

Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil

Black's educational law and formal education in Brazil

Marco Antonio Bettine de Almeida¹, Livia Sanchez²

Universidade de São Paulo, USP, São Paulo-SP, Brasil

Resumo

O presente artigo busca compreender o processo de implementação das legislações educacionais que atuam nas vidas de negros no processo de educação formal. Neste delinea-se a defasagem entre o apregoado e o planejado e a realidade. Dessa forma, entendemos que as legislações aqui estudadas representam um movimento de tensionamento rumo à democratização do currículo e da própria escola, pois possibilita que populações menos visíveis e valorizadas nessa instituição e em suas práticas sociais sejam reconhecidas em suas histórias, tomem voz, participem ativamente da constante construção e reconstrução do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Legislação educacional. Escola. História. Negros.

Abstract

This article is the result of seeking to investigate and understand the process of implementation of educational laws that act on black lives in the formal education process. It shows the gap between the proclaimed and planned and the reality. Thus, we understand that the laws studied here represent a movement of tension towards the curriculum and the school democratization, because it allows that less visible and valued populations in this institution and in their social practices are recognized in their stories, express themselves, actively participate in the constant construction and reconstruction of school routine.

Keywords: Educational legislation. School. History. Black.

Introdução

Neste artigo discutiremos as legislações para a inserção da população negra no sistema educacional formal. Este percurso histórico nos auxiliará a contextualizar o surgimento das leis como resultado de um processo de luta por igualdade de direitos no campo da Educação.

Para isso é necessário, antes de tudo, definir um ponto de partida. Optamos por retomar essa trajetória educacional começando pelas últimas décadas do período escravista, embora mais usualmente o marco inicial para falar-se da escolarização dos negros no Brasil seja a partir de 1888.

Esta escolha deve-se ao fato de que há evidências de algumas práticas de ensino voltadas aos escravizados e da inserção de negros libertos no sistema educacional formal nos tempos do Império. Tais evidências explicariam a existência, já nos primeiros anos da República, de intelectuais negros atuantes nos processos de reivindicação por mudanças sociais, sobretudo aquelas relacionadas ao acesso da população negra ao ensino (CRUZ, 2005; SANTANA; MORAES, 2009; SISS, 2003).

É importante destacar, ainda, que a maior parte das produções encontradas,

1 Professor Associado da Escola de Artes, Ciências e Humanidades - USP. E-mail: marcobettine@gmail.com

2 Mestre em Mudança Social e Participação Política. E-mail: livia.sanchez@usp.br

e nas quais é baseado este texto, principalmente aquelas que dizem respeito a épocas anteriores à década de 1980, referem-se a acontecimentos e experiências das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, conforme alertado por Domingues (2007) e Siss (2003). Reconhecendo as dimensões e a diversidade brasileiras, não se pode automaticamente generalizar essa narrativa, portanto, a todo o país. Ela nos permite, apesar disso, explicitar alguns importantes caminhos trilhados no Brasil ao longo de sua história no que diz respeito à inserção da população negra no sistema educacional formal.

Inserção da população negra no sistema educacional formal

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

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

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

Em agosto de 1834, por meio de um Ato Adicional que alterava a Carta Constitucional, designou-se a competência das Assembleias Provinciais em legislar a instrução elementar (CURY, 2002; SAVIANI, 1999). Com isso, algumas províncias estipularam, a partir de 1835, formas de fiscalização do trabalho das escolas, dos alunos e dos professores, e também a obrigatoriedade de frequência escolar, acompanhada, inclusive, por mecanismos de punição às famílias que descumprissem essa determinação. Essas características legais são fortes indicadores de qual parcela da população a escola pretendia atingir em sua missão civilizadora - a parcela pobre, composta por um significativo número de negros libertos.

Vidal (2003) aponta que, ao longo do século XIX, a educação escolar passou a ser progressivamente uma forma de fortalecer as estruturas do poder estatal, de rompimento com os espaços domésticos populares, vistos como propagadores de

valores indesejáveis, desligados do patrimonialismo que regia as relações sociais: “[...] afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la também das tradições culturais e políticas baseadas nas quais o espaço doméstico organizava-se e dava-se a ver” (p. 51).

