

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**A ESCOLARIZAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL: POSSÍVEIS  
TRAJETÓRIAS**

**MAIZA DA SILVA FRANCISCO**

**2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A ESCOLARIZAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL: POSSÍVEIS  
TRAJETÓRIAS**

**MAIZA DA SILVA FRANCISCO**

*Sob a Orientação do Professor*  
**Ahyas Siss**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ  
Junho de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F818e	<p>Francisco, Maiza da Silva, 1977- A escolarização do negro no Brasil: possíveis trajetórias / Maiza da Silva Francisco. - Seropédica:Nova Iguaçu, 2019. - 143 f.: il.</p> <p>Orientador: Ahyas Siss. Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2019.</p> <p>1. Formação de Professores. 2. Educação das Relações Étnico-Raciais. 3. Escolarização. 4. População Negra. 5. Historiografia da Educação. I. Siss, Ahyas, 1953-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.</p>
-------	--

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

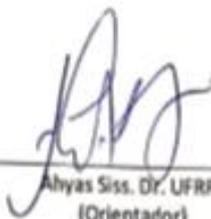
"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E  
DEMANDAS POPULARES

MAIZA DA SILVA FRANCISCO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 18/06/2019.



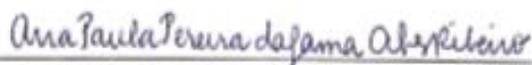
---

Ahyas Siss. Dr. UFRRJ  
(Orientador)



---

Otair Fernandes de Oliveira. Dr. UFRRJ



---

Ana Paula Pereira da Gama Alves Ribeiro. Dra. UERJ

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a minha mãe que fez que eu acreditasse que eu conseguiria concluir essa etapa acadêmica, ao meu pai *in memoriam* que sempre incentivou a estudar, ao meu companheiro Valdeni Nunes Moreira e ao meu sobrinho Tyson, sem eles, este trabalho e muitos dos meus sonhos não se realizariam.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus e todos meus orixás que me acompanham, sem eles nada disso seria possível. A Solange da Silva Francisco a minha fonte de força e inspiração, ao meu companheiro Valdeni por toda dedicação, ao Tyson pelos sorrisos nos momentos mais difíceis, a minha irmã Monica e ao Jean pelo apoio.

Ao Pós-Dr. Ahyas Siss, pelas orientações, sem elas não seria possível a conclusão deste trabalho de pesquisa. Aos professores, a equipe pedagógica, a direção da escola, a Secretária de Educação de Nova Iguaçu e outros interlocutores que contribuíram para que a pesquisa fosse realizada.

Aos professores Ana Paula Alves Ribeiro e o Otair Fernandes de Oliveira pelas contribuições e parcerias.

Aos meus amigos (as) e familiares por compreenderem a minha ausência. E a importância da concretização dessa pesquisa na minha vida. Aos amigos que eu fiz durante o curso de Mestrado. Em especial o apoio dos amigos que levarei para a minha vida Luciano Marks, Bianca Cristina Trindade, e Gilton Rocha, Naira Milene entre outros. E a Capes que por meio de bolsa de estudo possibilitou com que essa pesquisa fosse realizada.

## RESUMO

FRANCISCO, Maiza da Silva. **A escolarização do negro no Brasil: possíveis trajetórias.** 2019. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ Nova Iguaçu, RJ, 2019.

