

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

GILSIVAN MONTES DE SOUZA

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO/RACIAIS NO BRASIL:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

São Leopoldo

2013

GILSIVAN MONTES DE SOUZA

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO/RACIAIS NO BRASIL:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Trabalho Final de Mestrado Profissional
para obtenção do grau de Mestre em
Teologia Programa de Pós-Graduação
Linha de Pesquisa: Ética e Gestão

Orientadora: Selenir Corrêa Gonçalves Kronbauer

Segundo Avaliador: Roberto Ervino Zwetsch

São Leopoldo

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729e Souza, Gilsivan Montes de
Educação e relações étnico/raciais no Brasil : algumas
considerações / Gilsivan Montes de Souza ; orientadora Selenir
Corrêa Gonçalves Kronbauer. – São Leopoldo : EST/PPG, 2013.
71 p. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de
Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia.
São Leopoldo, 2013.

1. Negros – Educação – Brasil - História. 2. Educação e
Estado – Brasil - História. 3. Brasil – Civilização – Influências
africanas. 4. Educação multicultural – Brasil. 5. Programas de
ação afirmativa – Brasil. 6. Direito à educação – Brasil. I..
Kronbauer, Selenir Corrêa Gonçalves. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

GILSIVAN MONTES DE SOUZA

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO/RACIAIS NO BRASIL:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Trabalho Final de Mestrado Profissional
para obtenção do grau de Mestre em
Teologia Programa de Pós-Graduação
Linha de Pesquisa: Ética e Gestão

Data:

Selenir Corrêa Gonçalves Kronbauer – Mestre em Teologia – Escola Superior de Teologia

Roberto Ervino Zwestsch – Doutor em Teologia – Escola Superior de Teologia

RESUMO

Fruto de uma intensa atividade intelectual e política por parte de atores sociais, os quais percebem na participação afro-descendente um dos pilares da construção sociocultural brasileira, as ações resultantes dessa luta começam a ter efeitos mais sólidos em meio aos processos deliberativos educacionais, como, por exemplo, a criação da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana obrigatória nas grades curriculares das instituições de ensino superior do país, dentre outras. Desta forma, o presente trabalho de conclusão de mestrado profissional visa analisar a questão educacional relacionada aos negros e às etnias no Brasil, bem como avaliar algumas mudanças significativas concretizadas por meio de certas políticas públicas que vem sendo colocadas em prática no decorrer do século XX. Para tanto, intenta-se delimitar a presente pesquisa, de caráter bibliográfico, a partir de um viés histórico e social no que tange sua perspectiva teórico-conceitual.

Palavras-chave: Educação. Cultura Afro-brasileira. África. Relações étnico/raciais.

ABSTRACT

Fruit of an intense intellectual activity and policy by social actors, which perceive participation african descent one of the pillars of the Brazilian sociocultural, the resulting actions that fight start having stronger effects among the deliberative processes of education, as for example, the creation of the discipline of History and Afro-Brazilian and African compulsory in the curricula of higher education institutions in the country, among others. Thus, this final paper aims to analyze the professional master education issue related to the black and ethnic groups in Brazil, as well as evaluating some significant changes implemented by means of certain public policies that have been put into practice in the course of the twentieth century. Therefore, attempts to define the present research, bibliographical, from a social and historical bias regarding their theoretical-conceptual.

Keywords: Education. Afro-Brazilian Culture. Africa. Ethno / racial.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1 EDUCAÇÃO E OS NEGROS NO BRASIL.....	9
1.1 Educação no período da colonização até a primeira metade do século XX.....	10
1.2 A Imprensa Negra.....	24
1.3 O Teatro Experimental do Negro (TEN).....	29
1.4 Situação educacional no Brasil da década de 1940 aos anos de 1980: a importância da abertura política para a educação inclusiva.....	34
2 A EDUCAÇÃO ATUAL E O DESAFIO DA INCLUSÃO NAS QUESTÕES ÉTNICAS.....	43
2.1 A educação no Brasil nos dois mandatos do Presidente Lula (2003-2010).....	45
2.2 Implantação de cotas nas universidades: retrospectiva histórica.....	49
2.3 Educação e inclusão de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nos currículos escolares.....	53
2.4 Realidade sofrida: a questão das cotas para estudantes negros e de outras etnias.....	54
2.5 O PL 73/1999 e suas afirmações.....	55
2.6 Organização do sistema acadêmico brasileiro em relação às cotas.....	57
2.7 Análise sobre o índice de escolaridade da população negra: perspectivas de futuro...58	
3 RESULTADOS INICIAIS DO SISTEMA DE COTAS.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	68

INTRODUÇÃO

O motivo de realizar este trabalho é a busca por entendimento de como se processava a educação de negros e etnias no Brasil a partir do período colonial, diante das diversas discussões que buscam confirmar ou negar injustiças e discriminações cometidas contra estes povos. Um dos objetivos é evidenciar as mudanças e/ou continuidades referentes às desigualdades socialmente estabelecidas no período inicial citado até os dias atuais. Neste sentido procurasse fatos que contribuíssem diretamente para a chamada exclusão cultural que enriquece os diversos debates sociais, a fim de perceber e evidenciar a diferenciação da educação aplicada, buscando entender as causas dos possíveis atrasos de atitudes que venham a justificar, nos dias atuais, as discórdias em torno da implementação de cotas ou de programas de inclusão dos povos em referência, sem querer afirmar ou encarar como reparação aos danos e prejuízos causados pela exclusão social imposta, mais sim, para buscar compreender o processo que gerou este diferencial. Recordemos que o Brasil é um país miscigenado, de população de maioria negra, que faz parte da história de construção de uma identidade racial.

O estudo visa pesquisar fatos da evolução educacional a partir da colonização, passando para os anos 1920, 1930 e 1950, em que o negro teve finalmente o direito de frequentar as escolas públicas, chegando até os dias atuais. Faz-se necessário, também, buscar uma reflexão de uma época em que grupos de pessoas denominavam-se brancos e ricos, com direito e uma educação completa, podendo assim pagar ou sendo escolhidos a participar de um ensino nos colégios particulares, enquanto que os negros e pobres, ou de etnias diferentes, eram mandados a estudar em colégios de menor qualidade.

Precisamos ainda nos debruçar diante das verdadeiras causas e dos fatos que levaram, em um outro período desta mesma história, as faculdades públicas passarem a ter notoriedade, diante desta mesma camada social que se intitulava superior. Estas vinham dos cursos profissionalizantes de escolas particulares e, no ensino superior, tinham sua entrada cativeira em universidades públicas, fato que passou a servir de status até os dias atuais, criando na contramão do processo um impedimento daquele espaço para aqueles que historicamente eram oriundos do ensino público e que por justiça seriam detentores deste direito.

Portanto, faz-se necessário verificar as manifestações de reivindicações de mudanças destes contextos, analisar alguns fatos que se caracterizaram devido à falta de leis e diretrizes que pautassem a inclusão social, a partir dos anos de 1930. Da mesma forma, observar e exemplificar as relações e diferentes níveis de modalidades de ensino, o comportamento dos chamados excluídos no ambiente escolar, a atitude do professor diante do programa diferenciado de educação para excluídos, a partir do final do período da ditadura militar.

Chegasse assim as novas medidas adotadas nos governos mais recentes, relatando as diversas opiniões a respeito do assunto, questionando ou tentando entender, até que ponto gera benefício para aqueles que sempre se sentiram dependentes do sistema de cotas, que visa resgatar a igualdade de direito, tentando entender se estas mudanças reparam ou causam maior constrangimento e discriminação, devido às diversas opiniões de entidades e associações que divergem a respeito do assunto.

A verdadeira classificação e denominação aos que fazem jus aos sistemas de cotas é controversa já que nunca houve uma classificação de etnia que não fosse através da cor da pele, por auto definição ou aspectos étnicos, assim encontramos pessoas que outrora afirmavam ser brancos e hoje brigam na justiça para serem considerados negros, para estarem inseridos nos programas de inclusão e quotas.

Para fundamentar a minha pesquisa, optei por variadas leituras e estudos a partir dos diversos autores que tratam do assunto, conforme apresentarei a seguir. Entre outras, destaco algumas obras como, por exemplo, de Renato Ortiz, que busca a essência da cultura riquíssima em diversidade, detalhando o orgulho da raça, em pertencer a esta nação. As obras de Clóvis Moura, referente à sociologia da etnia negra, enfatizando o cotidiano deste povo marcado pelas diferenças. As referencias de Zilá Bernd vão ao encontro de fatos marcantes desde as origens até a formação da identidade da raça, bem como investigando e atentando para diversos documentos que tratam do assunto.

Quanto aos documentos nacionais e internacionais referentes à inclusão educacional e social, citarei a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Mundial da Educação para Todos, a Declaração de Salamanca (1994), Declaração do Afro-Descendentes ante o Fórum das Américas pela Diversidade e a Pluralidade, a Declaração

Universal sobre a Diversidade Cultural, a Carta das Cidades Educadoras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nr. 9.394/96), e tantos outros documentos que se fizerem necessários.

O trabalho está embasado em dois capítulos. O capítulo 1 abordará a Educação e os negros no Brasil, em que tratará de assuntos como Educação no período da colonização até a primeira metade do século XX, A Imprensa Negra, O Teatro Experimental do Negro (TEN) e a Situação educacional no Brasil da década de 1940 aos anos de 1980: a importância da abertura política para a educação inclusiva. O capítulo 2 falará a respeito da Educação atual e o desafio da inclusão nas questões étnicas em que abordará assuntos como a educação no Brasil nos dois mandatos do Presidente Lula (2003-2010), Implantação de cotas nas universidades: retrospectiva histórica, Educação e inclusão de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nos currículos escolares, Realidade sofrida: a questão das cotas para estudantes negros e de outras etnias, O PL 73/1999 e suas afirmações, Organização do sistema acadêmico brasileiro em relação às cotas e Análise sobre o índice de escolaridade da população negra: perspectivas de futuro. Seguem as considerações finais e as referências bibliográficas.

1 EDUCAÇÃO E OS NEGROS NO BRASIL

Compreender a história da educação é de extrema importância para qualquer ser humano, pois compreender a educação é penetrar na cultura de cada civilização, é entender seus preceitos e modo de vida. A educação é o principal fundamento na formação de um povo, é ela quem determina os caminhos que direcionam o comportamento familiar e social de toda a sociedade.

Em pleno terceiro milênio, e com mais de cem anos de Abolição da Escravatura, percebemos que os negros brasileiros e outras etnias continuam na luta por ascensão social e melhores condições de vida. Nessa diversidade de desigualdades, a escola deveria ser o ambiente ideal para a construção de uma nova identidade de classes consideradas inferiores, tornando-se um porto seguro para a nau da tolerância e fraternidade. No entanto, é perceptivo que tanto nas salas de aula quanto no mercado de trabalho, um oceano de ignorância e injustiça separa brancos de negros e outras etnias no Brasil.

Quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto uma quanto o outro tem origem longínqua em nossa história. Ambos aparecem em obras que tratam da história da educação, em especial naqueles que buscam estudar como as elites brasileiras tentaram equacionar o problema da instrução das camadas populares¹.

No Brasil, não é de hoje que tais diferenças são percebidas nas escolas, se voltarmos no tempo, notaremos que desde a colonização, passando pelos anos 1920 até 1950, que negros e etnias diferentes da europeia sempre tiveram tratamento diferenciado em relação ao branco, o que causou marcas e problemas tão profundos que o século XX inteiro, com tudo que representou em termos de avanço tecnológico, não foi suficiente para solucioná-los. Ao contrário, neste século, criaram-se desigualdades imensas.

[...] “se proibia o alfabeto nas casas grandes”, inclusive a “descendentes dos fidalgos e dos afortunados portugueses”. Sobretudo os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Estes, visando a “elevação moral” de seus escravos, providenciavam escolas, para que os filhos dos escravizados recebessem

¹ GONÇALVES, L. A.; SILVA, P. B. G. E. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 97.

lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedido, entretanto, almejar estudos de instrução média e superior²

Mesmo que cada relato demonstre épocas diferentes e, neles, os indivíduos se refiram a espaços sociais diversos, o objetivo ou intuito do foco que tratam é a educação de negros e etnias e seus múltiplos significados. De acordo com Ferreira e Bittar,

Nessas escolas dos jesuítas, as crianças negras eram submetidas a “um processo de aculturação, gerada pela visão cristã de mundo, organizada por um método pedagógico” de caráter repressivo que visava a “modelagem da moral cotidiana, do comportamento social”³.

Deduz que, em muitos ou na totalidade dos casos da escolarização de escravos sob a responsabilidade dos jesuítas, o verdadeiro intuito era suprir a necessidade de submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionários e não um projeto com objetivos de promover mudanças necessárias a uma vida mais digna dos cativos.

1.1 Educação no período da colonização até a primeira metade do século XX

De acordo com Saviani e Sanfeliche, os primeiros jesuítas chegaram ao território brasileiro em março de 1549, juntamente com o primeiro Governador-Geral Tomé de Souza, comandados pelo padre Manoel da Nóbrega. Quinze dias após a chegada, edificaram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador, tendo como mestre o irmão Vicente Rodrigues, contando apenas 21 anos. Irmão Vicente tornou-se o primeiro professor nos moldes europeus e durante mais de 50 anos dedicou-se ao ensino e a propagação da fé religiosa. O mais conhecido e talvez o mais atuante foi o noviço José de Anchieta, que se dedicou à pregação da fé católica e ao trabalho educativo. Os jesuítas perceberam que não seria possível converter os índios à fé católica sem que soubessem ler e escrever, segundo os autores⁴.

De Salvador, a obra jesuítica estendeu-se para o sul e, em 1570, vinte e um anos após a chegada, já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro,

² NASCIMENTO, A. A influência da mulher negra na educação do brasileiro. In: *O negro no Brasil: trabalhos apresentados no 2º. Congresso Afro-Brasileiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1940. p. 220.

³ FERREIRA, Amarildo; BITTAR, Marisa. Educação Jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista de Educação Pirassununga*, v. 3, n. 3, out. 2000, p. 113.

⁴ SAVIANI, Demerval; SANFELICHE, José L. *Tendências e correntes da educação brasileira*. In: MENDES, D. Trigueiro (Org). *Filosofia da Educação brasileira*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. p. 19.

Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia).

Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loyola, o *Ratio atque instituto studiorum*, chamado abreviadamente de *Ratio studiorum*. Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar, eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para a formação de sacerdotes. No curso de letras, estudasse Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área da medicina ⁵.

Com a conquista, os indígenas ficaram a mercê dos interesses alienígenas: as cidades desejavam integrá-los ao processo colonizador; os jesuítas desejavam convertê-los ao cristianismo e aos valores europeus; os colonos estavam interessados em usá-los como escravos. Os jesuítas então pensaram em afastar os indígenas dos interesses dos colonizadores e criaram as reduções ou missões, no interior do território. Nestas missões, além de passarem pelo processo de catequização, os indígenas também eram orientados ao trabalho agrícola, que garantia aos jesuítas uma de suas fontes de renda. As missões acabaram por transformar os indígenas nômades em sedentários, o que contribuiu decisivamente para facilitar sua captura pelos colonos, que conseguiram às vezes, capturar tribos inteiras nas missões⁶.

Os jesuítas permaneceram como mentores da educação brasileira durante duzentos e dez anos, em 1759, foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, Primeiro-Ministro de Portugal de 1750 a 1777. No momento da expulsão, os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades em que havia casas da Companhia de Jesus. A educação brasileira, com isso, vivenciou uma grande ruptura histórica em um processo já implantado e consolidado como modelo educacional ⁷.

⁵ SAVIANI; SANFELICHE, 1985. p. 27.

⁶ SAVIANI; SANFELICHE, 1985. p. 33.

⁷ SAVIANI, SANFELICHE, 1985. p. 37-39.

A educação indígena era objetivada pelo intuito de catequizá-los e torna-los missionários, apaziguando-os, tornando-os dóceis e submissos às necessidades do povo e da cultura dos brancos, no caso os colonizadores. Em 1757, a utilização do tupi foi proibida por uma Provisão Real. Tal medida foi possível porque, a essa altura, o tupi já estava sendo suplantado pelo português, em virtude da chegada de muitos imigrantes da metrópole. Ensinavam a Língua Portuguesa, desconsideravam os mitos, as crenças, os hábitos indígenas e as aulas eram ministradas por professores brancos: primeiro os padres, depois pessoas comuns que passavam a viver nas aldeias para educar (catequizar) os indígenas⁸.

Algumas tribos passaram a viver mais como branco do que como indígenas maravilhadas pelas novidades e comodidades da vida fora da aldeia. Outras foram incansáveis e defenderam seu modo de vida, usando o processo de educação dos jovens, exatamente para manter a cultura de seu povo. Devido à realidade de exploração que a maioria das tribos vivia, estes povos sentiram a necessidade de aprender a escrita da nova língua. Das línguas indígenas, o português herdou palavras ligadas à flora e à fauna (*abacaxi, mandioca, caju, tatu, piranha*), bem como nomes próprios e geográficos⁹.

Os jesuítas foram expulsos das colônias por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, Primeiro-Ministro de Portugal de 1750 a 1777, em função de radicais diferenças de objetivos.

Enquanto os jesuítas preocupavam-se com o proselitismo e o noviciado, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências europeias da época. A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal. Ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, levaram também a organização monolítica baseada no *Ratio studiorum*. Pouca coisa restou na prática educativa no Brasil. Continuaram a funcionar o Seminário Episcopal no Pará e os Seminários de São José e São Pedro, que não se encontravam sob a jurisdição jesuítica; a Escola de Artes e Edificações Militares, na Bahia; e a Escola de Artilharia, no Rio de Janeiro¹⁰.