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

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

Essas ausências de crianças e famílias, bem como o fato de os alunos não realizarem em seus lares as tarefas escolares solicitadas pelos professores, e até mesmo o tipo de roupa usado pelas crianças, eram frequentemente interpretados por professores e inspetores como um desinteresse de pais e responsáveis pela escolarização de seus filhos. Eles não teriam consciência da importância da instrução para suas vidas (BARROS, 2005).

Esses apontamentos nos levam ao segundo caso para as dificuldades de permanência da criança negra na escola: o preconceito, relacionado tanto ao pertencimento social quanto racial dessas crianças.

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

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

época (FONSECA, 2008; PILETTI, 1996; SISS, 2003).

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

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

Acesso do negro ao conhecimento escolar primário

Apenas na década de 1850, como relatam Garcia (2007), Santana e Moraes (2009) e Silva e Araújo (2005), surgiu uma nova legislação que tratava a respeito da educação dos negros: no dia 17 de fevereiro de 1854, o Decreto nº 1.331 aprovou as medidas de regulamentação do ensino primário e secundário, conhecidas, em referência ao então Ministro do Império, como Reforma Couto Ferraz. O Decreto tornou gratuitas, na Corte, as escolas primária e secundária, e a primeira delas obrigatória aos maiores de sete anos, mas estabeleceu que os escravos não seriam admitidos nas escolas públicas do país, em nenhum dos níveis de ensino³.

As discussões e ações políticas relacionadas à Lei do Ventre Livre foram iniciadas no final da década de 1860 e prosseguiram até 1879, ano em que as primeiras crianças nascidas sob sua vigência completariam a idade de oito anos e no qual, portanto, os senhores deveriam tomar a decisão de entregá-las ou não ao Estado. Os discursos da época enfatizavam a necessidade de uma educação moral e religiosa, além da formação profissional (BARROS, 2005; FONSECA, 2008; GONÇALVES; SILVA, 2000).

Estimulou-se a criação de associações de caráter filantrópico ou industrial, como colônias orfanológicas e asilos agrícolas, por meio do repasse de verbas e de terras para algumas delas, que assumiriam a educação das crianças, com a explícita intenção de combater o atraso e as más inclinações que se considerava que a população escravizada possuía. Isso seria realizado retirando-as das formas de educação contidas no cotidiano e nos espaços privados e passando a educá-las em instituições, sob os padrões culturais da elite como modelo de sociedade (FONSECA, 2002; SANTANA; MORAES, 2009).

Segundo dados do Relatório do Ministro da Agricultura de 1885, citado por Fonseca (2002), das 403.827 crianças nessas condições, até o ano de 1885, apenas

3 Art. 69. Não serão admitidos á matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas; § 2º Os que não tiverem sido vacinados; § 3º Os escravos.

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

cento e treze haviam sido entregues ao Estado. Era mais vantajoso para os senhores manter as crianças sob sua tutela, usando o seu trabalho de forma gratuita, sob o pretexto de recompensa pelos gastos tidos com sua criação (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Em 1878, um decreto permitiu a matrícula de negros libertos maiores de quatorze anos nos cursos noturnos (DOMINGUES, 2007; SANTANA; MORAES, 2009). No ano seguinte, com a reforma do Ensino Primário e Secundário de Leôncio Carvalho - nome dado em referência ao Ministro que defendia a adoção da educação de adultos, dos cursos noturnos, e da autorização de frequência à escola pelos escravos - instituiu-se a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos e caiu o veto que proibia a frequência dos escravos nas escolas públicas. Alguns escravizados passaram a frequentar escolas profissionais e, a partir daí, tornaram-se aptos para promover o letramento de outros negros em espaços informais, o que se configurou, segundo Gonçalves e Silva (2000), em mais uma das formas de acesso do negro ao conhecimento escolar primário antes que a escravidão fosse legalmente extinta.

