; Belém/PA, em 1994; Aracajú/SE, em 1994; São Paulo, em 1996; Brasília/DF, em 1996; e Teresina/PI, em 1998.

A questão ganhou contornos nacionais no ano 2003, com a aprovação da Lei 10.639, que alterou a LDBEN/1996, estabelecendo parâmetros legais para introdução das questões relacionadas à história dos negros no Brasil e na África:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Brasil, 2004. p. 37)

A aprovação da Lei 10.639/2003 configura-se como um marco dentro da educação, representando, de um lado, a capacidade de articulação e resiliência do movimento negro e, de outro, uma transformação profunda na construção de práticas educativas que passaram a contemplar a diversidade e a valorização dos negros como sujeitos sociais.

Essa conquista pode ser entendida como elemento central da definição que Gomes (2019: 04) elaborou para caracterizar o movimento negro como um agente educador:

No seu papel educativo, tal movimento educa e reeduca a sociedade, o Estado e a si mesmo sobre as relações raciais, o racismo e a diáspora africana. E, se é um educador, ele constrói pedagogias. E, se constrói pedagogias, interfere nos processos educativos e nas políticas educacionais.... a principal tarefa desse movimento social é a luta contra um fenômeno que o Brasil ainda insiste em dizer que não existe ou, se existe, dá-se de forma mais branda em nosso país do que em outros: o racismo. Se concordamos com o fato de que o Movimento Negro participa e desenvolve processos educativos, identitários, de lutas, transgressões e conflitos, também concordaremos com a afirmação de que ele possui a capacidade de indagar e desafiar as elites do poder, o Estado e suas políticas. E, dentre essas políticas, encontram-se as educacionais.

Uma das expressões mais elevadas da atuação do *movimento negro educador* é aquela que, a partir da aprovação da Lei 10.639/2003, estabeleceu a educação das relações raciais através de um conjunto de princípios sistematizados nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Esse documento foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e teve como relatora a professora e pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que, na ocasião, ocupava uma cadeira no conselho a partir de uma indicação do movimento negro.

O processo de construção das diretrizes contou com uma ampla consulta a diferentes segmentos da sociedade, resultando na elaboração de uma série de encaminhamentos para reconfigurar as práticas educativas em torno das relações raciais. O documento foi aprovado no ano 2004, reconhecendo e sistematizando práticas educativas de caráter antirracistas que foram elaboradas dentro da educação brasileira, sobretudo aquelas que historicamente foram produzidas no interior do movimento negro. Neste sentido, afirma que

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. ... propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (Brasil, 2004, p. 11)

O documento promove políticas educacionais e estratégias pedagógicas que valorizam a diversidade e o respeito às pessoas negras. Assim, define que cabe aos sistemas de ensino e estabelecimento, de diferentes níveis, converter as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado que promovam, de maneira decisiva, a reeducação das relações entre negros e brancos – aquilo que o documento designa como relações étnico-raciais.

Reconhece que as formas de discriminação de qualquer natureza não têm sua origem na escola; porém, o racismo, as desigualdades e discriminações presentes na sociedade perpassam o espaço escolar. Portanto, pedagogias de combate ao racismo e à discriminação devem ter como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra.

Determina a presença do tema nos cursos de formação de professores e que os administradores dos sistemas de ensino devem prover as escolas com materiais didáticos que confirmam ao tema um tratamento completo em relação à contribuição dos africanos escravizados e seus descendentes para a construção da nação brasileira.

A *Lei 10.639/2003* e a *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* possibilitaram mudanças importantes na dinâmica das escolas, dos cursos de formação de professores e dos sistemas de ensino de todo o país. Embora existam dificuldades para o cumprimento pleno de seus dispositivos, são determinações que colocaram a educação brasileira em um patamar diferente daquele que tratava as relações raciais a partir da omissão, da discriminação e do preconceito.

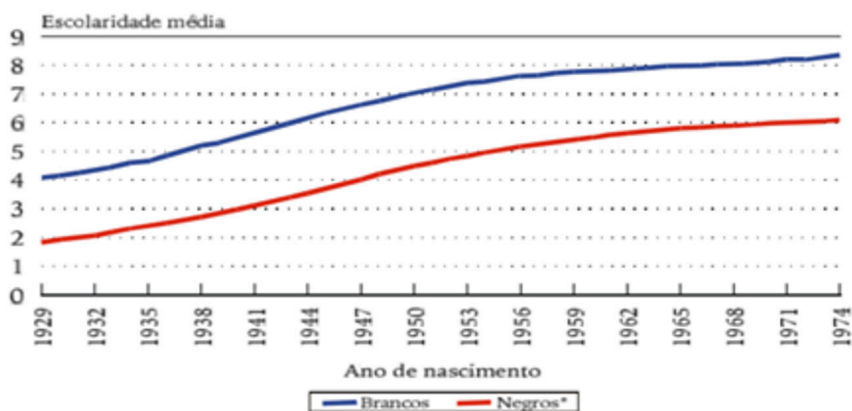
Uma das dimensões mais importantes desses avanços que se estabeleceram na educação brasileira foi o reconhecimento das políticas de ação afirmativa como estratégia de enfrentamento das desigualdades. No Brasil, esse tipo de política passou a ser visto como uma alternativa às políticas universais que historicamente estruturaram o desenvolvimento da educação no país.