⁸ SAVIANI; SANFELICHE, 1985, p. 44.

⁹ SAVIANI; SANFELICHE, 1985, p. 47.

¹⁰ SAVIANI; SANFELICHE, 1985, p. 44

Através do alvará de 28 de junho de 1759, ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, o Marquês de Pombal criava as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Criou também a Diretoria de Estudos que só passou a funcionar após o afastamento de Pombal. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma não se articulava com as outras. Portugal logo percebeu que a educação no Brasil estava estagnada e era preciso oferecer uma solução. Para isso, instituiu o “subsídio literário” para manutenção dos ensinamentos primários e médios. Os professores eram geralmente mal preparados para a função, já que eram improvisados e mal pagos. Eram nomeados por indicação ou sob concordância de bispos e se tornavam “proprietários” vitalícios de suas aulas régias¹¹.

O resultado da decisão de Pombal foi que, no princípio do século XIX, a educação brasileira estava reduzida a praticamente nada. O sistema jesuítico foi desmantelado e nada que pudesse chegar próximo dele foi organizado para dar continuidade a um trabalho de educação. Esta situação somente sofreu uma mudança com a chegada da família real ao Brasil, em 1808¹².

Em 1820, período do Império, o povo português mostra-se descontente com a demora do retorno da Família Real e inicia a Revolução Constitucionalista, na cidade do Porto. Isto apressa a volta de D. João VI a Portugal em 1821. Em 1822, no dia 7 de setembro, o príncipe regente D. Pedro declara a Independência do Brasil e, inspirada na Constituição Francesa, de cunho liberal, em 1824 é outorgada a primeira Constituição brasileira. O Art. 179 desta Lei Magna assegurava a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”¹³.

Em 1823, na tentativa de se suprir a falta de professores, instituiu-se o Método Lancaster, ou do “ensino mútuo”, segundo o qual um aluno treinado (decurião) ensina um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor. Em 1826, um Decreto instituiu quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. E, em 1827, um projeto de lei propõe a criação de pedagogias em todas as cidades

¹¹ ROMANELLI, Otaíza de O. História da educação no Brasil. 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 109.

¹² LIMA, Lauro de O. Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969. p. 353.

¹³ LIMA, Lauro de O. Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969. p. 353.

e vilas, além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação. Propunha ainda a abertura de escolas para meninas¹⁴.

Em 1834, o Ato Adicional à Constituição dispõe que as Províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. Graças a isso, em 1835, surge a primeira escola normal do país em Niterói. Se houve intenção de bons resultados, não foi o que aconteceu, já que, pelas dimensões do país, a educação brasileira se perdeu mais uma vez, obtendo resultados pífios. Em 1880, o Ministro Paulino de Souza lamenta o abandono da educação no Brasil, em seu relatório à Câmara. Em 1882, Ruy Barbosa sugere a liberdade do ensino, o ensino laico e a obrigatoriedade de instrução, obedecendo às normas emanadas pela Maçonaria Internacional¹⁵.

Em 1837, onde funcionava o Seminário de São Joaquim, na cidade do Rio de Janeiro, é criado o Colégio Pedro II, com o objetivo de se tornar um modelo pedagógico para o curso secundário. Efetivamente, o Colégio Pedro II não conseguiu se organizar até o fim do Império para atingir tal objetivo. Até a Proclamação da República, em 1889, praticamente nada se fez de concreto pela educação brasileira. O Imperador D. Pedro II, quando perguntado que profissão escolheria não fosse imperador, respondeu que gostaria de ser “*mestre-escola*”. Apesar de sua afeição pelas pessoas pela tarefa educativa, pouco foi feito em sua gestão para que se criasse um sistema educacional no Brasil¹⁶.

Com o intuito de divulgar ao mundo que no Brasil se dava “provas de amor ao progresso e a perseverança na trilha da civilização”, José Ricardo Pires de Almeida, publica no ano de 1889, em língua francesa, uma obra sobre história e legislação da instrução pública no Brasil, entre os anos de 1500 e 1889. Ele destaca que, no Império brasileiro, se assimilara o que havia “de mais completo nas nações avançadas da Europa, adaptando a seu gênio nacional”, buscando salientar papel de liderança do Brasil na América Latina. Segundo o autor, em 1886, em uma população de 14 milhões de habitantes, 248.396 eram alunos de estabelecimento de ensino. E sugere, salvo melhor juízo, não ser esta cifra maior por estarem incluídos no computo do total da população “os indígenas e os trabalhadores rurais da raça”¹⁷.

¹⁴ LIMA, 1969. p. 364.

¹⁵ LIMA, 1969. p. 366.

¹⁶ LIMA, 1969. p. 369

¹⁷ ALMEIDA, Cybele C. Topografia e estratificação social: representações e mecanismo de poder na cidade medieval. Revista Anos 90, Porto Alegre, n. 14, dez. 2000. p. 17-18.

O decreto de Leôncio de Carvalho, de 1878, cria os cursos noturnos para livres e libertos no município da Corte. Criado apenas para indivíduos nestas condições, livre e liberto, conclui-se que, a partir de sua criação, as escolas noturnas eram vetadas aos escravos. Tal veto caiu, em abril de 1879, um ano após a criação dos cursos de jovens e adultos, com a Reforma do Ensino Primário e Secundário apresentada pelo próprio Leoncio de Carvalho. Alguns estudos registram que, em algumas províncias, escravos frequentavam as escolas noturnas¹⁸. Já em outras, como a de São Pedro do Rio Grande do Sul, vetava-se completamente a presença dos escravos e dos negros libertos e livres nas escolas¹⁹.

O Estado não foi o único provedor de escolas noturnas. Associações particulares, de caráter literário e/ou político, mantiveram suas próprias escolas. Por vezes, serviram de espaço de propaganda política, buscando aliciar os negros em prol da causa abolicionista e republicana²⁰. As escolas noturnas foram usadas na época como uma estratégia de alavancar a instrução pública, carregando consigo os mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe, que excluía os cativos e de raça, bem como os negros em geral, até que fossem livres e libertos. Ainda que baseados em uma reforma de ensino, que lhes possibilitava o oferecimento de educação ao povo, tais instituições enfrentavam o paradoxo de terem sido criadas para amparar a todos em um contexto escravocrata, com ação excludente.

Até a metade do século XIX, o africano escravizado e seus descendentes eram proibidos de frequentar a escola oficial, por terem a condição de escravo. A escolarização, até essa época, era de responsabilidade particular e direito dos senhores e de seus filhos homens. O restante da população, muito mais numerosa, formada por mulheres, nativos e africanos, não fazia jus a esse direito. Ao tentar entender a história da educação, percebe-se que foi tardio o acesso dos negros ao banco escolar e que não houve a garantia devida de sua inclusão. Durante a escravatura e o domínio das oligarquias, não era concebido sequer a alfabetização dos africanos, uma vez que continuava a concepção de que eles eram desprovidos de inteligência e de alma. A eles cabia somente o trabalho braçal e doméstico, não havendo necessidade ou motivo para obter outros saberes e conhecimentos, uma vez que possibilitaria a insurgência e a tomada de consciência.

¹⁸ BEISIEGEL, C. R. Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adulto. São Paulo: Pioneira, 1974; PAIVA, V. Educação popular e educação de adultos. 5. Ed. São Paulo: Loyola, 1987. p. 187.

¹⁹ PEREZ, L. F. Para além do bem e do mal: um novo mundo nos trópicos. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, 1995. p. 101.

²⁰ PEREZ, 1995. p. 114.

A educação tornava-se, assim, um ponto de discórdia, pois dividiria as práticas que regiam o mundo do trabalho à medida que conferia um novo status às crianças nascidas livres de escravas. Significaria também, que essas crianças poderiam ser retiradas do trabalho produtivo para receberem instrução, o que não só afetaria os lucros dos senhores, como despertaria o descontentamento entre os escravos que não possuísem esse benefício²¹.

Em artigo escrito conjuntamente, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva expõem os eixos “exclusão e abandono”, examinando o detalhe da questão das crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871. Crianças nascidas de mulheres escravas, a partir dessa data, eram livres e deveriam ser educadas. Essas ideias foram defendidas por célebres personagens do Império²². Dentre eles, Fonseca destacou o escritor José de Alencar, o indianista, à época deputado e ferrenho adversário da Lei do Ventre Livre. Recusava-se a aceitar a ideia de libertar o cativo antes que este fosse educado ou, para usar suas próprias palavras, “fosse redimido da ignorância, do vício, da miséria e da animalidade”²³.

Afinal, que tipo de educação seria ideal para preparar os escravos para a liberdade? Quem sabe uma “educação moral e religiosa”, que tivesse foco no lado profissional e que ofertasse as garantias de um ofício capaz de manter a si e a família? Para o autor, a Lei do Ventre Livre, no item I de seu parágrafo 1º, facultava aos senhores o direito de explorar o trabalho das crianças libertas até a idade de 21 anos. Deixar as crianças negras e livres em poder dos senhores foi condená-las a “receber o mesmo tratamento dispensado aos escravos e, conseqüentemente, a mesma educação”²⁴, ou seja, aquela educação que se guiava pelo chicote.

Só seriam “educadas” as crianças que tivessem sido entregues pelos proprietários à tutela do governo, mediante indenização em dinheiro que, de acordo com a lei, por sua vez entregaria a associações por ele autorizadas os nascidos desde a data da promulgação da lei, que trazia a seguinte formulação: “que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas,

²¹FONSECA, M. V. Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2000. p. 14.

²²GONÇALVES; SILVA *apud* FONSECA, 2000, p. 36.

²³ALENCAR *apud* FONSECA, 2000, p. 36.

²⁴FONSECA, 2000, P. 37.

ou tirados de poder destes em virtude [...] de maus tratos”²⁵. Na ausência de associações ou estabelecimentos criados para estes fins, as crianças seriam enviadas a pessoas designadas pelos Juízes de Órfãos, que seriam os principais responsáveis pela educação. O país caminhava de forma inconsciente, incapaz de perceber que seria necessária a criação de instrumentos capazes de propiciar mobilidade social aos negros brasileiros, a fim de integrá-los econômica e socialmente à sociedade, promovendo assim a democracia e igualdade de condição. Isso só seria possível com as ações afirmativas, idealizadas dezenas de anos após.

O Ministério da Agricultura passou a destinar recursos a estabelecimentos públicos com o intuito de atender à educação dos ingênuos e libertos. Esta iniciativa começa a vigorar a partir de 1872, ou seja, um ano após a promulgação da Lei do Ventre Livre²⁶. De acordo com os estudos da época e os documentos que contemplam informações a respeito do assunto, fica claro que jamais houve intenção dos senhores de engenho em entregar qualquer criança ao governo, bem como educa-las:

O registro de matrículas de crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre, entre 1871 e 1885, apresentado no relatório do Ministério da Agricultura de 1885, revela que, na capital e nas 19 províncias, o contingente de matriculados chegava a 403.827 crianças de ambos os sexos. Destes apenas 113 foram entregues ao Estado mediante indenização no mesmo período²⁷.

No momento em que paramos para refletir a respeito do abandono a que foi submetida à população negra brasileira, com referencia à educação escolar, jamais poderemos deixar de lado as estatísticas citadas da época. Percebemos que na segunda metade do século XIX o Estado se empenhou em promover as mudanças, tomando a iniciativa de promover uma melhor condição para esta classe desfavorecida que, se correspondido à altura, poderia ter mudado a vida educacional deste povo, servindo de base igualitária para o novo século que se aproximava. Trata-se apenas de um questionamento e hipótese.

De nossa parte, não há intenção de reconstrução da história e, principalmente, de fatos que não existiram; há o interesse em explicar aspectos que nos façam entender o porquê da falta de cumprimento da lei que garantia a educação das crianças negras e livres, e que nos mostra que já nesta época as leis deixavam de ser cumpridas o que neste caso específico,

²⁵ FONSECA, 2000, p. 37.

²⁶ FONSECA, 2000, p. 53.

²⁷ FONSECA, 2000, p. 77.

contribuiu para o processo de atraso em que se encontra até hoje a educação por condição, em especial, a educação dos negros no Brasil.

Com efeito, o Brasil pós-abolição, deveria ser repensado e reorganizado a fim de inserí-lo no quadro de capitalismo internacional. Segundo o discurso das elites, um país desenvolvido não poderia ser marcado por uma população negra e mestiça, ou com conflitos raciais que o desestabilizassem. Nessa direção, duas ideologias, inicialmente, surgiram para “solucionar” o problema: a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial, que substituiu a ideologia do branqueamento como explicação da identidade nacional²⁸.

É sobre a ação do relacionamento étnico-racial no Brasil que temos a necessidade de uma maior reflexão a respeito de quais instrumentos e bases as entidades ou instituições políticas, culturais e educacionais criaram para produzir os valores e normas de uma classe dominante, em detrimento de outras visões de mundo e referências históricas. Considerando essa análise, é primordial uma melhor compreensão a respeito da escola pública, como organização responsável pela socialização dos indivíduos, construindo identidades e formadora de valores éticos e morais. Todavia, a entidade escolar, em uma sociedade capitalista, é detentora de um caráter homogeneizador, com vínculos com a sociedade europeia, qualificado como monoculturalismo, o que exclui a referência negro-africana da formação da sociedade brasileira²⁹.

É fácil compreender a situação educacional da população negra, ao estudarmos a história da educação no Brasil e, sobretudo, o processo e a época de inserção dos negros na educação brasileira. A partir do período republicano, medidas foram tomadas no sentido de reorganizar a questão educacional, visando um melhor posicionamento diante dos grandes desafios para um futuro promissor desta nação, que precisa crescer, mais também desenvolver, uma vez que as diferentes etnias são partes integrantes destas mudanças. No período da Primeira República, há registros do esforço do Estado em oferecer a escolarização do trabalhador branco nacional ou estrangeiro nas escolas públicas oficiais.

Quais benefícios ou troca o Estado teria em dar preferência à educação das camadas brancas e europeias na época, enquanto relegava os negros e outras etnias à absoluta ignorância, contribuindo para um absoluto atraso cultural e educacional? No período, as elites

²⁸ ORTIZ, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 189.

²⁹ LEITE, J.C. A alvorada de uma luta. Entrevista a Rui Veiga. *Folhetim*, São Paulo, 14/05/78, p. 9.

optavam pela mão de obra dos imigrantes europeus, acreditando que com isso resolveriam algumas questões, contribuindo com a mão de obra para o futuro da nação brasileira enquanto um país civilizado, uma vez que os imigrantes eram vistos como uma raça civilizada que, automaticamente, ajudaria a dissipar os males trazidos pelos negros africanos. Neste processo, evidenciava-se as desigualdades de tratamento, principalmente no quesito raças ou etnias, deixando amplamente atestado que no futuro o país teria a necessidade de tomar medidas de implementação de programas de inclusões ou reparações que pudessem diminuir o atraso que as classes dominantes impuseram aos desfavorecidos.

O critério científico da inferioridade da raça negra nada tem de comum com a revoltante exploração que dele fizeram os interesses escravistas dos norte-americanos. Para a ciência não é esta inferioridade, mas do que um fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas divisões ou secções [...] A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus proprietários, há de constituir sempre um dos fatores de nossa inferioridade como povo³⁰.

Nina Rodrigues simbolizava através deste pensamento o que pensava a elite brasileira sobre o negro e, apoiado no critério cientificista, tentava inserir seu pensamento a respeito da inferioridade da raça negra. Percebemos que neste processo de trazer imigrantes europeus para substituir a mão de obra escrava, negros, índios e outras etnias foram totalmente marginalizadas e colocadas de lado as políticas públicas do Estado. Ficavam de fora do ideal de brasileiro, defendido pela política do branqueamento. A intenção era fazer o negro branquear-se para ir perdendo as características degenerativas da raça considerada inferior. Para isso, era necessário o contato com a raça branca, a fim de perder suas características negroides.

Os mestiços conservarão só a metade, ou menos, do cunho africano; sua cor menos preta, cabelos menos crespos e lanudos, os bicos e nariz menos grossos e chatos, etc. Se eles se unem depois à casta branca, os segundos mestiços têm já menos da cor baça, etc. Se ainda a terceira geração se faz branca, o cunho africano perde-se totalmente, e a cor é mesma que a dos brancos; às vezes ainda mais clara; só nos cabelos que se divisa uma leve oposição para se encrespem³¹.

³⁰ RODRIGUES, R. N. Os africanos no Brasil. 4. Ed. São Paulo: Nacional, 1977. p. 7.

³¹ RAMOS, Arthur. Aculturação negra no Brasil. São Paulo: Nacional, 1942. p. 18-19.

A expressão da ideologia do branqueamento ultrapassa a política de imigração, deixando clara a exclusão do negro na nova identidade nacional que se formava após a Proclamação da República, levando ao negro à impossibilidade da conquista de sua cidadania após a Abolição da Escravatura, deixando para a geração futura mestiços que não carregassem consigo as características étnicas do negro africano. Os que encabeçaram tal movimento não faziam a mínima ideia de que o futuro reservaria para o país contradições inimagináveis no momento em que se tenta passar a limpo e diminuir a injustiça que a desigualdade promovida pela política do branqueamento causou. O futuro trará outra questão, já que em tempos atuais os valores se tornam invertidos, principalmente quando se colocam em foco políticas de ações afirmativas – cotas, por exemplo. O conceito de negro torna-se complexo, fazendo com que todos queiram ser negros.