A reforma Rivadávia Correia – assim chamada em menção ao então Ministro da Justiça e Interior –, em 1911, implantou a realização de exames admissionais e a cobrança de taxas nas escolas, impossibilitando o ingresso de grandes parcelas da população nas instituições oficiais de ensino (GARCIA, 2007). A escola era, então, com poucas exceções, um privilégio das elites. “Para a escola pública deixar de ser indigente, foi necessário que também a sua clientela fosse outra – crianças de famílias de ‘boa procedência’” (VEIGA, 2008, p. 514).

Foi nesse contexto histórico que intelectuais negros iniciaram, a partir de 1889, sua militância pelos direitos da população negra, em que a educação apareceria sempre como uma reivindicação prioritária, central. Surgiam os primeiros grupos do Movimento Negro brasileiro que, ainda sem um projeto ideológico e político mais amplo, eram conhecidos, à época, como movimento associativo dos homens de cor (DOMINGUES, 2007).

Movimento Negro e as reivindicações na legislação educacional

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

Nos registros das atividades das entidades negras do período aparecia, principalmente a partir dos anos 1920, o entusiasmo pela educação dos negros, vista como forma de superação de sua suposta inferioridade. Essa abordagem coincidiu

com um período de diminuição da migração europeia para o Brasil e a conseqüente entrada de trabalhadores negros na indústria (SISS, 2003).

Também foi contemporânea à retomada do otimismo pedagógico no pensamento educacional brasileiro, pela crença na educação como forma de alcançar o progresso e de superar o atraso econômico (SISS, 2003). Esse olhar se deu sob a influência do ideário da Escola Nova que adquiriu bastante representatividade no Brasil. Trouxe para o país o impulso à profissionalização de professores e outros especialistas do campo educacional, bem como importantes inovações metodológicas (NUNES, 1992), propondo o reconhecimento da criança como ser não fragmentado e a vivência democrática nas relações humanas no interior da instituição escolar, embora em poucos casos essas práticas tenham se alinhado a um questionamento das desigualdades sociais (HILSDORF, 2006; SISS, 2003).

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

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

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

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

Nesse ideário a Constituição de 1934 tornou a educação escolar obrigatória sem determinar que ela fosse realizada em instituições escolares oficiais (CURY, 2002; FERRARO, 2008), e não contendo nenhum conteúdo especificamente relacionado

à escolarização de negros.

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

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

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

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

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

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

Dezenas de instituições negras surgiram nesse contexto de retomada de direitos políticos e de construção de uma nova Carta Constitucional, sendo que duas delas se destacaram. A primeira delas foi a União dos Homens de Cor, fundada em 1943, em Porto Alegre, tendo aberto pelo menos dez sucursais no interior e em diversos Estados brasileiros, e tendo atingido um alto número de associados, em torno dos duzentos e oitenta mil (DOMINGUES, 2007). A entidade atuava, entre outras atividades, no campo educacional, com iniciativas de alfabetização e a criação

de uma escola, mas principalmente por meio de reivindicações de que, enquanto o ensino público não fosse gratuito, os estudantes negros fossem admitidos nos estabelecimentos de ensino superior, inclusive militares, como pensionistas do Estado (DOMINGUES, 2007).

Outro grupo representativo do período foi o Teatro Experimental do Negro, criado no Rio de Janeiro em 1944 pelo militante e intelectual Abdias do Nascimento. Este coletivo mantinha um grupo teatral, um centro de pesquisa e um museu, e realizava publicações, conferências e congressos (DOMINGUES, 2007). Suas ações tinham como objetivo a promoção pública dos valores da cultura negra e o combate ao preconceito racial escondido sob as máscaras de democracia racial (SISS, 2003), e foi nessa perspectiva, como demonstra Domingues (2007), que o grupo propôs uma legislação antidiscriminatória para o país, denunciou instituições escolares que não aceitavam alunos negros, inaugurou as denúncias aos preconceitos raciais em livros infantis e didáticos, e enfatizou a crítica ao currículo de orientação eurocêntrica.