No centro desse debate estava a existência de um padrão de desigualdade que marcava a trajetória educacional de negros e brancos e a incapacidade das políticas tradicionais de agirem sobre o problema. Em outras palavras, havia

diferenças estatisticamente comprovadas nos padrões educacionais de negros e brancos e essa situação não encontrava respostas efetivas nas chamadas políticas universais, ou seja, aquelas que eram destinadas a todos de forma indiscriminada.

A fundamentação dessa crítica pode ser percebida através das informações contidas no gráfico elaborado por Henriques (2001) a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relativos à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), de 1999. Nele encontramos a representação da escolaridade média de indivíduos negros e brancos, com mais de 14 anos, que nasceram entre os anos 1929 e 1974, ou seja, durante boa parte do século XX.

Gráfico 2
Número Médio de Estudo - evolução por cohorte
Fonte: Henriques, 2001



O período representado pelo gráfico registra um aumento do padrão médio de escolaridade de todos os segmentos da população brasileira. É possível perceber que, entre os indivíduos que nasceram em 1929 e aqueles que nasceram em 1974, houve um aumento da média de escolaridade. Nesse período, os brancos passaram de uma média de quatro para oito anos. Os negros apresentaram comportamento semelhante, passando de dois para seis anos.

Os dois segmentos se beneficiaram das políticas educacionais de caráter universalista que foram estabelecidas durante todo esse período. No entanto, o quadro registra que houve a continuidade de um padrão de desigualdade, ou seja, as duas linhas se mantiveram separadas por uma desigualdade de dois anos em favor dos brancos.

Dados como esses colocaram em discussão o valor das políticas universais, demonstrando sua dificuldade de atacar de forma plena as desigualdades raciais. Isso abriu espaço para uma defesa em torno de políticas focalizadas, ou as chamadas *políticas de ação afirmativa*, que operam a partir da discriminação positiva de grupos em situação de desvantagem social. Esse tipo de política passou a ser defendida como um instrumento necessário ao processo de aceleração do combate às desigualdades.

No Brasil, a passagem do século XX para o XXI foi acompanhada por um intenso debate sobre a pertinência das políticas de ações afirmativas. Não foram poucas as resistências quanto à legitimidade e eficácia dessas políticas. No entanto, passaram a ser admitidas como centrais no repertório de políticas públicas de caráter antirracista e foram aplicadas em diferentes campos, destacadamente no ensino superior, que era uma das áreas nas quais havia (e ainda há) um dos padrões de desigualdade racial mais acentuados do país.

No ensino superior, esse tipo de política teve destaque na sua aplicação através da modalidade de cotas, ou reserva de vagas para o ingresso de estudantes negros no ensino superior. As primeiras instituições a adotarem esse tipo de medida foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em 2002. Nos anos seguintes, várias universidades do país estabeleceram as cotas como instrumento de democratização do acesso ao ensino superior. Em 2012, foi criada a lei 12.711, que estabeleceu as cotas raciais e sociais como um mecanismo de ingresso nas universidades federais e na Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica de Ensino, representando uma das mais importantes transformações no ensino superior brasileiro, que passou a contar com um perfil mais diversificado de seu público, principalmente por uma ampliação da presença de negros nesse nível de ensino⁶. Segundo Henriger (2018), ainda persiste um padrão de desigualdade entre jovens negros e brancos no ensino superior, mas as políticas de ação afirmativa revelam que houve uma modificação do cenário, indicando que estamos no caminho certo para uma transformação efetiva desse nível do ensino.

Considerações finais

No Brasil, a escravidão foi uma instituição longa e duradoura que imprimiu marcas profundas no modelo de sociedade que se estabeleceu no país. Esse processo tem suas origens no tráfico de escravizados e em um padrão fortemente negativo de racialização da população afrodescendente.

⁶ Segundo Heringer (2018), entre 2001 e 2014 a presença de estudantes, entre 18 a 24 anos, classificados como pretos saiu de 2,2% para 11,4%; os pardos passaram de 3,6% para 12,1%; já os brancos passaram de 14,5% para 25,3%.