Como escreve a professora Zilá Bernd:

“[...] busca pela identidade do negro é a busca de autodefinição”, pois se encontra em meio a valores de um mundo branco, de um padrão eurocêntrico, que os aliena em relação às suas referências históricas. Por não possuírem uma identidade coletiva mobilizadora, os oprimidos, no caso deste trabalho a população negra, não identificam o opressor em seus pensamentos e em suas ações e por isso possuem atitudes fatalistas. Acreditam na realidade opressora como algo fixo e predeterminado por forças exteriores, percebem-se, pois, desvalorizados. É a interiorização da visão opressora incidente sobre ela³².

Nos censos escolares do início do século XX, registra-se a presença marcante dos filhos dos imigrantes nas escolas públicas. “Os filhos de pais estrangeiros eram em algumas escolas duas a três vezes superiores aos filhos de pais brasileiros”³³. Falar sobre a participação escolar dos ex-escravos no período de 1889 a 1930 se torna difícil, em função da dificuldade de registros, só encontrando alguns dados nos discursos emitidos na imprensa escrita da época, sobre o negro no pensamento educacional brasileiro³⁴.

Apesar das escassas informações que a história da educação no Brasil oferece a respeito da educação dos negros e das etnias, os “jornais da Raça Negra” noticiam a existência no século XX de empenho para a criação de escolas para o público negro do interior de alguns Estados: Bahia, Maranhão, Pernambuco e São Paulo, estando inseridos projetos que visavam

³² BERND, Zilá. *Negritude e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. p. 38.

³³ SOUZA, Rosa F. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Demerval. *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 27.

³⁴ PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1996, p. 189.

o estudo da consciência das populações negras nos programas³⁵. Às primeiras entidades organizaram-se como sociedades recreativas e o movimento por vagas nas escolas públicas vai se firmar apenas no fim da década de 1920. Intelectuais da época estavam preocupados com o elevado índice de analfabetismo, pois esta situação comprometia o avanço da nação, uma vez que o progresso econômico brasileiro estava ligado diretamente à inclusão de todos os segmentos na escola pública.

Pode-se dizer que os grupos escolares atenderam nas primeiras décadas de sua implantação, a alunos provenientes das camadas populares, no entanto, daqueles setores mais bem integrados no trabalho urbano. Desse contingente estavam excluídos os pobres, os miseráveis e os negros. As fotografias da época revelam a pequena presença de crianças negras nas classes dos grupos escolares, e isso explica pelas péssimas condições sociais em que se encontrava a população negra da época³⁶.

De acordo com Sergio Costa, em seu artigo “Unidos e iguais”, a influencia do racismo científico só perderia seu ímpeto nos anos 1930³⁷, com isso, cria-se neste período a ideologia da mestiçagem que, através dos seus aspectos culturais, orientava as ações dos governos brasileiros até 1985, período este que findava a ditadura militar. A República proclamada adota o modelo político americano baseado no sistema presidencialista. Na organização escolar, percebe-se a influencia da filosofia positivista.

A década de 1920, marcada pelo confronto de ideias entre correntes divergentes, influenciadas pelos movimentos europeus, culminou com a crise econômica mundial de 1929. Esta crise repercutiu diretamente sobre as forças produtoras rurais que perderam do governo os subsídios que garantiam a produção. A revolução de 1930 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial.

A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão de obra especializada e, para tal, era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o

³⁵DEMARTINI, Zélia de F. A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. Revista Ande, n. 14, 1989, p. 51-60.

³⁶SOUZA, 1998, p. 27.

³⁷COSTA, Sérgio. Unidos e Iguais? Anti-racismo e solidariedade no Brasil contemporâneo. Pensamento Iberoamericano, v. 1, 2007, p. 231-250.

ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes Decretos ficaram conhecidos como “Reforma Francisco Campos”³⁸.

Em função da instabilidade política deste período, Getúlio Vargas, em um golpe de estado, instala o Estado Novo e proclama uma nova Constituição, também conhecida como “Polaca”. Refletindo tendências fascistas, é outorgada em 10 de novembro de 1937. A orientação polito-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita em seu texto, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado.

Neste sentido, a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional³⁹. Por outro lado, propõe que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém ainda a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e também dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias⁴⁰.

Para entender como a população negra se relacionava com a educação escolar pública, consideramos os assim denominados Jornais da Raça Negra, uma importante fonte documental, já que “uma imprensa que tem circulação restrita e penetração limitada à comunidade a que se destina, irá exercer uma função social, política e catártica durante sua trajetória, mudando de conotação ideológica com a passagem do tempo”⁴¹. De acordo com pesquisa a respeito da publicação e circulação destes escritos, descobrimos que circulam de 1904 a 1963 e que estão em poder da Biblioteca Mario de Andrade, em microfilmes com o pseudônimo de Jornais da Raça Negra.

Durante todo o tempo em que a imprensa negra circulou, através de jornais de pequena tiragem e duração precária, as atividades da comunidade negra brasileira, principalmente a de São Paulo, ali se refletiam, dando-nos por isso, esses jornais um painel ideológico do universo do negro [...]. A preocupação com a educação é uma constante. O negro deve educar-se para subir socialmente [...]. Em todas as

³⁸ PILETTI, 1996, p. 156.

³⁹ PILETTI, 1996, p. 177.

⁴⁰ PILETTI, 1996, p. 179.

⁴¹ MOURA, Clóvis. A imprensa Negra em São Paulo. In: MOURA, Clóvis. Imprensa negra: estudo crítico. São Paulo: imprensa Oficial/Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo, 2002. P. 06.

publicações é visível a preocupação com uma ética puritana capaz de retirar o negro de sua situação de marginalização⁴².

Com a intenção de demonstrar a situação do negro e das diversas etnias no pensamento educacional do período relativa à colonização, bem como os anos de 1920 a 1950, baseamo-nos e pesquisamos diversas produções bibliográficas. Dessa forma, podemos compreender o movimento dialético da situação do negro e destas etnias no período em questão, com o intuito de perceber não só a posição da população das classes citadas, referente à sua própria escolarização, como também o posicionamento do Estado, com relação destinada a essa parcela da população.

Marta Carvalho afirma que no imaginário republicano a escola é o emblema da nova ordem social brasileira, o ideal de sociedade dos cafeicultores paulistas, uma sociedade branca, estratificada, com direitos e deveres bem diferenciados. A escola pública, nesse momento, surge como instituição integradora do imigrante à nação brasileira, a fim de despertar e inculcar o nacionalismo e o patriotismo, além de discipliná-lo para o mundo, trabalho que a economia moderna exigia.

Através da difusão da instrução pública elementar e a criação de um sistema nacional de ensino, acreditava-se que se efetivaria a instrução necessária à formação do cidadão eleitor e integradora do imigrante à nação, com o pressuposto para a consolidação do regime político que levaria a efeito, juntamente com a nova organização do trabalho, o projeto modernizador da sociedade brasileira⁴³.

Percebe-se que os republicanos tinham como objetivo o convencimento dos imigrantes expatriados a tomarem esta pátria como se fosse a sua. A instituição escolar foi planejada com este pensamento e para este povo como o instrumento ideológico de doutrinação, para que sua principal função fosse o ensino da língua portuguesa, a geografia e a história nacional para despertar nele um espírito nacional⁴⁴.

⁴² MOURA, 2002, p. 06.

⁴³ SCHELBAUER, Anaete R. Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1997. p. 61.

⁴⁴ AZEVEDO, Thales. As elites de cor: um estudo de ascensão social. São Paulo: Editora Nacional, 1955. p. 128.

1.2 A Imprensa Negra

O movimento negro se organiza através de diversas formas; dentre as mais influentes estavam os jornais especialmente dirigidos à população negra. Entre 1903 e 1963, surgiram em todo o país mais de 20 jornais escritos por negros, dentre os quais: A Rua e O Xauter, em 1916; O Alfaiate, em 1918; A Liberdade e O Bandeirante, em 1919; A Sentinela, em 1920; e O Kosmo, no ano seguinte⁴⁵. Além destes, outros tantos surgiram para fortalecer o movimento de reivindicação da classe: O Getulino, O Clarim da Alvorada, Elite, Auriverde, Patrocínio, Progresso, A Chibata, A Raça, A Tribuna Negra⁴⁶.

Atuando de forma independente, os negros, em sua maioria procedentes da classe operária, passaram a reivindicar e fazer do jornal a tribuna das reivindicações específicas dos negros. A imprensa negra, embora elaborada e produzida para um público direcionado, expandiu-se para leitores de diversas classes e, no período posterior à abolição, destacou-se tanto no combate ao preconceito racial em suas múltiplas manifestações, quanto na tentativa de afirmação do negro na sociedade, que seja pela instrução, seja pela luta contra o que, para alguns, era tido como apatia. Neste sentido, os periódicos da imprensa negra foram um instrumento para a maior integração deste grupo na sociedade republicana do início do século XX.

Alguns desses jornais refletiam as inquietações de parte da população negra e, em um sentido mais amplo, tinham um caráter pedagógico e instrutivo, pois, além do forte apelo político para a tomada de consciência considerada adequada por seus editores, apresentavam em suas páginas matérias relacionadas ao cotidiano de parte dessa população, o que pode ter contribuído para o processo de formação de sua subjetividade. Além disso, a divulgação de eventos do cotidiano – tais como festas, bailes, concursos de poesia e beleza, que raramente apareciam nos periódicos da grande imprensa, pode também ter contribuído para um processo de auto reconhecimento e construção da identidade por meio da observação e identificação do seu patrimônio cultural. A preocupação com a educação é constante nesses jornais, assim como a missão de combate ao analfabetismo:

⁴⁵ SANTOS, José A. A imprensa Negra: a voz e a voz da raça na história dos trabalhadores brasileiros. Disponível em <http://www.ifch.unicamp.br/mundosdotrabalho/tex/josesantos.pdf>. Acesso em 06 out. 2008.

⁴⁶ FERRARA, Miriam N. A imprensa negra paulista: 1915-1963. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981. p. 201.

Aos leitores

[...] o combate ao analfabetismo, essa praga que nos fazem mais escravos do que quando o Brazil era uma feitoria; [...]. Vamos, meus amigos um pouco de boa vontade, porque combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro. Nós, homens de cor, conscientes dos nossos deveres, para com a nossa muito amada pátria, desejamos que os homens, mulheres e crianças da nossa raça aprendam a ler para obterem um lugar digno no seio da sociedade brasileira⁴⁷.

Do mesmo modo que havia a preocupação com o combate ao analfabetismo, alardeava-se contra tudo o que era considerado imoral e preconceituoso para o negro. Assim sendo, inúmeras matérias de diversos jornais criaram um código moral e divulgaram uma série de comportamentos que consideravam modelares para o negro e, ao mesmo tempo, condenavam outros tidos como potencialmente perniciosos.

Segundo uma antiga máxima em que está contida uma verdade profunda, é a preguiça a mãe de todos os vícios. [...] O homem que trabalha, é uma verdade corriqueira não tem tempo disponível para engendrar coisas que prejudiquem a outrem. [...] onde se encontram os preguiçosos? Nos botequins, nas esquinas, pelas ruas, a esmo ou junto nas mesas de jogo, completamente esquecido de tudo⁴⁸.

A condenação à preguiça e a tantos outros comportamentos considerados inadequados não deve ser entendida como sinônimo de uma visão negativa dos próprios em relação à população negra. Tampouco deve ser dela deduzida uma suposta vida desregrada por parte dos negros. Considerando que esta população estava inserida em uma sociedade preconceituosa que, a todo o momento associava ao negro características negativas, é possível pensar que tais mensagens se constituíam, antes, em uma forma de combate ao preconceito e de integração social, tomando para si valores socialmente importantes também por outros grupos sociais. Cabe aqui retomar as palavras de Robert Slenes: “a afirmação de que os escravos viviam em geral na licenciosidade, na promiscuidade ou na prostituição conduz facilmente ao argumento de que eles foram profundamente marcados por essa experiência”⁴⁹. Assim, entende-se que a valorização de alguns dos padrões morais noticiados nesses periódicos alcançou no contexto como uma medida de afirmação do negro enquanto individuo que buscava sua parcela na sociedade.

As matérias, em geral, não estavam ordenadas em uma sequencia; encontravam-se dispostas arbitrariamente pelas páginas e, ao que parece, a preocupação dos redatores era a de

⁴⁷ AOS LEITORES. O Alfinete. São Paulo, n. 74, 28 set. 1921, p. 1.

⁴⁸ FREITAS, Adalberto P. A. Preguiça. O Progresso, São Paulo, n. 5, jul. 1932, p. 2.

⁴⁹ SLENES, Robert W. Lares negros, olhares brancos: histórias da família escrava no século XIX. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, n. 16, mar./ago. 1988. p. 190.

ocupar todos os espaços do jornal. Os anúncios eram colocados geralmente na última página e, pela sua leitura, pode-se perceber que muitos deles eram comerciantes brancos, embora os jornais não façam nenhuma menção ou diferenciação sobre isso. “Os anúncios publicados eram pagos, contribuindo para a manutenção do jornal”⁵⁰. O fator econômico dificultava o acesso e a circulação destes jornais entre grande parte da população negra, embora não os impedisse de modo definitivo. Correia Leite, fundador e colaborador do jornal *O Clarim da Alvorada*, esclarece que “ninguém comprava e nós dávamos os jornais gratuitamente. Pagávamos o papel com nosso dinheiro e sempre tínhamos prejuízo”⁵¹.

O negro no Brasil não só devastou florestas; andou a cata de ouro e de outros mineraes, plantou os primeiros pés da rubeacea que nos deu toda riqueza, tudo quanto temos, elle, além de ser um fator da formação da grandeza primitiva, - é o brasileiro que se não cança de lutar com devotado amor, em todas as atividades humanas é o hercules das forças que se enquadram a engrandecer os incontáveis factores da nossa nacionalidade porque, é um brasileiro lutador e forte⁵².

Partindo da premissa de que o ato de não ler não é um processo de passividade, e sim de interação, provavelmente a leitura dos diversos artigos publicados nesses jornais, para além da ideia de moldar segundo os modelos e ideias que eram apresentados e/ou incentivados, sinalizam para a possibilidade do reconhecimento de que era possível ao negro almejar outros espaços naquela sociedade do que os comumente permitidos. Alguns autores, como Clovis Moura e Roger Bastide, dentre outros, que estudaram a imprensa negra, evidenciaram e afirmaram que esses jornais tinham uma circulação restrita e que eram dirigidos a uma elite negra letrada. Desta maneira, ignoraram em suas análises outras possibilidades de acesso e leitura desses jornais. Antunes Cunha, militante negro que escreveu diversas matérias no jornal *O Clarim da Alvorada*, explica que, a principio, a circulação era restrita a um público letrado, fato depois superado, pois “junto a muitos desses reunia-se gente sem estudo para ouvir as noticias. Avó, pai sem leitura, comprava o jornal, para queos netos, os filhos lessem para eles”⁵³. Assim, a leitura poderia ser ampliada para além dos segmentos alfabetizados.

⁵⁰ FERRARA, 1981, p. 55.

⁵¹ AGUIAR, O. *O Clarim da Alvorada*, 1981, p. 50.

⁵² AGUIAR, O. *O Clarim da Alvorada*, 1928, p. 1.

⁵³ CUNHA apud GONÇALVES; SILVA, 2000. p. 118.

No início da década de 1930, a cidade mais industrializada do país, São Paulo, possuía uma população de pouco mais de 922 mil habitantes, das quais 100 mil eram negros vivendo em condições extremamente precárias e em fétidos cortiços. Em um contexto de extrema opressão contra as condições de vida, o movimento negro vai se destacar em âmbito nacional, com ações principalmente voltadas para movimentos culturais, bem estar social e integração da população negra na sociedade. Em momentos cruciais da história republicana, podemos encontrar registros dos movimentos de protesto dos negros: o mais representativo foi promovido pela Frente Negra Brasileira, em 1931, na cidade de São Paulo, mobilizando em torno de 100.000 militantes⁵⁴.

Em São Paulo, os pretos e mestiços, que foram, durante toda a Primeira República, discriminados abertamente no mercado de trabalho e substituídos pelos imigrantes, tinham grandes expectativas de superação da dominação racial vigente na década de 1930. A possibilidade de mudança acenada pela Revolução, em combinação com o desencanto das elites dirigentes em relação ao imigrante estrangeiro, favoreceu o desencadeamento de um movimento especificamente negro visando a sua inserção moral e material na sociedade. Desde a sua formação, a Frente Negra Brasileira desenvolveu uma organização que possibilitou o seu crescimento e penetração em São Paulo e em várias outras regiões do Brasil.

O intuito desta organização era a reivindicação dos direitos dos negros, classe considerada excluída das políticas públicas, principalmente no que se referia à educação. De acordo com os escritos da época, a proposta da Frente Negra da Bahia, na “defesa dos direitos de sua classe”, pautava-se nos seguintes pontos.

1º. Alfabetização, como um dos formidáveis factores da sua instituição, o que deve constituir a pedra angular de todas as organizações que se venham fundar no nosso Brasil.

2º. O levantamento moral da raça, falha que vem da sua gênese, principalmente o que vem em relação à formação nobilíssima da família. Devemos mesmo trabalhar pela formação da elite da mulher negra [...] O negro será ajudado, não lhe faltará moeda para o sustento da família já legalmente constituída. Trabalho tampouco faltará, pois é um dos pontos de maior cogitação nossa. A frente negra tem uma política de sua orientação mui sutilmente estudada pois o negro não pode estar alheio a política do seu país, servindo tão somente de guarda-costas aos srs. Candidatos que julgam ser este o seu único lugar nos pleitos e o negro que dá tudo

⁵⁴ BARBOSA, Márcio. Frente Negra Brasileira: depoimentos. Diário da Bahia, 26 abr. 1933. Disponível em < <http://www.leialivro.sp.gov.br/texto.php?uid=16995> > Acesso em: 06 out. 2010.

que tem, quando não lho arrancam maneirosa ou mesmo agressivamente, nada pese para si⁵⁵.