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

A partir dessas constatações os grupos negros organizados passaram a reivindicar, junto ao Poder Público, a inclusão da História da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil e da sua participação na formação da sociedade e da cultura brasileiras nos programas escolares. Essas propostas aparecem, já em 1950, na declaração resultante dos debates do I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental Negro, no Rio de Janeiro (SANTOS, 2005; SISS, 2003).

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

Com o início da Ditadura Militar em 1964, houve um grande refluxo e desarticulação dos movimentos sociais e da temática racial nos debates públicos, que podiam ser interpretados como incitação ao ódio e à discriminação racial. Eles não desapareceram, mas passaram a conduzir iniciativas fragmentadas,

sem a perspectiva de enfrentamento ao regime político vigente (DOMINGUES, 2007; HILSDORF, 2006; SANTOS, 2005). Somente no final da década de 1970 realizaram um salto político, ressurgindo de forma unificada, no mesmo período da ascensão de lutas populares, estudantis, sindicais, identitárias e das minorias, como os grupos feministas e gays, e ampliando-se com a redemocratização política (DOMINGUES, 2007; GARCIA, 2007).

O marco que deu início a essa nova fase do Movimento Negro no Brasil foi a instituição, em 1978, do Movimento Negro Unificado. Essa organização passou a buscar a solução para o racismo pela via da participação política, do acesso ao poder, atuando dentro dos marcos de uma concepção diferencialista, ou seja, pela promoção da igualdade de direitos aliada ao respeito e valorização das diferenças. Procurou combinar a luta do negro com as de todos os demais grupos oprimidos da sociedade, no sentido de contestação da ordem social vigente (DOMINGUES, 2007; RODRIGUES, 2003). Uma de suas bandeiras de luta, desde seus primeiros atos, foi a inclusão da temática negra nos currículos escolares, bem como o combate à forma estereotipada e preconceituosa com que a História da população negra era ensinada nas escolas e nos livros didáticos (DOMINGUES, 2007; RODRIGUES, 2003).

Nos anos 1980, surgiram algumas propostas de reformas curriculares por iniciativa do Movimento Negro. Um exemplo delas é a que foi elaborada por intelectuais ligados ao Departamento de Sociologia do Núcleo Cultural Afro-brasileiro, da Universidade Federal da Bahia. Ela propunha, como demonstra Domingues (2007), que o ensino de 1º, 2º e 3º graus contemplasse a disciplina de Pedagogia Interétnica, incluindo estudos a respeito da cultura, literatura, poesia, dança, música e dramaturgia africana e afro-brasileira, e a História do negro sob três enfoques: o africano escravizado no Brasil, o negro liberto e os africanos e afrodescendentes contemporâneos.

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

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

Um dos marcos desse novo olhar foi a divulgação dos resultados obtidos na

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

Nas discussões para elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, novamente não foi aceito que se desse nenhum tratamento específico à questão racial. As propostas da então Senadora Benedita da Silva, voltadas à reformulação do ensino de História do Brasil, incluindo a obrigatoriedade do estudo da História das populações negras, foram negadas sob a justificativa de que, com a criação de uma base nacional comum para a Educação, não seria necessária a instituição de um espaço exclusivo para a temática (RODRIGUES, 2003).

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

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

Nesse mesmo ano o Relatório do Desenvolvimento Humano do Brasil mostrou que os negros lideravam os índices de evasão, repetência, analfabetismo, e tinham grandes desvantagens em relação ao branco quanto ao ingresso nas instituições escolares e a progressão e conclusão de seus estudos (DOMINGUES, 2009).

Como frutos dessa explicitação das desigualdades entre brancos e negros na Educação e das lutas do Movimento Negro, ocorreram algumas importantes conquistas.

Foi realizada a revisão dos livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático, a partir do ano de 1993, visando à garantia, entre outros critérios, de que seus conteúdos não reproduzissem ideias discriminatórias a respeito da população negra (SANTOS, 2005).

Outra realização significativa é que muitos Estados e Municípios brasileiros passaram a prever a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura negras em suas Constituições (SANTOS, 2005).