A presente dissertação visa trazer contribuições / provocações do papel da escolarização da população negra no contexto escolar, ao analisar como a educação das relações étnico-raciais podem contribuir para possíveis mudanças de paradigmas e conceitos. O problema que esta pesquisa procura responder é: Como a Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC) da Baixada Fluminense tem atuado em relação à educação das relações étnico-raciais? Para tanto, elegendos as seguintes questões de estudo: Que mudanças a Lei 10.639 / 2003 faz em nosso LDBEN atual? Quais são as contribuições das diretrizes raciais? O currículo para educação das relações étnico-raciais (ERE) oferece no curso de formação de professores para ensinar sobre esse assunto? Quais são as ações / iniciativas realizadas pelo SEEDUC / Baixada Fluminense no município de Queimados que buscam qualificar professores no serviço de conformidade do LDBEN? Para isso, é importante refletir sobre o passado, pois há muito tempo a historiografia brasileira não conhecia a população negra como sujeito de sua própria história. Para viabilizar essa articulação, busquei examinar o pensamento social brasileiro e entender o racismo institucionalizado no contexto educacional. Busco, por meio subsídio metodológico, apresentar a relevância da história da escolarização da população negra na historiografia da educação brasileira. Portanto, esta dissertação discute o processo de escolarização da população negra articulado com as principais leis educacionais que foram implementadas nos séculos XX e XXI. Assim, esse estudo tem a intencionalidade de compreender a partir da educação das relações étnico-raciais, como a escola está preparando os alunos do curso de Formação de Professores para ensinar as múltiplas vozes existentes no contexto escolar, para que o resultado alcançado aqui. Encontra-se nas considerações finais.

**Palavras-chave:** Escolarização; Historiografia da Educação; População Negra; Formação de Professores; Educação das Relações Étnico-Raciais.

## RESÚMEN

FRANCISCO, Maiza da Silva . **Escuela negra en Brasil: posibles trayectorias** 2019. 143 p. Disertación (Maestría en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares) Instituto de Educación / Instituto Multidisciplinario, Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, Seropédica / Nova Iguaçu, RJ 2019.

Esta disertación tiene como objetivo aportar contribuciones / provocaciones del papel de la escolarización de la población negra en el contexto escolar, analizando cómo la educación de las relaciones étnico-raciales puede contribuir a posibles cambios de paradigmas y conceptos. El problema que esta investigación busca responder es: ¿Cómo ha estado actuando el Departamento de Educación del Estado (SEEDUC) de Baixada Fluminense en relación con la educación de las relaciones étnico-raciales? Con este fin, elegimos las siguientes preguntas de estudio: ¿Qué cambios hace la Ley 10.639 / 2003 en nuestra actual LDBEN? ¿Cuáles son las contribuciones de las pautas raciales? ¿Ofrece el plan de estudios de educación de relaciones étnicas y raciales (ERE) en el curso de capacitación docente para enseñar sobre este tema? ¿Cuáles son las acciones / iniciativas emprendidas por SEEDUC / Baixada Fluminense en el municipio de Queimados que buscan calificar a los maestros en el servicio de cumplimiento LDBEN? Para esto, es importante reflexionar sobre el pasado, ya que durante mucho tiempo la historiografía brasileña no conocía a la población negra como el tema de su propia historia. Para hacer posible esta articulación, traté de examinar el pensamiento social brasileño y comprender el racismo institucionalizado en el contexto educativo. Busco, a través del apoyo metodológico, presentar la relevancia de la historia de la escolarización de la población negra en la historiografía de la educación brasileña. Por lo tanto, esta disertación discute el proceso de escolarización de la población negra articulado con las principales leyes educativas que se implementaron en los siglos XX y XXI. Por lo tanto, este estudio tiene la intención de comprender desde la educación de las relaciones etno-raciales, cómo la escuela está preparando a los estudiantes del curso de Formación Docente para enseñar las múltiples voces existentes en el contexto escolar, de modo que el resultado logrado aquí. Está en las consideraciones finales.

**Palabras clave:** Escolarización; Historiografía de la Educación; Población Negra; Formación de profesores; Educación de las Relaciones Étnico-Raciales

## ABSTRACT

FRANCISCO, Maiza da Silva . **Black schooling in Brazil: possible trajectories** 2019. 143 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands) Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica / Nova Iguaçu, RJ , 2019.