De acordo com Thales de Azevedo, até a década de 1930, as únicas organizações de “gente preta” existentes na Bahia eram de irmandades e algumas associações operárias e beneficentes, nenhuma das quais tinha a finalidade expressa de defesa das pessoas de cor contra os preconceitos raciais. Ainda de acordo com o autor, em pesquisa nos jornais, além da Sociedade Educadora Treze de Maio – criada com finalidades educacionais e de controle sobre a massa egressa da escravidão -, existia também referência apenas à Liga Henrique Dias, presumivelmente formada por pretos. No caso, o jornal O Democrata de 21 de março de 1917, anunciava uma reunião da liga, para “tomar conhecimento do fato de ter um padre jesuíta diretor do collegio Antonio Vieira recusado de receber ali, para educar, um menor de cor preta”⁵⁶.

Ainda de acordo com Thales de Azevedo, de forma geral, na época, nenhuma organização emanada do “meio negro” tinha perspectiva de romper a forma tradicional de acomodação e dominação racial, investindo no protesto ou reivindicando melhores condições para os pretos e mestiços na sociedade baiana. Em janeiro de 1933, a Frente Negra da Bahia instala-se de forma permanente, mantendo, conforme notícias dos jornais de Salvador, as suas atividades.

O que mais satisfaz no momento é a maneira carinhosa com que alfabetiza o grande número de alunos que buscaram a sua sede ávidos de educação e instrução. É tocante ver-se senhores e creanças em singela promiscuidade atarefados no desempenhos das lições e das escriptas, num verdadeiro anseio de aprender⁵⁷.

No plano educacional, iniciam cursos de alfabetização noturnos, mas também abrem “inscrições para os cursos: primário, complementar, de música, dactylographia e línguas”⁵⁸. Os fundos para a manutenção das atividades vinham de sessões beneficentes. A Frente Negra encontra perfeito eco no seu afã mobilizador, seja diante da grande “massa de cor” – excluída da prosperidade geral – seja diante de segmentos das “camadas médias negras”, impossibilitadas de ascender socialmente.

⁵⁵ BARBOSA, Márcio. Frente Negra Brasileira: depoimentos. Diário da Bahia, 26 abr. 1933. Disponível em <<http://www.leialivro.sp.gov.br/texto.php?uid=16995>> Acesso em: 06 out. 2010.

⁵⁶ AZEVEDO, 1955. p. 200.

⁵⁷ BARBOSA, Márcio. Frente Negra Brasileira: depoimentos. Diário da Bahia, 26 abr. 1933. Disponível em <<http://www.leialivro.sp.gov.br/texto.php?uid=16995>> Acesso em: 06 out. 2010.

⁵⁸ BARBOSA, Márcio. Frente Negra Brasileira: depoimentos. Diário da Bahia, 26 abr. 1933. Disponível em <<http://www.leialivro.sp.gov.br/texto.php?uid=16995>> Acesso em: 06 out. 2010.

1.3 O Teatro Experimental do Negro

O Teatro Experimental do negro (TEN), liderado por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos, no final dos anos 1940, na cidade do Rio de Janeiro, organizou o protesto racial que teve um papel muito importante na discussão referente a nova carta constitucional, em 1946, com a derrocada da ditadura de Vargas. Segundo Abdias do Nascimento, o TEN, como era chamado, fundado em 1944, propunha-se a resgatar no Brasil os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. A proposta era trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. Mesmo os movimentos culturais aparentemente mais abertos e progressistas, como a Semana da Arte Moderna, de São Paulo, em 1922, evitaram mencionar o tabu das relações raciais entre negros e brancos, e o fenômeno de uma cultura afro-brasileira à margem da cultura convencional do país.

A um só tempo o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional. Inauguramos a fase prática oposta só sentido acadêmico e descritivo dos referidos e equivocados estudos. Não interessava ao TEN aumentar o número de monografias e outros escritos, nem deduzir teorias, mas a transformação qualitativa da interação social entre brancos e negros⁵⁹.

Segundo relato do idealizador, cerca de seiscentas pessoas, entre homens e mulheres, inscreveram-se no curso da alfabetização do TEN, curso básico de conhecimento cultural geral e noções de teatro e interpretação. Após seis meses de debates, aulas e exercícios práticos de atuação em cena, estavam preparados os primeiros artistas do TEN. “Estávamos em condições de apresentar publicamente o nosso elenco”, conta Nascimento⁶⁰.

Em 8 de maio de 1945, o teatro brasileiro teve sua noite histórica com a estreia do espetáculo fundador do TEN. Aguinaldo Camargo entrou no palco do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, onde antes nunca pisara um negro como interprete ou como público, e em uma

⁵⁹ NASCIMENTO, A. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr. 2003, p. 99.

⁶⁰ NASCIMENTO, 2003. p. 126.

interpretação inesquecível, viveu o trágico Brutus Jones, de O'Neill, apesar do clima de pessimismo e descrença que os meios culturais haviam disseminado a respeito da estreia do TEN.

Ainda em 1945, a Associação dos Negros Brasileiros (ANB) lançou o Manifesto de Defesa à Democracia, e militantes cariocas criam o Comitê Democrático Afro-Brasileiro. Conseguiram apoio inicial da União Nacional dos Estudantes (UNE). A Convenção se realizou, em São Paulo, com a participação de 500 militantes e representantes de organizações negras de todo o país. Segundo o autor, neste encontro foram elaboradas as proposições que os líderes negros gostariam de ver integradas no novo texto constitucional e assim lançaram o Manifesto à Nação Brasileira, em que figuravam as diversas reivindicações como cidadãos⁶¹.

O TEN visava estabelecer o teatro, espelho e resumo da peripécia existencial humana, como um fórum de ideias, debates, propostas, e ação visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares, vida social, e assim por diante. Um teatro que ajudasse a construir um Brasil melhor, efetivamente justo e democrático, onde todas as raças e culturas fossem respeitadas em suas diferenças, mas iguais em direitos e oportunidades⁶².

Este movimento tinha a proposta de combater o racismo, presente de forma aguda no teatro, na televisão e no sistema educativo. “O TEN atuou sem descanso como um fermento provocativo, uma aventura de experimentação criativa, propondo caminhos inéditos ao futuro negro, ao desenvolvimento da cultura brasileira”⁶³. Para atingir esses objetivos, o TEN se desdobrava em várias frentes: denunciava as formas de racismo sutis e ostensivas; resistia à opressão cultural da brancura; procurou instalar mecanismos de apoio psicológico para que o negro pudesse dar um salto qualitativo para além do complexo de inferioridade a que o submetia o complexo de superioridade da sociedade que o condenava. Foi assim que o TEN instaurou o processo de revisão de conceitos e atitudes visando a libertação espiritual e social da comunidade afro-brasileira, processo que estava na sua etapa inicial, convocando a conjugação do esforço coletivo da presente e das futuras gerações afro-brasileiras⁶⁴.

⁶¹ NASCIMENTO, Abdias – Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro, 1981. p. 192

⁶² NASCIMENTO, 2003. p. 139.

⁶³ NASCIMENTO, 2003. p. 128.

⁶⁴ NASCIMENTO, 2003. p. 133

Em 1944 começa a ser publicada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão de divulgação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). O fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático, inicia a Nova República. Esta nova Constituição, na área da Educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e da competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a nova Constituição fez voltar o preceito de que a educação é direito de todos, inspirada nos princípios proclamados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos primeiros anos da década de 1930⁶⁵.

Se as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional foi o fato marcante, por outro lado muitas iniciativas marcaram este período como, talvez, o mais fértil da História da Educação no Brasil. Depois de 13 anos de acirradas discussões foi promulgada a Lei n. 4.024, em 20 de dezembro de 1961, sem a pujança do anteprojeto original, prevalecendo às reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

No final dos anos de 1940 e início dos anos 1950, as alianças com outros setores da sociedade progressista ganharam uma maior visibilidade acadêmica; diversos intelectuais se juntaram em prol de uma produção de conhecimento crítico acerca da situação dos afro-descendentes no Brasil, formulando o Encontro de Intelectuais e Militantes Negros. Personalidades como Guerreiro Ramos, Roger Bastide e Florestan Fernandes, dentre outros, juntaram-se com o intuito de garimpar e pesquisar, através das diversas organizações negras, estudos de fatos que denunciavam o nosso paraíso racial.

Uma das mais significativas alianças realizadas pelo movimento foi à estabelecida com alguns setores da intelectualidade nacional ou estrangeira, uma vez que laços desse tipo já obtiveram sucesso no Nordeste dos anos 1930, resultando em um importante movimento de valorização da cultura negra. Entre os que defendiam o movimento estavam Jorge Amado e Edson Carneiro. Ambos criam em 1930, com o apoio de outros intelectuais baianos, a “Academia dos Rebeldes”, em Salvador⁶⁶. Este movimento representou uma aliança

⁶⁵ GONÇALVES, L. A. *Lê mouvement noir au Brésil*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 1997. p. 400.

⁶⁶ GONÇALVES, 1997. p. 388-390.

interessante entre intelectuais e membros de cultos afro-brasileiros. Segundo as fontes pesquisadas, ficava claro que o maior indicador de exclusão dos negros era a baixa escolarização da raça negra. “À medida que avançamos no tempo, as exigências das novas gerações, no meio negro, aumentam. Não se reivindicava apenas acesso ao ensino fundamental, queria-se mais: ensino médio e universitário”⁶⁷.

Foi, portanto com esse objetivo que o movimento negro novamente colocou o assunto “educação” como prioridade na sua agenda política. O TEN organizou, no Rio de Janeiro, uma das maiores mobilizações do período. Seus militantes viajavam pelo Brasil em preparação, com outras entidades e organizações negras de outros estados do evento que ficou conhecido como Convenção Nacional do Negro Brasileiro (CNNB)⁶⁸. No período da preparação da Convenção, o TEN ampliou suas alianças em nível nacional. Via-se, naquele evento, uma oportunidade de os militantes poderem discutir questões raciais, de diferentes partes do país, sem fragmentá-las ou considerá-las como simples conflitos localizados. A CNNB funcionava, assim, como uma entidade suprarregional visando a conquista efetiva da cidadania dos negros brasileiros⁶⁹.

A principal ideia do movimento negro nas décadas de 1940 e 1950 era a reivindicação de ensino fundamental gratuito para todas as crianças (brancas e negras), ou seja, um projeto educacional que mobilizasse ou atingisse a sociedade como um todo. Em outros momentos, a questão do atraso cultural e educacional a que negros e outras etnias foram submetidos gerou polemias no âmbito das discussões em torno do assunto. No século XX, diversos estudos trataram da situação das classes consideradas menos favorecidas, nas áreas urbanas, em uma época em que diversas cidades do país iniciavam um rápido processo de modernização, engendrando mudanças bruscas de valores, em conjunto com profundas transformações no mercado de trabalho, forçando por parte dos diferentes segmentos sociais a criação de novas formas organizacionais, por adoção de novos instrumentos psicossociais, que contribuíssem para a inserção em uma sociedade moderna.

⁶⁷ GONÇALVES, 1997. p. 400.

⁶⁸ NASCIMENTO, M. E. A estratégia da desigualdade: o movimento negro nos anos 70. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989, p. 89.

⁶⁹ GONÇALVES, 1997, p. 454.

O movimento negro cresceu, criando suas próprias organizações, fazendo-se conhecer como entidades ou sociedades negras. Seu principal objetivo era o aumento da capacidade de ação na sociedade para o combate à discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Entre as diversas reivindicações dos movimentos, a principal era o direito à educação.

Esta esteve sempre presente na agenda desse movimento, embora concebida com significados diferentes: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história dos seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano⁷⁰.

Se quisermos melhor compreender o sentido dado à educação, precisamos examinar os contextos nos quais foram elaborados. A herança do passado escravista deixa marcas profundas a respeito das experiências da população negra no quesito educação. De acordo com alguns autores, pois a partir da idade juvenil elas foram levadas a atividades remuneradas, para auxiliar na manutenção da família. Até a abolição, era proibido que os escravos tivessem acesso à escola. Em 1950, sessenta anos depois, 70% da população negra era analfabeta, ou seja, uma grande distância entre a escolarização de brancos em relação aos negros de acordo com estudo da época.

A história da educação presta um desserviço ao não registrar e não problematizar a presença dos afros-descendentes nos sistemas educacionais e nas ideias sobre a educação anterior aos anos 50 do século passado. As ideias são falhas em apresentarem a presença dos afros-descendentes na educação, a partir do meado dos anos 50, como resultados dos processos de urbanização da sociedade brasileira e de universalização do ensino público. Evidências e resultados de pesquisas várias demonstram tratar-se de mais um equívoco, cujos resultados repercutem nas perspectivas da compreensão do presente pela história do passado⁷¹.

⁷⁰ GONÇALVES, L. A. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E.M. et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte; Autentica, 2000. P. 337.

⁷¹ CUNHA, Lúcia N. Educação, modernização e afrodescendentes: 1920-1936 no Estado de Pernambuco. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999. p. 89.

1.4 Situação educacional no Brasil da década de 1940 aos anos de 1980: a importância da abertura política para a educação inclusiva.

O período entre 1946 e início de 1964 talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira. Neste período, atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações, educadores do porte de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Paschoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima e Demerval Trigueiro, dentre outros.

Durante o regime militar, era preciso tomar providências para que os resultados da educação brasileira começassem a modificar seus baixos índices de alfabetização. Pensava-se em erradicar definitivamente o analfabetismo através do programa nacional, levando-se em conta as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região, mas em nenhum momento se falava na condição do atraso em que os negros e etnias se encontravam, devido às políticas de exclusão, às quais foram submetidos em toda história.

A década de 1970 foi um período de conturbação política no Brasil. Os movimentos sociais se organizaram e se fortaleceram, principalmente aqueles de componentes que, nas décadas anteriores, viviam na submissão e esquecimento, como o movimento negro, que reivindicava melhores condições de vida, de trabalho e maior espaço de expressão para dar respostas ao modelo econômico introduzido pelos militares, marcado pela concentração de renda e por uma conjuntura política repressiva, com apoio internacional.

Torna-se muito difícil ou parcialmente impossível continuar relatando passo a passo as múltiplas iniciativas organizadas na área educacional das classes em evidência, na época em questão. O principal motivo é a falta de estudos históricos ou fontes que propiciem fatos a respeito das questões educacionais da população negra e das diversas etnias no Brasil no século XX, fato este que vem gerando uma enorme lacuna na área de pesquisa a respeito do assunto. Assim, continuaremos o estudo apenas relatando e pontuando os principais fatos ocorridos na história da educação das classes em evidência até os dias atuais.

No período mais cruel da ditadura militar, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, instituiu-se a Lei n. 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971. A característica mais marcante desta lei era tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante. Dentro do espírito dos slogans propostos pelo governo, como “Brasil grande”, “Ame-o ou deixe-o” e “Milagre econômico”, dentre outros, planejava-se fazer com que a educação contribuísse de forma decisiva para o aumento da produção brasileira. Nesta época, tamanha era a pressão popular de vários setores da sociedade, pelo fim da ditadura militar, ao ponto em que a abertura política tornou-se inevitável. Mesmo assim, os militares somente deixaram o governo através de uma eleição indireta, mesmo que concorressem somente dois civis, Paulo Maluf e Tancredo Neves. Como se sabe, Tancredo Neves foi eleito pelo congresso em 1984, mas faleceu antes de assumir a Presidência da República, cargo esse que seria assumido pelo seu vice, Senador José Sarney, em 1985. Assim, iniciou-se a Nova República no Brasil.

Já nos anos 1980, com a criação do Movimento Negro Unificado na década de 1970, houve um crescimento na fundação de novas organizações com o objetivo de explorar o tema da educação, aumentando assim o número de militantes com qualificação em nível superior e médio; a educação torna-se tema de debates públicos, sendo mais bem compreendidos os mecanismos de exclusão e, por consequência, mais eficiente o seu combate.

Em 1982 aconteceu a Conferência Brasileira de Educação (CBE), em Belo Horizonte, um evento de caráter nacional, que reuniu pesquisadores e professores de pós-graduação em educação, transformando-se em um espaço de debate sobre a educação da raça negra e a discriminação nos sistemas de ensino. Na convenção, foi aprovado o Programa de Ação do MNU que, entre as diversas estratégias de luta, propunha mudanças radicais nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e a cultura afro-brasileira no programa de formação de professores, com o objetivo de comprometê-los no combate ao racismo em sala de aula.

Tornava-se imprescindível o reconhecimento da participação do povo africano na formação e construção da sociedade brasileira, e isso só seria possível a partir da consciência da verdadeira história destes homens e mulheres, por meio de implementação nos currículos, criando estudo direcionado a este tema, visando o entendimento sobre a história do Brasil e da

África, forçando uma mudança na visão que temos de ambos, quase sempre no sentido da falta de reconhecimento e por exclusão.

A importância acadêmica do referido evento levou a iniciativa dos organizadores pleitear e justificar a gravidade do tema “preconceito racial na escola” como uma possibilidade deste vir a ser tema investigado cientificamente nos Programas de Pós-Graduação. “Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino”⁷². Vivíamos na época um processo de redemocratização e este tema servia-se de rodas de debates e como motivo de movimentos, exigindo reparação e igualdade de condição.

Cremos que não seja um acaso, também, o fato de que, a partir do referido período, aumentou-se significativamente a produção teórica (dissertações e teses) tratando de questões das mulheres na educação; começam aparecer estudos que investigam necessidades educacionais de grupos excluídos ou monitorados⁷³.