Em 20 de novembro de 1995 foi criado, por meio de Decreto Presidencial, o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra, que representou

o reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da existência do racismo no país. Seus objetivos eram a discussão, elaboração e implementação de projetos políticos para valorização dos afro-brasileiros. O Grupo era dividido em dezesseis áreas temáticas, uma das quais era a Educação. Entre as propostas especificamente voltadas para essa área temática, estavam as intencionalidades de impulsionar a produção de material didático-pedagógico voltado para a abordagem das relações raciais no âmbito da Educação Infantil e de estimular a produção de materiais didático-pedagógicos que enfatizassem a história, cultura e tradição dos afro-brasileiros, bem como a de capacitar professores para trabalhar com o tema das relações raciais, incluindo-as no currículo da Educação Básica (SISS, 2003).

Em 1997 foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I e, em 1998, aqueles relativos ao Ensino Fundamental II. As críticas aos Parâmetros, no tocante às questões de igualdade racial, apontam que eles os diluem, em sua maior parte, em um Tema Transversal – não integrado aos conteúdos obrigatórios das áreas do saber – a Pluralidade Cultural, e que não se encontram neles uma crítica sistemática ao currículo dominante e à sua incompatibilidade com a ideia de um ensino voltado à educação das relações étnico-raciais. Dessa forma, reafirmaria concepções de saber e cultura dominantes, não colocando em pauta a valorização isonômica das diversas manifestações culturais (PEREIRA, 2005)

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

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

Considerações Finais

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

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

É assim que a escola, ora impediu ou dificultou o acesso de negros, de forma que as elites brancas e proprietárias pudessem utilizar-se dela como meio de diferenciação e, portanto, da manutenção das estruturas sociais; ora incentivou sua presença na instituição como estratégia para incutir valores da cultura dominante e, assim, legitimar-se.

É por isso que a Lei 10.639/2003⁴ representa uma conquista da luta das

4 Uma importante conquista relacionada ao tema deste artigo é apontar a perspectiva do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), modificado pela Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas dos Ensinos Fundamental e Médio do país. O artigo 26-A da LDB (modificado pela Lei 10.639/2003 e posteriormente pela Lei 11.645/08), a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) 1/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e o Parecer CNE/CP 03/2004, que fundamenta as diretrizes curriculares, segundo a Apresentação do Dossiê “Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas” (SILVA; GOMES; ARAÚJO, 2013).

populações negras por sua efetiva inclusão na instituição escolar, um tensionamento no âmbito curricular e escolar que possibilita a desconstrução da legitimação da discriminação por meio do conhecimento, um discurso que se elabora no interior do próprio discurso ideológico como o seu contradiscurso.

Referências

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo/SP: Educ, 2000.
- ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. **A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937)**. São Paulo/SP: Ação Educativa, 2007.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo/SP: Contexto, 2000.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.
- CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. [São Paulo], [1902].
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, n. 116, Jul. 2002.
- DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói/RJ, n.23, 2007.
- DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo/SP, n. 138, 2009.
- DUARTE, Adriano Luiz. Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, n. 73, Dez 2000.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, n.2, Mai/Ago 2008.
- FONSECA, Dagoberto José. A história, o africano e o afro-brasileiro. In: PAULA, Benjamin Xavier de; PERON, Cristina Mary Ribeiro. **Educação, história e cultura da África e afro-brasileira: teorias e experiências**. Uberlândia/MG: MG Proex UFU, 2008.
- FONSECA, Marcus Vinicius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2002.
- GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005**. Brasília/DF: Inep, 2007.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 15, 2000.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo/SP: Thomson Learning Edições, 2006.
- KRAUSS, Juliana Souza; ROSA, Julio César. A importância da temática de História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. **Antíteses**, Londrina/PR, n.6, Jul/Dez 2010.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo/SP, v. 19, Jun 2007.
- NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria & Educação**. Porto Alegre/RS, n.6, 1992.

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

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo/SP: Ática, 1996.

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

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

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

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

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

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GOMES, Nilma Lino; ARAUJO, Débora C. Apresentação. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas. **Educar em Revista**, Curitiba/PR n. 47, p. 35-50 2013.

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

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

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

VIDAL, Diana Gonçalves. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.