A força dessa dinâmica social pode ser encontrada no modelo de independência, estabelecido em 1822, que operou um rompimento com o passado colonial, porém conservando a escravidão como uma linha de continuidade. Em 1822, o modelo de sociedade criado pela independência foi estruturado a partir de uma elite que sustentava sua condição através da exploração de trabalhadores escravizados. Essa realidade teve continuidade na abolição da escravidão, que preservou o racismo e a discriminação como elementos de um projeto de inclusão marginal da população negra em uma sociedade organizada pelo trabalho livre.

Um dos contrapontos mais contundentes a essa realidade foi a ação coletiva da população negra, que, ao longo de todo o século XX, construiu organizações que agiram permanentemente na luta contra a discriminação e o preconceito. Dentro dessa luta, a educação foi um elemento constante de suas reivindicações e ações na e construção de um forte movimento antirracista.

A luta antirracista empreendida pelo movimento negro promoveu transformações importantes na sociedade brasileira, que ingressou no século XXI produzindo mudanças nas formas de estabelecimento das relações raciais. Entre elas, destaca-se a criação de princípios e diretrizes para educação das relações raciais como parte das políticas destinadas a fazer do campo educacional um espaço de construção de uma sociedade plural, fundada nos valores representados pela diversidade e pela democracia.

Diversidade e democracia são elementos essenciais para serem celebrados no ano 2022, quando comemoramos o bicentenário da independência do Brasil, pois são esses valores que nos permitem enfrentar o modelo de sociedade excludente que se efetivou a partir da independência, em 1822, que teve como marca o autoritarismo, o racismo e a escravidão.

Referências Bibliográficas

- Arendt, H. A crise na educação. In: *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997, p. 221.
- Barros, S. A. P. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. In: Fonseca, M. V.; Barros, S. A. P. *A história da Educação dos negros no Brasil*. Rio de Janeiro, EdUFF, 2016, p.51.
- Brasil. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD/MEC, 2004.
- Congresso. Câmara dos deputados. *Elemento Servil: parecer e projeto de lei apresentado a Câmara dos Deputados em 1871*. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1874.
- Domingues, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*. Rio de Janeiro, UFF, n. 23, 2007, pp. 100-122.
- Domingues, P. *A nova abolição*. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- Ferrara, M. N. *A Imprensa Negra Paulista (1915-1963)*. São Paulo: USP, 1986.
- Fonseca, M. V. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição de escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- Fonseca, M. V. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação. In: Fonseca, M. V.; Barros, S. A. P. *A história da Educação dos negros no Brasil*. Rio de Janeiro, EdUFF, 2016, p.23.
- Fonseca, M. V. Espaço privado e educação no escravismo brasileiro: província de Minas Gerais, século XIX. In: Mac Cord, Marcelo; Araújo, Carlos E. M.; Gomes, Flavio dos Santos. *Rascunhos Cativos: educação, escola e ensino no Brasil Escravista*. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2017, p. 17.
- Gomes, N. L. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. São Paulo: Editora Vozes, 2017.
- Gomes, N. L. O Movimento Negro Brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. *Revista da ABPN – Caderno temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois*. Vol. 11, pp. 141-162, 2019.
- Heringer, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. Vol. 19, pp. 7-17, 2018.
- Henriques, R. *Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 1990*. Rio de Janeiro. IPEA, 2001. (http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4061)
- Klein, H. A Demografia do Tráfico Atlântico de Escravos para o Brasil. *Estudos Econômicos*, São Paulo, Vol. 17, N. 2, p. 129-149, 1987.
- Leão, M. Lei Saraiva (1881): O analfabetismo é um problema, exclui-se o problema. *Revista Aedos*. Vol. 4, N. 11, pp. 602-615, 2012.

-
- Martins, R. B. *Notas sobre a demografia das populações escravas da América*. Belo Horizonte, Faculdade de Ciências Econômicas – UFMG, 2016, (<https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2016/59-86-1-RV.pdf>)
- Mattoso, K. Q. O Filho da Escrava (Em Torno da Lei do Ventre Livre). *Revista Brasileira de História*, Vol. 8, N. 16. São Paulo, pp.37-55, 1988.
- Santos, J. A. S. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília/DF, MEC-SECAD, p. 21 2005.
- Serafim Leite, S. I. *História da Companhia de Jesus no Brasil (Tômo VII - Séculos XVII-XVIII, Assuntos Gerais (Fac-Símiles)*. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 2000.
- Tobias, J. A.. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Ed. Juriscredi, 1972.