No ano de 1982, após as apurações das urnas, os resultados das eleições indicavam mudanças significativas nos governos estaduais e nas capitais do país. Em algumas dessas administrações, foram organizados grupos de assessoria para tratar de assuntos da comunidade negra. Nas secretarias de educação e secretarias de cultura, os assessores buscavam interferir nos currículos escolares, nos livros didáticos e assim por diante. Foram os casos das Secretarias do estado da Educação de São Paulo e da Bahia, e da Secretaria da Cultura do Município do Rio de Janeiro. Nas administrações subsequentes, essas assessorias foram criadas em outros estados da Federação, como Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Distrito federal, dentre outros.

Como praticamente em todos os casos supracitados, os assessores eram recrutados na própria comunidade negra, não surpreende que muitos vinham da militância em movimentos, em partidos ou sindicatos, e que, de certa forma, tinham algum vínculo com a academia. Esta dupla inserção gerou um tipo de comunicação entre essas instancias, que nos permite inferir aspectos pontuais da questão. Por exemplo, aumenta-se o interesse pelo estudo das relações inter-raciais na escola. Entretanto, este interesse não correspondeu a um aumento de estudos na

⁷² MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. Programa de ação. 1982. p. 4-5.

⁷³ GONÇALVES; SILVA, 1998, p. 103-105.

área. Os poucos que começam a pesquisar o tema são na maioria os próprios negros⁷⁴.

O trabalho desses assessores junto às administrações públicas ajuda na organização das principais questões prioritárias em termos de pesquisa, apontando os fatos e temas mais relevantes, como as chamadas experiências comunitárias ou educação comunitária que no período foram utilizadas, apesar de ser bastante difícil enunciar os resultados dessas práticas pedagógicas, por não haver registros que sirvam de base para enriquecer este trabalho.

Em Salvador, havia alguns registros de experiências deste tipo, que o pesquisador e educador Marco Aurélio da Luz apresentou no II Encontro de Educação Comunitária, organizado pelo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, alguns resultados obtidos de um projeto que havia sido desenvolvido por uma comunidade de Candomblé, na Bahia. Foi criada uma escola no interior do terreiro, atendendo crianças e jovens da redondeza; essa escola possuía no programa os clássicos de conteúdos escolares, mas desenvolvia, ao mesmo tempo, elementos da cultura nagô. De acordo com o relato do pesquisador, os alunos se sentiam mais integrados na comunidade de forma que demonstravam melhora no rendimento, por não precisarem, ao entrar na escola, deixar de lado seus valores culturais e a memória dos seus ancestrais⁷⁵.

Em 1986, a Fundação Carlos Chagas organizou, a pedido do Conselho de Desenvolvimento e Participação de Comunidade Negra do Estado de São Paulo, o primeiro evento com o intuito de garimpar resultados da produção teórica sobre o tema Raça Negra e Educação. Este evento foi patrocinado pela Fundação Ford. “Foi um encontro político-acadêmico”, pois não se limitou às pesquisas puramente acadêmicas. “Nele, apresentaram-se experiências de políticas públicas e de ação educativa comunitária”⁷⁶. De acordo com as fontes pesquisadas, participaram do evento pesquisadores vinculados às universidades brasileiras, educadores comunitários, técnicos e assessores das secretarias de educação. Foram expostas experiências desenvolvidas pelos grupos afro-baianos, inclusive a mencionada anteriormente, bem como de diversos grupos espalhados pelo Brasil.

⁷⁴ GONÇALVES, L. A. As políticas públicas como instrumento de reversão das desigualdades étnicas nos sistemas de ensino. Belo Horizonte: UFMG, 1999, p. 107.

⁷⁵ CADERNOS DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA. 1983. p. 27.

⁷⁶ FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Cadernos de Pesquisa: especial sobre “Raça negra e Educação”, São Paulo, n. 63, 1987, p. 88.

Em 1987, houve um movimento de integração das entidades negras de Brasília, para pressionarem a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a fim de adotar medidas eficazes de combate ao racismo no livro didático, uma vez que esta entidade na ocasião distribuía em torno de 60 milhões de livros nos sistemas de ensino. A FAE, por intermédio da Diretoria do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e representantes das organizações negras de todo país foram convidados a participarem de um evento, em que se faria um balanço dos problemas de discriminação que atinge o livro didático. Neste encontro, participaram todos os técnicos das Secretarias Estaduais de Educação que faziam parte do PNLD.

Em comemoração ao Centenário da Abolição, em 1988, houve uma crescente nos debates a respeito da educação dos negros no Brasil. Em muitos Estados de diversas regiões, aconteceram eventos referentes ao assunto, dentre os quais destacamos o Encontro do Movimento Negro do Sul e Sudeste no Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, em que os militantes encaminharam propostas baseadas na capacitação profissional para serem discutidas nos sindicatos, que serviam de agencia educativa de formação de trabalhadores.

Nesta época, as entidades indígenas, com pouca representatividade, porém com apoio político bem mais substancial, organizavam-se com intuito de formação de consciência e da cidadania, visavam demonstrar sua capacidade de reformulação de estratégias e de resistência, pois queriam a promoção de suas culturas e a apropriação das estruturas da sociedade não-indígena, buscavam a aquisição de novos conhecimentos uteis que levassem melhorias de condição de vida para o seu povo. Estas reivindicações contavam nas pautas de propostas relativas à educação escolar indígena. Assim, deixavam de lado os pressupostos educacionais que na era colonial tinham características integracionistas visando à homogeneização da sociedade brasileira pela aculturação e assimilação.

A Constituição Federal de 1988 enuncia a educação como um direito social no Art. 6º.; especifica a competência legislativa nos Art. 22, XXIV e 24, IX; dedica toda uma parte do titulo da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família, trata do acesso e da qualidade, organiza o sistema educacional, vincula o financiamento e distribui encargos e competências para os entes da federação. O aspecto politico e a questão pública da educação são destacados na Constituição não apenas pela clara definição de seus anseios, mas também pela própria formação de tudo que se refere ao sistema educacional. Além de regramento

minucioso, a grande inovação do modelo constitucional de 1988 em relação ao direito à educação decorre de seu caráter democrático, especialmente pela preocupação em prever instrumentos voltados para sua efetividade⁷⁷.

Na perspectiva do que se refere a temática da educação na Constituição Federal de 1988, analisamos a inserção do direito à educação no rol dos direitos sociais, buscando avaliar a atribuição de direitos subjetivos ao cidadão brasileiro, independente de raça ou etnia. Ainda na Constituição federal, buscando atender às demandas e às experiências inovadoras desenvolvidas por organizações indígenas, aprova-se a educação escolar indígena que passa a ser reconhecida pela legislação relativa à educação como comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Esta educação diferenciada permite que o ensino trabalhado em cada escola conserve o mundo sociocultural de cada etnia; por isso ele deve ser bilíngue, de preferência organizada e ministrada por professores indígenas em escolas indígenas nas aldeias e com programas curriculares definidos pelas comunidades.

Com a aprovação desta Constituição, o documento máximo que rege a nação, o Brasil parece ter acordado para a seriedade da temática da educação, tendo como aliado à atuação eficaz dos organismos governamentais,. Guiados pelos objetivos de expansão geral dos níveis de ensino e implementação das políticas avaliativas e controle de qualidade. Com a inclusão de todas as raças e etnias, e amparo da sociedade civil, demonstra-se interesse e participação em todo processo de reconhecimento da necessidade de melhoria dos índices de escolaridade, como requisito para a real possibilidade de desenvolvimento do País.

A educação, enquanto dever do Estado e realidade social, não foge ao controle do Direito. Na verdade, é a própria Constituição Federal que a enuncia como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice função de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo com contexto do Estado Democrático e qualifica-lo para o mundo do trabalho. A um só tempo, e educação representa tanto mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, como da própria sociedade em que ele se insere. Tudo isso já estava inscrito e acordado por todo o mundo desde 1948, na redação e proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento com as seguintes expressões:

⁷⁷ RANIERI, N. B. A educação na Constituição Federal de 1988. *Jus Navigandi*. Teresina, ano 10, n. 641, 2000, p.78. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto>>. Acesso em 6 jul. 2011.

É levado como ideal comum para atingir a todos os povos de todas as nações, com o intuito de que todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional o seu reconhecimento e a sua aplicação universal e efetiva tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição⁷⁸.

Art. XXVI – 1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos⁷⁹.

E, com intuito de elaborar diretrizes para uma educação aprimorada, o mundo através dos diversos organismos tenta mobilizar os governantes e suas cidades para este empenho mobilizador, já que a cidade pode e deve ser o aporte para a melhoria de vida de seus cidadãos. Daí que em 1990 em Barcelona é formado o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras. Seus idealizadores queriam uma cidade que pensasse nas pessoas e atendesse aos seus direitos. Uma cidade que, ao organizar e prestar serviços aos que nela vivem, respeite a pluralidade e a diversidade de seus cidadãos. Assim foi formada a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), uma organização cujos membros são cidades que resolveram trabalhar em conjunto para formular uma carta recheada de projetos e atividades para a melhoria de vida de seus cidadãos.

As cidades brasileiras membros da AICE são: belo Horizonte, Campo Novo de Parecis, Caxias do Sul, Cuiabá, Dourados, Gravataí, Jequié, Montes Claros, Piracicaba, Porto Alegre, Santo André, Santiago, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo e Sorocaba. Elas se comprometeram a aplicar os objetivos da associação:

- Promover o cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras;
- Impulsionar colaborações e ações concretas entre cidades;
- Participar e cooperar ativamente em projetos e intercâmbios de experiências com grupos e instituições com interesses comuns;

⁷⁸ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em, http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 28 nov. 2011.

⁷⁹ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011, Art. XXVI

- Aprofundar o discurso das cidades educadoras e promover a sua concretização;
- Influenciar no processo de tomada de decisões dos governos e das instituições internacionais em questões de interesse para as Cidades Educadoras;
- Dialogar e colaborar com diferentes organismos nacionais e internacionais.

A ideia é de uma cidade que tenha consciência social, deixando de lado o pensamento de que educar é uma tarefa específica da escola e da família, e sim da sociedade no todo da sua ação, no espaço e no tempo. Então o que se espera ou exige é que a cidade, enquanto nicho central da vida coletiva contemporânea se humanize e se transforme em um meio integralmente humano e humanizante. Enfim, as cidades se integrando às pessoas e que crescem como centros da atividade econômica não terão suas estruturas transformadas em espaços de violência e de exclusão, conforme tendem a ser estigmatizadas pelas próprias realidades sociais em que frequentemente mergulham. E sim, constituindo-se em realidades incontornáveis do nosso universo social, as cidades são também centros privilegiados de oportunidades.

Nesta mesma época, foi encaminhado à Câmara Federal, pelo Deputado Octavio Elísio, em 1990, o Projeto de Lei da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No ano seguinte, o Deputado Jorge Hage envia à Câmara um substitutivo ao Projeto e, em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresenta um novo Projeto que acaba sendo aprovado em dezembro de 1996, oito anos após o encaminhamento do Deputado Octavio Elísio.

Na Tailândia, na cidade de Jomtein no ano de 1990, foi elaborado um documento na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Conferência de Jomtien. Esta declaração oferece conceitos e novas abordagens a respeito das necessidades essenciais de aprendizagem, firmando compromissos mundiais que visem garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, almejando uma sociedade mais humana e mais justa. De acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos, o objetivo principal é “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos... e o esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentando de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados”⁸⁰. Assim, os países membros e participantes se comprometeram a

⁸⁰ DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>> Acesso em: 02 jul. 2011.

elaborar Planos Decenais, nos quais as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferencia fizessem parte destes. Segundo o pacto.

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo⁸¹.

No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos, para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferencia. O Governo Collor de Mello, em 1990, lança o projeto de construção de centros integrados de Apoio à Criança (CIACS), em todo o Brasil, inspirados no modelo de Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, existentes desde 1982.

No próximo capítulo, o objetivo é apresentar os desenvolvimentos atuais dessas novas leis, focalizando os instrumentos legais que objetivam estabelecer uma educação para todos inclusiva, que respeite a diversidade e a especificidades culturais das varias etnias existentes no Brasil.

⁸¹ DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 2011.

2 A EDUCAÇÃO ATUAL E O DESAFIO DA INCLUSÃO NAS QUESTÕES ÉTNICAS.

Nomeado no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso para a pasta da educação, Paulo Renato de Souza teve uma participação política e talvez mais marcante nesta pasta em toda história do Brasil., desde a colonização. Logo no início de sua gestão, em 1995, através de uma Medida Provisória extinguiu o Conselho Federal de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Esta mudança tornou o Conselho menos burocrático e mais político.

Analisando a história, pode-se dizer que, apesar das dificuldades na execução de alguns programas, e, mesmo que não concordemos com outros, temos que reconhecer que em toda a História da Educação no Brasil, contada a partir do descobrimento, jamais houve criação e execução de tantos projetos na área da educação em uma só administração. Programas que fizeram com que o Brasil melhorasse sua posição diante dos medidores de desenvolvimento humano das organizações mundiais.

Já a escola indígena, dos povos que mantem contato com a civilização, objetiva-se a manter os costumes dos índios e ensinar a sua própria linguagem, em conjunto com outras matérias. A forma curricular diferenciada envolve as questões culturais de cada povo. A diversidade linguística se objetiva à questão da educação, em razão do numero aproximado de cento e oitenta línguas indígenas, fazendo-se necessário manter o equilíbrio neste processo educacional, para que não haja imposição da língua oficial do país a estes povos, havendo também espaço para o ensino da língua indígena, para que não corra o risco de se perder, daí a importância do professor bilíngue⁸².

Um dos aspectos relevantes para a definição do currículo de uma escola é o conhecimento da prática cultural do grupo a que a escola se destina, já que estas práticas é que definem determinadas estratégias de ações e padrões de interação entre as pessoas, que são determinadas no processo de desenvolvimento do individuo. Isso requer uma intensa experiência em desenvolvimento curricular e também métodos de investigação e pesquisa para compreender as práticas culturais do grupo. Daí a necessidade de formação de uma equipe multidisciplinar constituída de antropólogos, linguistas e educadores entre outros, de maneira a

⁸² VALENTINI, Aline A. Histórico da educação escolar indígena. Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação, v. 6. Disponível em: <http://www.unicaieiras.com.br/revista/artigos/HISTORICODAEDUCACAOESCOLARINDIGENA>. Htm. Acesso em: 26 jul.2011.

garantir que o processo de ensino-aprendizagem se insira num contexto mais amplo do que o processo paralelo dissociado de outras instancias de apreensão e compreensão da realidade⁸³.

Assim, a educação indígena, dentro de um raciocínio único, deve reconhecer em um processo de construção coletiva, em que haja uma formação política e específica de professores, da comunidade e das organizações indígenas, com ajuda dos organismos governamentais e ONGs, para que os índios não se tornem figuras ligadas somente ao passado deste país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), que regulamenta o sistema educacional (público e privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior), reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a união, Os Estados, O Distrito Federal e os Municípios Na história do Brasil, essa é a segunda vez que a educação conta com uma lei de diretrizes que regulamenta todos os seus níveis, da Educação infantil ao Ensino Superior. A primeira promulgada em 1961, a Lei n. 4024/61.

No ano 2000, foi enviado a Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei a respeito da criação de um Estatuto para a Igualdade Racial, que trata de diversos assuntos, como forma de gerar igualdade de condição, independente de cor da pele ou raça, em todos os setores da sociedade e principalmente cria um sistema de cotas para negros em Universidades públicas⁸⁴. Contudo ele gerou uma polemica em torno das cotas – a eficácia desta ou não; pois, sistemas como estes podem impor “valores diferentes” à sociedade, que é por natureza pluralista e, em virtude disso, viriam à tona confusões, conflitos e mecanismos de estabelecimento de “marcas” e diferenças étnicas e culturais.

Segundo a procuradora Roberta Fragoso Kaufmann, temos um problema crucial que não existe nos EUA: definir quem é negro no Brasil. Nos EUA, o sistema é chamado bi-racial. Só existe a raça negra e branca. Não existe categorias dos morenos, dos mulatos, dos pardos. Se você tiver uma gota de sangue negro, você é considerado negro. Por isso, o termo

⁸³ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF, 1994.

⁸⁴ GIMENES, João G. Princípio da Igualdade e o sistema de cotas para negros no Ensino Superior. *Jus Navigandi*, 2004. p. 176.

“afro-descendente” é uma importação indevida. No Brasil, não é uma questão de descendência. Se fizermos uma análise de ascendência para saber quem é negro, quem de nós não é negro?

Os que se posicionam contra as cotas ditas “raciais” consideram as particularidades históricas da sociedade brasileira que, apesar de marcada por diversidades étnicas e culturais, jamais foi regida por sistema bi-racial, a fim de que seja necessário um tratamento especial para “minorias” segregadas ou excluídas baseada exclusivamente na cor da pele, embora o Movimento Negro Brasileiro e alguns intelectuais, entre brasileiros e estrangeiros, considerarem crescente o modo bipolar no Brasil. No entanto, existem os adeptos da lei que pensam no sucesso deste sistema. Eles acreditam no poder de superação das desigualdades raciais e na valorização da “raça negra” através das cotas, por meio da inclusão de um povo que passou toda existência sendo excluído e esquecido, sem direitos. As cotas são uma tentativa de neutralizar ou compensar os efeitos negativos da discriminação “racial” e da exclusão dos negros brasileiros⁸⁵.

Algumas universidades estaduais e federais se anteciparam ao sistema de inclusão, mesmo sem ter sido votado e aprovado p Projeto de Lei em questão. Foi o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), primeira instituição do país a inserir o sistema de cotas em 2001. A UERJ disponibiliza 20% de suas vagas para concorrentes negros, comprovadamente carentes. Além disso, outros 20% são reservados para candidatos oriundos de escolas públicas e 5% para portadores de deficiência⁸⁶.