This dissertation aims to bring contributions / provocations of the role of schooling of the black population in the school context, analyzing how the education of ethnic-racial relations can contribute to possible changes of paradigms and concepts. The problem this research seeks to answer is: How has the State Department of Education (SEEDUC) of Baixada Fluminense been acting in relation to the education of ethnic-racial relations? To this end, we elect the following study questions: What changes does Law 10,639 / 2003 make in our current LDBEN? What are the contributions of racial guidelines? Does the Ethnic-Racial Relations (ERE) education curriculum offer in the teacher training course to teach about this subject? What are the actions / initiatives undertaken by SEEDUC / Baixada Fluminense in the municipality of Queimados that seek to qualify teachers in the LDBEN compliance service? For this, it is important to reflect on the past, since Brazilian historiography had not known the black population as a subject of its own history. To make this articulation possible, I sought to examine Brazilian social thinking and understand institutionalized racism in the educational context. I seek, through methodological support, to present the relevance of the history of schooling of the black population in the historiography of Brazilian education. Therefore, this dissertation discusses the schooling process of the black population articulated with the main educational laws that were implemented in the twentieth and twenty-first centuries. Thus, this study intends to understand from the education of ethno-racial relations, how the school is preparing the students of the Teacher Training course to teach the multiple voices existing in the school context, so that the result achieved here. It is in the final considerations.

**Key words:**Schooling; Historiography of Education; Black population; Teacher training; Education of Ethnic-Racial Relations.

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES****PÁGINA**

Tabela I	4
Gráfico I	52
Gráfico II	60
Gravura I	57
Gráfico III	61
Gráfico IV	96
Gráfico V	102

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

<b>SIGLA</b>	<b>IES</b>
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPP	Biblioteca Pública Pelotense
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIEP	Centro Integrado Educacional Pública
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico -Raciais
ERER	Educação das Relações Étnico- Raciais
EFCB	Estrada de Ferro Central do Brasil
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro Geográfico de Pesquisa
IAN	Imprensa Alternativa Negra
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPCN	Instituto de Pesquisas das Culturas Negras
LEAFRO	Laboratório de Estudos Afro-brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

OAERER	Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Plano Político Pedagógico
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
SEEDUC	Secretária de Estado de Educação
TEN	Teatro Experimental Negro
UHC	União dos Homens de Cor

“Libertei muitos escravos e teria libertado mais se pelo menos soubessem que eram escravos”

(Harriet Tubman)

## SUMÁRIO

Introdução-----	1
Capítulo I - A (in) visibilidade do Negro na Historiografia Educacional Brasileira -----	15
1.1 A influência da teoria marxista na historiografia tradicional: algumas reflexões-----	16
1.2 A história da educação e a população negra -----	18
1.2.1 A população negra e a escola: aspectos históricos educacionais -----	23
1.3 Os pioneiros da educação e a escolarização do negro (a) -----	29
1. 3.1 O movimento eugenista e a sua influência na educação brasileira -----	33
Capítulo II – A construção da escolarização da população negra brasileira-----	42
2.1 O negro em constante movimento em prol da Educação-----	42
2.1.1 O despertar dos movimentos sociais negros -----	54
2.2 As desigualdades educacionais na contemporaneidade-----	59
2.2.1 A perspectiva do negro brasileiro e as desigualdades educacionais -----	63
<b>Capítulo III – Seeduc, de Queimados as ere’s e o chão da escola -----</b>	<b>73</b>
3.1 Conhecendo o lócus de estudo -----	74
3.1.2 O objeto de pesquisa e a sua narrativa -----	75
3.2 Formação de professores e suas narrativas sobre a educação das relações étnico-raciais--	78
3.2.1 O professor e a formação continuada: essa é a questão-----	82
3.2.2 Falando de diversidade étnico-racial no curso de Formação de Professores -----	86
3.3 O chão da escola e suas respostas -----	90
3.3.1 As narrativas dos discentes sobre a sua identidade racial-----	94
3.4 Os discentes e a educação das relações étnico-raciais -----	100
Considerações Finais-----	108
Referências-----	113
Apêndice - Instrumento de coleta de dados aplicados aos professores e diretores da instituição de ensino-----	120
Anexo I - Instrumento de coleta de dados aplicados aos alunos (as). -----	122
Anexo II - Termo de consentimento livre e esclarecido (tcle) -----	123
Anexo III- Resposta dos Entrevistados-----	125

## Introdução

Essa pesquisa pode ser caracterizada pelo resultado de uma militância acadêmica, pois proponho uma reflexão teórica a partir das minhas experiências e vivências sócio-raciais no ambiente escolar, tanto como aluna do Curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu*, tanto quanto professora do Ensino Fundamental e Médio. Pertenço a um grupo étnico-racial que por muito tempo foi subalternizado por um processo histórico de discriminação, sofrendo opressões e silenciamentos.