2.1 A educação no Brasil nos dois mandatos do Presidente Lula (2003-2010)

De acordo com o site Página Principal, em 1º. De janeiro de 2003, toma posse como Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, após sua quarta tentativa de chegar ao cargo maior da nação, com promessas de erradicar a fome, o analfabetismo e a miséria no país, principalmente se dedicar as questões sociais, visando um país igualitário. O governo brasileiro, através do Ministério da Educação (MEC), colocou como prioridade a democratização do ingresso à educação em todos os níveis, por meio da continuidade do

⁸⁵ PINTO, P. Ação afirmativa fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 97.

⁸⁶ PINTO, 2001, p. 97

programa Brasil Alfabetizado, do governo anterior, promovendo avanços através da Alfabetização Solidária e da formulação de legislações com o intuito da implantação de uma reforma universitária e a geração do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)⁸⁷. O programa passa a ser responsabilidade do governo e não da sociedade civil, como lançado anteriormente. São apresentadas ações mais democráticas, prevendo mecanismos de controle social, tanto em relação aos seus convênios, quanto em relação à identificação do atendimento e à evolução da abrangência do programa.

Em 2004, já com o novo ministro, o debate sobre a educação voltou-se para a reforma do ensino universitário, denominada Programa Universidade para Todos (ProUni), além da adoção do sistema de cotas nas instituições federais de ensino superior. O projeto de lei que instituíria o ProUni tramitava no Congresso Nacional e previa a ocupação de parte das 550 mil vagas ociosas em instituições de ensino superior privadas por estudantes oriundos da rede pública, com renda familiar de até um salário mínimo, e professores da educação básica, sem curso superior. Propunha também que as instituições superiores filantrópicas destinassem os 20% de gratuidade já exigida por lei em troca de isenção de impostos estabelecidos pela Constituição Federal exclusivamente para bolsas de estudos⁸⁸.

Já o Sistema Especial de Reserva de Vagas, que faz parte da Reforma da Educação Superior, determina que 50% das vagas das universidades públicas sejam destinadas a estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, estando previstas vagas para negros e índios, de acordo com a proporção dessas populações em cada Estado, determinada pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Aliada à Lei n. 10.639/03, promulgada nos primeiros dias do Governo Lula, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, a iniciativa de introduzir o sistema de cotas nas universidades brasileiras vai além do reconhecimento, por parte do Estado, das desigualdades étnico-raciais. Pela primeira vez são propostas ações afirmativas para sua superação.

Premido pela insuficiência dos recursos financeiros destinados a este nível de ensino, a concretização do programa está baseada em polemica relação entre os setores

⁸⁷PÁGINA PRINCIPAL. Relatoria Nacional para o Direito à Educação. Disponível em: <<http://www.social.org.br/relatorio2004/relatorio031.htm>> Acesso em 02 jul.2011.

⁸⁸ PÁGINA PRINCIPAL, 2011.

público e privado, em que o Estado, por meio de renúncia fiscal, repassa recursos a instituições privadas de ensino em troca do aumento da oferta de vagas, com base em informações sobre a sua ociosidade. A verdade é que deve se valorizar todas as iniciativas que promovam políticas afirmativas em qualquer nível de ensino, e também que qualquer mecanismo que implique em apoio à iniciativa privada por parte do setor público na área da educação só pode ocorrer por períodos limitados, em regime emergencial, baseados em um plano claro de reposição da oferta pública de qualidade para todas as pessoas.

O governo tenta uma iniciativa de impacto sobre a educação, com o projeto da criação do FUNDEB. Este fundo tem o objetivo de substituir o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado a partir de 1998 com o objetivo de financiar apenas o ensino fundamental para as pessoas de 7 a 14 anos, excluindo todos os demais níveis e modalidades da educação básica, como o ensino infantil e médio, e a educação de jovens e adultos. O FUNDEF atendia 32 milhões de alunos. Com a criação do FUNDEB, previa-se o atendimento de 47 milhões de estudantes, matriculados na educação infantil, no ensino fundamental e médio das redes municipais e estaduais, em todas as modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação profissional e educação de campo). Assim, os Estados que não conseguirem, com recursos próprios, viabilizar investimento mínimo por aluno nas redes educacionais estaduais e municipais, receberão complementação de recursos do Governo Federal.

Com isso, o governo tenta trabalhar a lógica da universalização, incorporando setores excluídos pela proposta do governo anterior. No entanto, o governo, através do Ministério da Educação, não garante possuir recursos necessários para a sustentação do programa a médio e longo prazo. No calor das discussões em plenário, quando alguns parlamentares da base oposicionista preveem o insucesso do projeto, o governo brasileiro resolve implementar outros programas que ampliem o acesso dos estudantes às universidades, de forma mais transparente, menos polêmica e que beneficia unicamente estudantes de baixa renda.

O Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), programa criado na década de 1990, e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais.

A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. As universidades possuem autonomia e poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo:

- Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizando e on-line;
- Como primeira fase;
- Combinado com o vestibular da instituição;
- Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

A prova também é usada como certificação de conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (AJA), antigo supletivo, substituindo o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). O ENEM passa a ser o maior exame do Brasil, que conta com mais de 4,5 milhões de inscritos divididos em 1698 cidades do país. Nessa perspectiva, talvez o ENEM possa ser considerado um sistema de cotas, sem distinção de etnia, pois qualquer cidadão que passar na prova terá direito a vaga na universidade independente de raça.

Também em 2004 é aprovado o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela MP n. 213/2004 e institucionalizado pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contra partida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa⁸⁹. No seu primeiro processo seletivo, o ProUni ofereceu 112 mil bolsas em 1.142 instituições de ensino superior de todo o país. Daí em diante, o programa oferecerá 400 mil novas bolsas de estudos. A implementação do ProUni, somada à criação de 10 universidades federais e 49 novos campi, amplia significativamente o número de vagas na educação superior, interioriza a educação pública e gratuita e combate as desigualdade regionais.

⁸⁹ PROUNI. Disponível em: <[HTTP://prounibrasil.blogspot.com](http://prounibrasil.blogspot.com)>. Acesso em: 30 ago.2011.

Todas estas ações vão ao encontro das metas do Plano Nacional de Educação, que prevê a presença, até 2010, de pelo menos 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior; em 2006, estava restrita a 12%. O ProUni também baseia-se na constatação e tentativa de superação da exclusão da população pobre ao conhecimento e bens culturais produzidos pela humanidade, e oportunidades de qualificação profissional⁹⁰.

A partir de 2010, o governo resolve de vez associar o ProUni ao ENEM, ficando o estudante apto a participar do ProUni de um determinado período, se ele tiver participado do ENEM do período anterior e obtido a nota mínima de 45 pontos (médio aritmética entre as provas de redação e conhecimentos gerais), estabelecida pela Ministério da Educação. Assim, os estudantes que alcançarem as melhores notas no exame terão maiores chances de escolher o curso e instituição em que estudarão.

2.2 Implantação de cotas nas universidades: retrospectiva histórica

A Universidade de Brasília (UNB) implantou o sistema de cotas em 2004, com a separação de 20% das vagas para concorrentes negros. Para isso, foi formada uma comissão de cinco pessoas, com a tarefa de analisar 4 mil fotografias, em que eram analisadas características físicas, que incluíam cor da pele, textura do cabelo e formato do nariz, além do indivíduo se classificar negro. Contudo, foi preciso adotar medidas, como os candidatos serem fotografados na mesma posição, segurando um número que servia de identificação, fazendo lembrar práticas do século passado, sem se falar na falta de prática dos membros da comissão e do curto espaço de tempo para a seleção, gerando intensos debates dentro e fora dos limites universitários, uma vez que em uma avaliação irmãos tiveram classificações raciais diferentes. Assim, a comissão da UNB foi intitulada o “tribunal das raças” (Folha de São Paulo, SP, 13 jun 2011), causando efeitos que foram de um extremo a outro, indo de aplausos às vaias, apoio a críticas contra as cotas.

Em 2005, a Universidade de Campinas (Unicamp), colocou em vigor o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) que prevê que estudantes que tenham cursando todo o ensino médio na rede pública recebam automaticamente 30 pontos a mais na nota final, após a segunda fase. Candidatos autodeclarados negros, pardos e indígenas que

⁹⁰ PROUNI, 2011.

tenham cursado o ensino médio em escolas públicas podem ter, além dos 30 pontos adicionais, mais dez pontos acrescidos à nota final. O primeiro colocado no vestibular do ano de 2007 era participante do programa e recebeu 40 pontos de bonificação.

A situação na Universidade Federal de Juiz (UFJF) mantém acesa a polemica sobre a reserva de vagas nas universidades federais. Apesar de serem unânimes na defesa da manutenção das cotas em Juiz de Fora, integrantes de movimentos negros discordam sobre a autodeclaração de raça. “A situação é muito complexa. Ninguém está apto a definir quem é branco ou negro, porque a miscigenação e a tentativa de embranquecer a população foram muito intensas no Brasil”, destaca o vice-presidente do Centro de Referencia Negra (Cerne), José Geraldo Zaka Azarias, que desaprova ações como a da Universidade de Brasília (UnB), na qual ocorrem entrevistas para avaliação dos candidatos a cotas raciais.

De acordo com a reportagem publicada no jornal Tribuna de Minas, Juiz de fora, 20 de novembro 2011, estudantes de pele clara estão usufruindo o benefício destinado aos negros para o ingresso na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O jornal constatou a situação no Grupo A, específico para negros que estudaram pelo menos sete anos em escolas públicas, segmentos menos concorridos do vestibular. Os casos mais evidentes foram observados em cursos da área de saúde, como medicina e farmácia, nos quais há um grupo de concorrentes que não são considerados de etnia afro nem por representantes de alguns segmentos do movimento negro após observarem fotografias. O quadro, no entanto, hoje não é irregular, pois, ao implantar a reserva de vagas, há três anos, a universidade adotou norma do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em que a identidade racial é definida apenas por declaração da própria pessoa. Com isso, não há qualquer avaliação para apontar raça ou ascendência, nem há possibilidade de o aluno irregular ser punido pela instituição mesmo após ser denunciado.

O pró-reitor de Graduação da UFJF, Eduardo Magrone, em 2008, reconheceu a falha e explica que a situação começaria a ser reavaliada em abril do ano seguinte, quando seria estabelecida comissão para estudar as cotas na instituição. Magrone conta que, em 2006, primeiro ano do sistema, uma aluna cotista foi descoberta por funcionários da instituição. Na ocasião, a estudante branca contou que não sabia da diferença entre os grupos no vestibular e se autodeclarou negra por engano.

Esta não é uma situação rotineira na universidade, pelo contrário. Mas como a questão da raça é muito subjetiva, há casos esporádicos de pessoas com fenótipo característico branco flagrado após se autodeclararem negras. Hoje estamos de mãos amarradas em um modelo que pode até prejudicar quem deve ser beneficiado. Isso reforça nossa posição de que o sistema deve mudar⁹¹.

O pró-reitor explica que problemas já foram notados na maior parte das instituições que adotaram sistema de cotas. Muitas tentaram soluções diferenciadas, como a filmagem das salas de inscrição dos cotistas raciais ou entrevistas. Em Juiz de Fora, conforme o professor, uma opção para evitar o problema poderia ser a adoção de “um mecanismo de constrangimento”. Como exemplo, cita a Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), em São Paulo, onde há prazo de seis meses para o aluno trapaceiro ser denunciado. “Se isso acontecer, ele pode ser investigado e até perder a vaga”, comenta Magrone. “Esse não é um problema de fácil resolução. Nos Estados Unidos, uma pessoa que tenha um parente negro em qualquer geração é considerada negra. Aqui no Brasil, a raça é uma questão mais de fenótipo, pele, feições”⁹².

Enfim, em 2007 entra em vigor o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que, como se previa, atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Com estratégia de distribuir os recursos pelo país, leva em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões – a complementação dos recursos aplicados pela união é direcionada às regiões em que o investimento por aluno seja inferior ao valor mínimo fixado para cada ano. Ou seja, o FUNDEB tem como finalidade principal promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação. A importância deste programa está no fato de a destinação dos investimentos ser feita com base no número de alunos da educação básica, de acordo com os dados do censo escolar do ano anterior. O acompanhamento e o controle sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do programa são feitos em escala federal, estadual e municipal por conselhos criados especificamente para esse fim.

Ainda assim, neste mesmo período as universidades criavam mecanismos de inclusão social para valorizar os alunos da rede pública. A Universidade de São Paulo (USP) implantou o programa denominado Inclusp. A ação mantém o sistema de pontuação

⁹¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Comunicação. Disponível em: <[HTTP://www.ufjf.br/secom](http://www.ufjf.br/secom)>. Acesso em: 30 ago.2011.

⁹² UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2011.

acrescida, com a concessão de um bônus de 3% aplicado às notas de alunos da rede pública na primeira e segunda fase do vestibular. Conforme a assessoria de comunicação da USP, a universidade descartou o sistema de cotas por entender que há necessidade de melhorias no ensino médio. Dados da instituição apontam que, no ano de 2008, o número de negros matriculados passou de 12,5% para 13,4%. Além disso, a quantidade de egressos de escolas públicas na universidade subiu 11% na comparação com 2007⁹³.

Já a Universidade Federal Fluminense (UFF) aprovou a Resolução do Conselho de Ensino e Pesquisa, que instituiu bônus de 10% a ser aplicado sobre a sua nota final no concurso no caso dos concorrentes que concluíram todo o ensino médio em unidades mantidas pela UFF ou em escola pública estadual ou municipal de qualquer Estado brasileiro, exceto colégios federais, universitários, militares e de aplicação. O candidato também não pode possuir formação superior. Já os inscritos para cursos de licenciatura noturna em matemática, física ou química podem concorrer à reserva de 20%.

Desde o ano de 2004, o Ministério da Educação (MEC) anunciou a reserva de cotas para negros e índios no Programa Universidade para Todos, lançado por meio de medida provisória. Com o programa, o governo esperava oferecer inicialmente cerca de 75 mil vagas gratuitas, em universidades filantrópicas e particulares, a estudantes pobres e egressos de escolas públicas. A ideia era fixar percentuais diferenciados por Estado, levando em conta a proporção de negros e indígenas verificada no último censo do IBGE. Este sistema foi alterado em 2008, sendo substituído por uma entrevista após a realização das provas objetivas, durante o período de correção das redações. A medida é o principal mecanismo para homologação das inscrições. O sistema seguirá até 2014.

Em 2009, a Câmara aprovou o Estatuto da Igualdade Racial em que traz nos principais pontos do projeto as seguintes definições:

- *Discriminação racial*: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos

⁹³ CARNEIRO, Sueli. A guerra das estatísticas. Disponível em: <[HTTP://www.geledes.com.br/em,,,/538-a-guerra-das-estatisticas](http://www.geledes.com.br/em,,,/538-a-guerra-das-estatisticas)>. Acesso em: 20 jun, 2011

humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

- *Desigualdade racial*: as situações de diferenciação de acesso e gozo de bens, serviços e oportunidades, na esfera pública e privada;
- *Afro-brasileiros*: as pessoas que se classificam como tais ou como negros, pretos, pardos ou por definição análoga;
- *Ações afirmativas*: as políticas públicas adotadas pelo Estado para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Segundo o Estatuto, a cor ou raça dos brasileiros deverá aparecer obrigatoriamente em todos os documentos utilizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Os quesitos cor/raça e gênero deverão obrigatoriamente aparecer em todos os registros administrativos direcionados aos empregadores e aos trabalhadores do setor privado e do setor público⁹⁴. O Ministério da Educação fica autorizado a fazer o mesmo em todo instrumento de coleta de dados do censo escolar, para todos os níveis de ensino.

2.3 Educação e inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares

- **Nova disciplina**: A disciplina “História Geral da África e do Negro no Brasil” obrigatoriamente fará parte do currículo do ensino fundamental e médio, público e privado.

Sobre essa questão, é necessário tecer alguns comentários a respeito do assunto, diante dos diversos relatos demonstrados neste trabalho. A temática cultura afro-brasileira e História da África já deviam constar nos currículos escolares desde 1996, ano da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois boa parte do que foi estudado nas escolas só se referia à população negra a partir da escravidão, eliminando-os como agente de uma história. Esta mudez histórica talvez seja a maior de todas as dívidas que a sociedade ocidental tem para com estas populações.

⁹⁴ RAPOSO, Gustavo R. *Jus Navigandi*. 10 abr. 2005. Disponível em: <HTTP://jus.uol.br/revista/texto>. Acesso em: 6 jul.2011.

Como explicar e responder às contínuas indagações auferidas por alunos e pessoas que querem saber, por enquanto: qual a contribuição da África para a civilização? Quem na terra de Santa Cruz teve que trabalhar na construção de edificações, açudes, estradas, plantações? Como responder a tais questões uma vez que isso nunca foi ensinado nos bancos escolares, uma vez que a história da população negra só aparece associada ao processo escravagista?

2.4 Realidade sofrida: a questão das cotas para estudantes negros e de outras etnias

De todos os quesitos tratados pelo Estatuto da Igualdade Racial, o que mais causa polêmica e debates é o que se refere à adoção de cotas para estudantes falaciosos proferidos pelos que não concordam com a implantação dessas políticas. Tais argumentos dificultam de certo modo a oportunidade de realização de uma discussão realmente necessária sobre a eficácia das políticas afirmativas para a promoção da igualdade e da justiça social em uma sociedade historicamente marcada pelo racismo.

Um dos diversos argumentos recheados de pretensões que visam unicamente a produção perversa das inversões é a acusação de racistas ou de promotores do ódio racial lançada sobre os defensores das ações afirmativas. Esquecer-se que o racismo sempre pairou nesta nação e não é agora que precisará ser inventado em razão desse Estatuto. Existem os discursos contrários às cotas, cujo principal argumento é a questão da valorização do ensino médio nas escolas públicas, como se fosse possível a esta altura a equiparação de saberes, uma vez que o atraso ou a desigualdade já vem de muitos anos e, ao contrário do que estes pensam, à medida que se avança nos níveis de escolarização, diminui fortemente a participação da população preta e parda na escola, o que demonstra que não é questão apenas da valorização do ensino médio nas escolas públicas, mais sim questões que vão além deste argumento⁹⁵.

Diante deste cenário, intelectuais pró e contra o Estatuto resolveram redigir um manifesto em defesa dos seus ideais com relação ao tema. O manifesto contra a política de cotas foi intitulado: “Todos têm direitos iguais na República Democrática”. Destacando os principais pontos, o documento diz o seguinte: “o princípio da igualdade política e jurídica

⁹⁵ OLIVEIRA, Eduardo. Quem é quem na negritude brasileira. São Paulo: Do autor, 1998. p. 113.

dos cidadãos é um fundamento essencial da República e um dos alicerces sobre o qual repousa a Constituição brasileira”. Este princípio encontra-se ameaçado de extinção por diversos dispositivos dos projetos de lei de Cotas (PL 73/1999) e do Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000) que logo serão submetidos a uma decisão final no Congresso Nacional.

Este documento só confirma que a Política de Cotas embora já tenham mostrado alguns resultados surpreendentes, ainda não alcançou consenso na sociedade.

2.5 O PL 73/1999 e suas informações

O Projeto de Lei n. 73/1999 torna obrigatório a reserva de vagas para negros e indígenas nas instituições federais de ensino superior. O Estatuto da Igualdade Racial cria uma classificação racial oficial dos cidadãos brasileiros, estabelece cotas raciais no serviço público e cria privilégios nas relações comerciais com o poder público para empresas privadas que utilizem cotas raciais na contratação de funcionários. A nação brasileira passará a definir os direitos das pessoas com base na totalidade da sua pele, pela “raça”. A história já condenou dolorosamente estas tentativas. O estatuto considera que a desigualdade racial no Brasil tem fortes raízes históricas e esta realidade não será alterada significativamente sem a aplicação de políticas públicas específicas. A Constituição de 1891 facilitou a reprodução do racismo ao decretar uma igualdade puramente formal entre todos os cidadãos. A população negra acabava de ser colocada em uma situação de completa exclusão em termos de acesso à terra, à instituição e ao mercado de trabalho para competir com os brancos diante de uma nova realidade econômica que se instalava no país. Enquanto se dizia que todos eram iguais na letra da lei, várias políticas de incentivo e apoio diferenciado, que hoje podem ser lidos como ações afirmativas, foram aplicadas para estimular a imigração de europeus para o Brasil.

Esse mesmo racismo estatal foi reproduzido e intensificado na sociedade brasileira ao longo de todo o século vinte. Uma série de dados oficiais sistematizados pelo IPEA no ano de 2001 resume o padrão brasileiro de desigualdade racial: por quatro gerações ininterruptas, pretos e pardos têm contado com menos escolaridade, menos salário, menos acesso à saúde, menos índice de emprego, piores condições de moradia, quando contrastados com os brancos e asiáticos. Estudos desenvolvidos nos últimos anos por outros organismos estatais

demonstram claramente que a ascensão social e econômica no país passa necessariamente pelo acesso ao ensino superior.

Foi a constatação da extrema exclusão dos jovens negros e indígenas das universidades que impulsionou a atual luta nacional pelas cotas, cujo marco foi a Marcha Zumbi dos Palmares pela Vida, em 20 de novembro de 1995, encampada por uma ampla frente de solidariedade entre acadêmicos negros e brancos, coletivos de estudantes negros, cursinhos pré-vestibulares para afrodescendentes e pobres e movimentos negros da sociedade civil, estudantes e líderes indígenas, além de outros setores solidários, como jornalistas, líderes religiosos e figuras políticas-boa parte dos quais subscreve o presente documento⁹⁶.

A justiça e o imperativo moral dessa causa encontraram ressonância nos últimos governos, o que resultou em políticas públicas concretas, dentre elas: a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, de 1995; as primeiras ações afirmativas no âmbito dos Ministérios, em 2001; a criação da Secretaria Especial para Promoção de Políticas da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003; e finalmente, a proposta dos atuais Projetos de Lei que estabelecem cotas para estudantes negros oriundos da escola pública em todas as universidades federais brasileiras, e o Estatuto da Igualdade Racial.

O Projeto de Lei n. 73/99 (ou Lei de Cotas) deve ser compreendido como uma resposta coerente e responsável do Estado brasileiro aos vários instrumentos jurídicos internacionais a que aderiu tais como a Convenção da ONU para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), de 1969, e, mais recentemente, ao Plano de Ação de Durban resultante da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, na África do Sul, e 2011. O Plano de Ação de Durban corrobora a ênfase, já colocada pela CERD, de adoção de ações afirmativas como um mecanismo importante na construção da igualdade racial, uma vez que as ações afirmativas para minorias étnicas e raciais já se efetivam em inúmeros países multi-étnicos e multi-raciais semelhantes ao Brasil.

⁹⁶ MANIFESTO EM FAVOR DA LEI DE COTAS E DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/e-psico/etica/temas_atuais/questoes-etnicas-cotas.html > Acesso em: 31 mar 2010.

Existe uma forte expectativa internacional de que o Estado brasileiro finalmente implemente políticas consistentes de ações afirmativas, inclusive porque o país conta com a segunda maior população negra do planeta e deve reparar as assimetrias promovidas pela intervenção do Estado da Primeira República com leis que outorgaram benefícios especiais aos europeus recém-chegados, negando explicitamente os mesmos benefícios à população afro-brasileira.

2.6 Organização do sistema acadêmico brasileiro em relação às cotas

Colocando sistema acadêmico brasileiro em uma perspectiva internacional. Concluimos que nosso quadro de exclusão racial do ensino superior é um dos mais extremos do mundo. Para se ter uma ideia da desigualdade racial brasileira, lembramos que, mesmo nos dias do apartheid, os negros da África do Sul contavam com uma escolaridade média maior que a dos negros do Brasil no ano 2000; a porcentagem de professores negros nas universidades sul-africanas, ainda na época do apartheid, era bem maior que a porcentagem dos professores negros nas nossas universidades públicas nos dias atuais. A porcentagem média de docentes nas universidades públicas brasileiras não chega a 15, em um país em que o negro conformam 45,6% do total da população.

Se os deputados e senadores, no seu papel de traduzir as demandas da sociedade brasileira em políticas de Estado não intervierem aprovando o PL 73/99 e o Estatuto, os mecanismos de exclusão racial embutidos no suposto universalismo do Estado republicano provavelmente nos levarão a atravessar todo o século XXI como um dos sistemas universitários mais segregados étnica e racialmente do planeta! E, pior ainda, estaremos condenando mais uma geração inteira de secundaristas negros a ficar fora das universidades, pois, segundo estudos do IPEA, serão necessários 30 anos para que a população negra alcance a escolaridade média dos brancos de hoje, caso nenhuma política específica de promoção da igualdade racial na educação seja adotada.

Para que nossas universidades públicas cumpram verdadeiramente sua função republicana e social em uma sociedade multi-étnica e multi-racial, elas deverão algum dia refletir as porcentagens de brancos, negros e indígenas do país em todos os graus da hierarquia acadêmica: na graduação, no mestrado, no doutorado, na carreira de docente e na carreira de pesquisador.

No caminho da construção dessa igualdade étnica e racial, somente nos últimos quatro anos, mas de 30 universidades e Instituições de Ensino Superior públicas, entre federais e estaduais, já implementaram cotas para estudantes negros, indígenas e alunos de rede pública nos seus vestibulares e a maioria adotou essa medida após debates no interior dos seus espaços acadêmicos. Todos os estudos de que dispomos já nos permitem afirmar com segurança que o rendimento acadêmico dos cotistas é, em geral, igual ou superior ao rendimento dos alunos que entraram pelo sistema universal⁹⁷.

Esse dado é importante porque desmonta um preconceito muito difundido de que as cotas conduziriam a um rebaixamento da qualidade acadêmica das universidades. Isso simplesmente não se confirmou! Uma vez tida à oportunidade de acesso diferenciado (e insistimos que se trata de cotas de entrada e não de saída), o rendimento dos estudantes negros não se distingue do rendimento dos estudantes brancos.

2.7 Análise sobre o índice de escolaridade da população negra: perspectivas de futuro

No ensino fundamental, pretos e pardos representam 53,2% do total de alunos, e os brancos são 46,4%. No ensino médio, a proporção de pretos e pardos é de 43,9% e, na educação superior de 23,1%. Quando se chega à pós-graduação, este quadro é bastante alterado: a participação de pretos e pardos é de 17,6% e a de brancos é de 81,5% (segundo os dados do IBGE tabulados pelo INEP). E, em relação ao número de anos de estudo no país, a população branca tem uma média 7,1 anos e pretas e pardas tem apenas 5,3 anos. Em outras palavras, a população preta e parda tem quase dois anos a menos de estudo do que a branca.

Com tal pesquisa, evidencia-se que o espaço se fecha no fim do ensino médio, quando a população negra não só deixa de ter acesso a curso “mais privilegiado”, como também não é incentivada a fazê-lo. Como um jovem adolescente pensará em candidatar-se a um curso de nível superior como dentista, físico ou médico, por exemplo, se são raros os dentistas ou físicos negros? As políticas de cotas adotam modelos diversos. Elas combinam cotas sociais e raciais, contribuindo para a promoção da diversidade nesta instituição acadêmica em que outrora pretos e pardos estiveram quase sempre ausentes.

⁹⁷ BRASIL ESCOLA. Sistema de Cotas. Disponível em: <<http://vestibular.brasilecola.com/cotas/>>, Acesso em 20 dez. 2012

Metade das experiências vigentes em universidades públicas, segundo avaliação recente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁹⁸, adotam cotas raciais e sociais sobrepostas, operando assim, com dois critérios complementares que devem ser observados simultaneamente para o preenchimento das vagas destinadas aos negros.

Para enriquecer mais ainda a polemica, são utilizados argumentos de que os defensores de cotas são marionetes ou inocentes uteis de fundações internacionais e plagiadores de experiência supostamente fracassada dos EUA, o que causa espanto por um esquecimento deliberado, da longa trajetória de luta dos movimentos negros do Brasil. Lembrando apenas que desde a década de 1930, os diversos grupos dos movimentos negros brasileiros sinalizavam para a necessidade de políticas públicas que garantissem o acesso a população negra à educação. É intolerável testemunhar intelectuais e acadêmicos utilizando-se de argumentação tão pobre na tentativa da manutenção deste mal tão sério que é a desigualdade racial e social. Mas grave é o fato de apenas serem contra, sem ao menos trazerem ideias que venham ajudar.

Para estimular mais ainda a discussão em torno do assunto, existem os que dizem que não há números que comprove a desvantagem do ingresso de negros em relação aos pardos e brancos em universidades públicas, muito pelo contrário. O economista Marcelo Neri, pesquisador do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, produziu, com exclusividade para VEJA, um estudo sobre a população universitária brasileira, de acordo com a raça. Usando dados do IBGE, Neri descobriu que, comparados a brancos e pardos, os negros são, de longe, o contingente que apresentou as maiores taxas de crescimento nas universidades públicas, entre 2001 e 2003. Como resultado, Neri apresenta os seguintes números sobre a composição racial dos alunos das universidades federais: 59,4% de brancos; 5,9% de negros; 28,3% de pardos; e 6,4% de outros (indígenas e amarelos). Na sociedade brasileira, a proporção é de 52,1% de brancos, 5,9% de pretos, 41,4% de pardos e 0,6% de outros (indígenas e amarelos). “Essa é a melhor notícia no que se refere à participação dos negros nas universidades. O crescimento é impressionante”, diz o economista⁹⁹. O aumento do número de negros e pardos nas universidades aconteceu antes da vigência da política de cotas. São pessoas que entraram na universidade pelos próprios méritos acadêmicos, dos

⁹⁸ IPEA Brasil em desenvolvimento. Disponível em: <
www.ipea.gov.br/bd/pdf/Livro_BrasilDesenvEN_Vol03.pdf> Acesso em: 20 out 2010.

⁹⁹ NERI, Marcelo. Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas. VEJA, 23 mar. 2005.

quais poderão se orgulhar e cujo desempenho profissional futuro não ficará tisonado pelo fato de terem cortado caminho rumo ao diploma.

Na opinião de Marcelo Carneiro, o sistema de cotas sugerido pelo MEC padece de falta de aprofundamento. Ele argumenta que pela proposta metade das vagas nas universidades será reservada a negros, indígenas e estudantes egressos de escolas públicas. Ocorre que, hoje, segundo a pesquisa da Andifes, 46,2% dos estudantes de universidades federais estudaram integralmente ou cursaram a maior parte do ensino médio em colégios públicos. Ou seja, a cota está praticamente preenchida. Em compensação, o governo federal e as administrações de Estados que já instituíram as cotas não tem ainda um projeto para manter os alunos pobres na faculdade. A maior parte desses estudantes vem de famílias que não tem renda para bancar gastos com livros ou instrumentos usados em cursos com medicina e odontologia¹⁰⁰.

Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), dos 8,7 milhões de reais previstos em orçamento pelo Governo do Estado para o atendimento e alunos carentes, só foi liberado 1 milhão. “Ação afirmativa não pode ser reduzida a cotas. Desse modo, se está fingindo fazer política de ação social”. Diz Raquel Villardi, sub-reitora de graduação da UERJ¹⁰¹. Outro aspecto que tem sido relegado a segundo plano é a melhoria na qualidade do ensino fundamental e médio, sabidamente o único caminho para efetivamente democratizar o acesso à universidade. A atual política de cotas também corre o risco de ter outra nefasta consequência, a de ativar artificialmente uma animosidade inter-racial, algo inusitado no Brasil.

A respeito destes números e opiniões relatados acima, o Portal Geledés escreve uma matéria intitulada “A guerra das estatísticas”, em que declara que estas novas fornadas de pesquisas ameaçam proliferar em contraposição aos estudos, pesquisas e evidências empíricas sobre as desigualdades raciais no Brasil. Elas nos trazem novos números, que revelam realidades sociais inusitadas. Ainda declara o portal que:

Qualquer neófito nos estudos das desigualdades raciais sabe que as categorias utilizadas para a auto-classificação das pessoas pelo IBGE são: branco, preto,

¹⁰⁰ CARNEIRO, Marcelo. Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. VEJA, 23 mar. 2005.

¹⁰¹ VILARDI, Raquel. Cotas pra que? Revista VEJA Ed. 1897 23 mar, 2005.

pardo, indígenas e amarelos. E que a categoria negro é resultante da agregação dos auto-declarados pretos e pardos. São categorias e critérios adotados e consagrados pelos recenseamentos populacionais, pelos estudos sociológicos e demográficos há três décadas. Não é crível, portanto, que pesquisadores sérios os desconheçam. A hipótese que se coloca é a de intencionalidade. Até porque o título da matéria já adianta o sentido dos resultados: “Cotas pra quê? Pesquisa financiada pelo MEC derruba tese de que negros não tem acesso às universidades federais”¹⁰².

Para o Geledés, a mágica realizada pelos pesquisadores para sustentar que negros estão representados nas universidades federais na exata proporção em que se encontram percentualmente na população consistiu em tratar os dados coletados relativos aos pretos como sinônimo de negros, reduzindo-os a 5,9% encontrados referem-se a pretos e pardos e, ainda assim, não é plausível haver no Brasil em torno de 10m milhões de negros universitários, nem nas series históricas sobre o tema. Mas esses números nos trazem outras realidades raciais até então insuspeitadas. O subterfúgio de tratar pretos como negros, invisibilizando neles os pardos, faz surgir uma nova e específica desigualdade racial que torna urgente e constituição de uma novo ator social do Brasil, o Movimento Bege! Pois os dados dizem que eles, os pardos estão subrepresentados em 13,1% a menos nas universidades federais em relação à sua presença percentual na população. E mais: que essa diferença só pode ser devida a processos de exclusão promovidos por brancos, indígenas e amarelos, posto que os negros da pesquisa não roubam vagas de ninguém, já que estariam representados exatamente na proporção que lhes caberia. Ao contrário deles, os brancos estariam acima do que lhes seria devido em 7,3% nas universidades federais; e índios e amarelos deteriam dez vezes mais vagas do que deveriam nesses latifúndios. É preciso avisar aos índios. A nova realidade racial apresentada pela pesquisa quanto ao acesso ao ensino superior exige a imediata adoção de cotas específica para pardos, como forma de equalizar as diferenças encontradas nesse segmento.

Outro importante achado dessa pesquisa é que “quase metade dos estudantes universitários, sejam eles brancos ou negros, pertence a famílias das classes C, D e E”. Ou seja, essas classes estariam perto de consumir universidade como consomem sabonetes. Daí que pessoas que organizam cursinhos comunitários para negros e carentes, como forma de ampliar a presença desses setores no ensino universitário, são Quixotes lutando contra moinhos de vento. E a última informação é a de que “46,2% dos estudantes de universidades federais estudaram integralmente ou cursaram a maior parte do ensino médio em colégios

¹⁰² CARNEIRO, 2005.

públicos”. Então, há uma indústria de cursinhos e de escolas particulares que sobrevive de enganar as incautas classes medias e superiores que pagam a preço de ouro os cursos, já que o ensino médio em colégios públicos tem excelência suficiente para assegurar a entrada de alunos das classes sociais menos desfavorecidas, e em larga escala, nas universidades federais.

Complementando o portal, alguns articulistas tem se empenhado em mostrar que as cotas raciais viriam a promover conflitos raciais inéditos entre negros e brancos pobres. Erraram. Os números da pesquisa evidenciam a iminência de um conflito racial grave a ser travado por pardos contra brancos, índios e asiáticos. E, nessa, nós negros estamos em uma boa! Diz a matéria de VEJA que a reação do MEC à divulgação dessa pesquisa foi: “essa pesquisa não podia sair desse jeito”. Nós entendemos perfeitamente que não. E não é porque ela contradiga a política de cotas do ministério. Fosse só isso, seria melhor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi atualizada e algumas alterações devem ser implementadas pelas escolas no ano de 2011. A nova LDB foi instituída pela lei n. 12.287, promulgada em 13 de julho de 2010. A mudança foi no sentido de promover o ensino da arte regional. Assim, a lei dispõe que é obrigatório o currículo das escolas manter uma disciplina em que é ensinada a cultura regional. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de formas a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

3. RESULTADOS INICIAIS DO SISTEMA DE COTAS

As ações afirmativas ou sistema de cotas, sempre será um assunto polemico, por se tratar de um tema que divide opiniões. Na intenção de pesquisar a história da educação brasileira, vimos que mesmo antes da implantação deste sistema, algumas universidades públicas já reservavam vagas para candidatos negros e/ou de baixa renda. Isso acontecia de forma espontânea, porém pouco visível num cenário em que não havia políticas destinadas a resolver as questões inerentes à divisão e diferenciação impostas pelas questões sociais.

Estas medidas tomadas inicialmente por alguns, de forma provisória, enfim está se tornando definitiva, uma vez que as universidades tiveram a percepção da letargia dos poderes federais, estaduais e municipais na melhoria do ensino nas escolas públicas.

Havia um certo temor de que houvesse queda na qualidade do ensino nas universidades públicas com a aprovação da Lei de Cotas, com argumentações de diversos pontos de vista, fato esse que não se confirmou, conforme comprova as primeiras avaliações feita no sentido de medir a influencia da implantação deste sistema.

Segundo a Andifes:

[...] o que mostra análise feita pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), que avalia como positivo o desempenho dos alunos que ingressaram neste ano pelo sistema de cotas sociorraciais. Para o presidente da instituição, Jesualdo Pereira, o critério não deve ser visto como preocupante na hora de aumentar a reserva de vagas acima dos percentuais obrigatórios da legislação. [...] Vimos que não houve impacto do ponto de vista do conhecimento. A diferença de notas entre cotistas e não cotistas foi residual e pouco significativa”, garante Pereira.¹⁰³.

A avaliação positiva da Andifes aponta para um entendimento de que possivelmente o temor da queda do desempenho da qualidade de aprendizagem dos alunos não reflete uma realidade, ao menos nesse sentido, já que outros problemas ligados à questão social podem servir de adversidade e até de impedimento para muitos que tentam usufruir dessa condição. Uma das maiores preocupações é o aspecto econômico, já que para os alunos carentes se torna impossível custear sua permanência, o que faz com que eles busquem junto às instituições apoio financeiros, com a finalidade de evitar a evasão.

¹⁰³EM . Sistemas de cotas. Disponível em :
/www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2013/08/29/internas_educacao,44133. Acesso em : 20 dez. 2013.

Segundo Pereira:

[,,] para alunos de baixa renda, a universidade deve considerar se será capaz de dar suporte ao estudante com alimentação, moradia ou bolsas de permanência para que, por necessidade financeira, ele não precise deixar a instituição para trabalhar.

O sistema de cotas adotado por diversas universidades públicas brasileiras, como forma de amenizar a situação dos alunos secundaristas oriundos de escolas públicas em geral, e dos negros em particular, tem sido a única alternativa capaz de atenuar os efeitos dessa injusta e vergonhosa desigualdade educacional e social reinante secularmente no Brasil, fruto do desleixo político do Estado brasileiro, desde a Proclamação da República. Apesar de tão nobre essa iniciativa acadêmica é necessário que as autoridades reflitam quanto a continuidade do processo que levará a um resultado completo, É preciso que seja adotada medidas que venha contemplar um ensino médio eficiente e completo, um período acadêmico recheado de competências que leve os estudantes ao campo profissional garantido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que se tente produzir desculpas pela sua existência, mesmo com as diversas manifestações, ações de combate e necessidade de reparações, o racismo cria uma cultura com a pretensão de manter a sua preservação. As causas e porquês deste método de dominação, que acabam gerando complicações infundáveis, apenas produzem fortes considerações nos meios acadêmicos, tornando-se impossível uma análise amplificada, devido à incapacidade e falta de vontade do sistema em evidenciar os males causados e devolver o bem maior de quem sofreu com isso, a dignidade.

Os métodos e pensamentos formados e defendidos pelas diversas estruturas racistas não tiveram ainda uma devassa dos seus arquivos de maneira sistemática e veemente. Percebe-se um temor, uma espécie de receio de forma geral, das consequências desta abertura de baú da verdade. Os registros de racismos são tidos como irrelevantes, sem muita importância, como algo comum e tolerável, que conseguem ser esquecidos ou apagados com o passar do tempo. Mesmo se passando tanto tempo entre a época da escravidão em que o trabalho braçal e forçado era sinônimo de escravo, e escravo entendido como negro e índio, e os dias atuais, mesmo assim, não foi formulado ou elaborado um pensamento nacional a respeito.

Os grupos dominantes geram ideologias de conflitos quando creem na universalidade e na modernidade em se comparando com as visões da particularidade, do localizado, do regional e do étnico. Isto precisa ser observado e discutido se quisermos construir a tão sonhada pluralidade democrática. Sem se falar no valor representativo que não é visto na cultura brasileira e sobretudo na política universitária.

As etnias afrodescendentes são vistas frequentemente em desvantagem numérica, de poder, de acesso à elaboração dos discursos oficiais. De cara é exposta à derrota devido ao fato de não existir justificativas para um possível embate, sem que se enfrentem as razões fundamentais desta ausência. Ainda não se consegue obter um real sentido de diferença entre os conceitos de afrodescendência e africanidades brasileiras, por não existir até o presente objeções de fundo teórico da produção de conhecimento, mas apenas de caráter político. A verdade entra em uma competição de dominação, em que seus supostos conhecedores podem se confortar com as ignorâncias, com as faces dos racismos no espelho. São revelações que

podem emergir do aprofundamento no conceito de afrodescendência e de africanidades. São resultados que abalam o equilíbrio político, e assim, o poder do conhecimento sai da exclusividade do branco. Ao mesmo está é a esperança do povo afrobrasileiro.

Os projetos de ações afirmativas utilizadas com finalidade de valorização do indivíduo, como pessoa, são imprescindíveis, mas não preenchem as necessidades, a partir de quando cria confusão entre autoafirmação, autoexclusão ou exclusão positiva. Assim, fica evidenciado que, no caso da população brasileira, das diversas maneiras de combate às desigualdades, a melhor e mais viável é através da educação escolar, em que existem diversidades étnicas, culturais e econômicas. Deve-se começar a partir da construção material da vida e da produção social do conhecimento. Nesse sentido, a escola tem que ser visto como o principal e melhor espaço para a formação de um novo indivíduo.

O que a política de cotas faz é apenas o reconhecimento de que trabalhos acadêmicos como este, no qual apresento pesquisas ao longo da história e séries estatísticas produzidas ao longo dos últimos decênios, reafirmam que o racismo é pertinente e que se trata de um importante entrave na vida, causando a diminuição do pequeno leque de oportunidades disponíveis às populações de pele mais escura, bem como a índios e pobres. Principalmente os negros, que na qualificação do IBGE recebem o nome de pardos ou pretos, fazendo com que o dia a dia recebam nomenclaturas e denominações que só servem para diminuir ou rotular estas populações preconceituosamente: “escurinhos”, “morenos”, “saráras”, “neguinhos”. São pessoas que carregam nas costas os variados níveis de preconceitos de um povo que se esquece que sua origem é africanizada e não apenas europeia, mesmo em muitos casos em que o preconceito tenha a pele clara- e as características físicas a ela associadas, como os cabelos lisos (e sempre que possível louros), traços faciais “finos”- como sinais de beleza e inteligência.

De outra forma, pensamos que reduzir tudo a questões de classes sociais, principalmente a pobreza, opondo o sistema de cotas às políticas sociais universais, é abrir mão do pensamento de que tudo isso não gerou consequências psicológicas e sociais, legando-nos um dilema fantasioso. As cotas não se opõem à valorização da escola pública ou à necessidade de investir em políticas sociais de caráter universal. Mas propõem uma aceleração do acesso de estudantes negros à educação superior. Elas representam um atalho legítimo para a constituição no curto prazo de uma elite composta de pardos, pretos, cafuzos,

morenos ou qualquer definição que se queira dar a essa população de pele escura que se confronta cotidianamente com o preconceito da sociedade. O Brasil precisa de médicos, advogados e, especialmente, professores universitários negros.

Com a criação do sistema de cotas, o maior desafio não é promover a entrada destes alunos nas universidades e sim mantê-los lá, uma vez que entrarão, por vezes, mal preparados, sem suporte que garanta sua permanência e participação, fazendo com que tenham certas dificuldades no aprendizado e em muitos casos nem o diploma, já que são originários de escolas públicas, que mais parecem depósitos de gente, sem estrutura adequada, sem qualidade de ensino, desprovidas de professores qualificados capazes de ao menos transmitir conhecimentos que se aproximem do ensino particular.

Também não se pode abrir mão do ponto de vista da questão da vontade do indivíduo, em que o objetivo é conquistado através do propósito, do esforço intelectual, passando por cima de todas as dificuldades, ignorando as adversidades. Porém, esta vontade pode até existir e o resultado pode ser favorável, mas o futuro é muito incerto e acaba quase sempre incerto, aumentando assim a frustração de quem apenas teve vontade.

No Brasil, os programas e iniciativas dos projetos sociais para combater as discriminações, as desigualdades sociais e principalmente o racismo, sempre serão bem-vindos, mas é necessário que se crie programas e projetos, que não se tornem problemas e frustrações, em vez de solução. Afirmamos isso citando especialmente o sistema de cotas para negros em universidades, uma vez que se não houver um parâmetro de classificação de raças, que indique e habilite corretamente quem faz jus ou não, se correrá o risco do programa se transformar em mais um paliativo, calçado e tomado pelas eternas injustiças de que tradicionalmente negros e outras etnias sempre foram vítimas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O. O Clarim da Alvorada, 1928.

AGUIAR, O. O Clarim da Alvorada, 1981.

ALMEIDA, Cybele C. Topografia e estratificação social: representações e mecanismo de poder na cidade medieval. Revista Anos 90, Porto Alegre, n. 14, dez. 2000.

AOS LEITORES. O Alfinete. São Paulo, n.74, 28 set. 1921.

AZEVEDO, Thales. As elites de cor: um estudo de ascensão social. São Paulo: Editora Nacional, 1955.

BARBOSA, Márcio. Frente Negra Brasileira: depoimentos. Diário da Bahia, 21 jun. 1933. Disponível em: <<http://www.leialivro.sp.gov.br/texto.php?uid=16995>>. Acesso em: 06 out.2010.

BARBOSA, Márcio. Frente Negra Brasileira: depoimentos. Diário da Bahia, 21 jun. 1933. Disponível em: <<http://www.leialivro.sp.gov.br/texto.php?uid=16995>>. Acesso em: 06 out.2010.

BARBOSA, Márcio. Frente Negra Brasileira: depoimentos. Diário da Bahia, 21 jun. 1933. Disponível em: <<http://www.leialivro.sp.gov.br/texto.php?uid=16995>>. Acesso em: 06 out.2010.

BEISIEGEL, C. R. Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adulto. São Paulo: Pioneira, 1974.

BERND, Zilá. Negritude e literatura na América Latina. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

BRASIL ESCOLA. Sistema de Cotas. Disponível em: <<http://vestibular.brasilecola.com/cotas/>>, Acesso em 20 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF, 1994.

CADERNO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA. 1983.

CARNEIRO, Marcelo. Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Veja, 23 mar. 2005.

CARNEIRO, Sueli. A guerra das estatísticas. Disponível em: <<http://www.geledes.com.br/em.../538-a-guerra-das-estatisticas>>. Acesso em: 20jun.2011.

COSTA, Sérgio. Unidos e iguais? Anti-racismo e solidariedade no Brasil contemporâneo. Pensamiento Iberoamericano, v.1,2007.

CUNHA, Lídia N. Educação, modernização e afrodescendentes: 1920-1936 no Estado de Pernambuco. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 1999.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>> Acesso em: 02 jul. 2011.

DEMARTINI, Zélia de F. A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. Revista Ande, n. 14. 1989.

FERRARA, Miriam N. A imprensa negra paulista: 1915-1963. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidades de São Paulo, São Paulo, 1981.

FERREIRA, Amarildo; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial. Revista de Educação Pirassununga, v. 3, n. 3, out. 2000.

FONSECA, M. V. Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FREITAS, Adalberto Pires de. A preguiça. O Progresso, São Paulo, n.5. jul. 1932.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Cadernos de Pesquisa: especial sobre “Raça negra e Educação”, São Paulo, n. 63, 1987.

GIMENES, João G. Princípio da igualdade e o sistema de cotas para negros no Ensino Superior. *Jus Navigandi*. 2004.

GONÇALVES, L. A. As políticas públicas como instrumento de reversão das desigualdades étnicas nos sistemas de ensino. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

GONÇALVES, L. A. Lê mouvement noir au Brésil. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 1997.

GONÇALVES, L. A. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. ET AL. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autentica. 2000.

GONÇALVES, L. A.; SILVA, P. B. G. E. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte; Autentica. 1998.

IPEA Brasil em desenvolvimento. Disponível em: <www.ipea.gov.br/bd/pdf/Livro_BrasilDesenvEN_Vol03.pdf> Acesso em: 20 out 2010

LEITE, J. C. A alvorada de uma luta. Entrevista a Rui Veiga. Folhetim, São Paulo, 14 mai 1978.

LIMA, Lauro de O. Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. 3. Ed. Rio de Janeiro: Brasilia, 1969.

MANIFESTO EM FAVOR DA LEI DE COTAS E DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ep-sico/etica/temas_atuais/questoes-etnicas-cotas.html> Acesso em: 31 mar 2010.

MOURA, Clovis. A Imprensa Negra em São Paulo. In: MOURA, Clovis. Imprensa negra: estudo crítico. São Paulo: Imprensa Oficial/Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo, 2002.

MOURA, Clóvis. Brasil: raízes do protesto negro. São Paulo; Globo, 1983.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. Programa de ação. 1982.

NASCIMENTO, A. A influencia da mulher na educação do brasileiro. In: O negro no Brasil: trabalhos apresentados no 2º. Congresso Afro-Brasileiro. Rio de Janeiro< Civilização Brasileira, 1940.

NASCIMENTO, A. Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro. 1981.

NASCIMENTO, A, Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr.2003.

NASCIMENTO, M. E. A estratégia da desigualdade; o movimento do negro dos anos 70. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

NERI, Marcelo. Centro de Políticas Sociais da Fundação Getulio Vargas, Veja, 23 mar. 2005.

OLIVEIRA, Eduardo. Quem é quem na negritude brasileira, São Paulo: Do autor, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_inter_universal.htm> Acesso em: 28 nov. 2011.

ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PÁGINA PRINCIPAL. Relatoria Nacional para o Direito à Educação. Disponível em: <<http://www.social.org.br/relatorio2004/relatorio031.htm>>. Acesso em 02 jul. 2011.

PAIVA, V. Educação popular e educação de adultos. 5. Ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PEREZ, L. F. Para além do bem e do mal: um novo mundo nos trópicos. Estudos Ibero-americanos. Porto Alegre, 1995.

PILETTI, Nelson. História da educação no Brasil. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1996.

PINTO, P. Ação afirmativa fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

PROUNI. Disponível em: <<http://prounibrasil.blogspot.com>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

RAMOS, Arthur. *Aculturação negra no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1942.

RANIERI, N.B. A educação na Constituição Federal de 1988. *Jus Navigandi*. Teresina, ano 10, n. 641, 2000. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto>>. Acesso em: 6 jul.2011.

RAPOSO, Gustavo R. *Jus Navigandi*. 10 abr. 2005. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto>>. Acesso em 6 jul. 2011.

RODRIGUES, Raimundo N. *Os africanos no Brasil*. 4. Ed. São Paulo: Nacional, 1977;

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SANTOS, J. A, *A imprensa Negra: a voz e a vez da raça na história dos trabalhadores brasileiros*. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/mundosdotrabalho/tex/josesantos.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2008.

SAVIANI, Demerval, SANFELICHE, José L. (Orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campos: Autores Associados, 2002.

SCHELBAUER, Analete R. *Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Maringá: EDUEM, 1997.

SLENES, Robert W. *Lares Negros, olhares brancos: histórias da família escrava no século XIX*, *Revista Brasileira da História*, São Paulo. v. 8. N.16. mar./ago.1988.

SOUZA, Rosa F. *Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil*. In: SAVIANI, Demerval. *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Comunicação. Disponível em: <<http://ufjf.br/secom>>. Acesso em: 30 AGO. 2011.

VALENTINI, Aline A. *Histórico da educação escolar indígena*. *Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação*. v. 6. Disponível em: <<http://www.nicaieiras.com.br/revista/artigos/HISTORICODAEDUCACAOESCOLARINDIGENA.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2011.

VILARDI, Raquel. *Cotas pra que?* Revista VEJA Ed. 1897. 23 mar, 2005.