Enquanto aluna preta, oriunda de escola pública, filha de pais de baixa escolaridade, tive o privilégio de acessar a escola desde os primeiros anos. Meus pais não conseguiram estudar, e por questões financeiras foram obrigados a evadirem-se da escola muito cedo, tendo aprendido somente as operações básicas, a ler e a escrever. Meu pai (*in memoriam*) aprendeu a ler em jornais e mesmo com a alfabetização tardia tomou muito gosto pela leitura.

Embora com a ausência do conhecimento formal, meus genitores sempre me incentivaram à leitura. Cresci tendo acesso a museus e a exposições de arte desde criança. Fui incentivada a conhecer as culturas de nossa ancestralidade, o que contribuiu muito para a minha formação e para as minhas escolhas profissionais. Tive uma trajetória acadêmica marcada por várias fases, principalmente pela dificuldade de permanecer na Universidade Veiga de Almeida. Devido à fragilidade da saúde de meu pai, tive que trancar o curso de Licenciatura em História por algum tempo, entretanto nunca desisti da minha formação, pois desde criança meus ascendentes sempre diziam para mim e para a minha irmã que seríamos professoras universitárias.

O espaço acadêmico, tão vislumbrado desde criança e estimulado pela minha família, foi se tornando um território de conquista. A cada curso que eu participava, a cada evento que eu assistia eram momentos que colaboravam para a minha formação pessoal. Naquela época eu já almejava ingressar no curso de Mestrado e posteriormente no Doutorado, buscando a construção do conhecimento. Considero o trabalho intelectual como uma “parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas ou exploradas que passariam de objeto a sujeito que descolonizariam e libertariam suas mentes” (HOOKS, 1995, p. 466).

A partir da reflexão de Bell Hooks, uma intelectual inspiradora, busquei dar continuidade aos estudos iniciados durante o curso de Licenciatura em História. Naquela ocasião apresentei a monografia intitulada “A grande rainha negra de matamba: Nzinga Mbandi análise do seu reinado”, na qual pesquisei a resistência dos povos africanos em relação à Coroa Portuguesa. A potencialidade desse trabalho fez com que eu fosse buscar informações que pudessem ampliar os meus conhecimentos sobre a temática racial. Foi nesse momento que realizei o curso de Especialização em Diversidade Étnico-Racial e Educação Superior Brasileira (*Lato Sensu*); a minha pesquisa foi intitulada “O Racismo e o Livro Didático: Novas Perspectivas para uma Educação Étnico-Racial no Livro de História” (2013).

Na ocasião realizei uma análise sucinta do livro didático tendo como base a Lei 10.639/03. As pesquisas realizadas durante a minha trajetória acadêmica estão relacionadas ao estudo da História da África e dos Africanos; a luta dos negros no Brasil; a cultura negra brasileira; o negro na formação da sociedade nacional tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Durante o período em que eu cursei a especialização tive a oportunidade de participar dos estudos e demais atividades desenvolvidas pelos pesquisadores do Leafro, que eram voltadas para o enfrentamento e para o combate do racismo na sociedade e na esfera institucional. A partir dessa perspectiva é importante refletir o que King (1996, apud GOMES, 1996, p. 435) menciona em relação à importância da “recuperação da história, das conquistas e das memórias afro-brasileiras já que os intelectuais negros são sujeitos auto-conhecedores dessas histórias e das lutas de seu povo e as interpretam, reinterpretem, analisam e investigam no interior da ciência”.

Os estudos no âmbito do Leafro partem de várias frentes de trabalho, tanto teórica quanto metodológica, pois buscam priorizar o debate étnico-racial. Com base nos estudos realizados no Leafro comecei a pesquisar e a apresentar vários trabalhos de pesquisa relacionados ao tema educação das relações étnico-raciais, a saber: “A importância da educação das relações étnico-raciais na escolarização de jovens na EJA”, apresentado no 2º SeliEJA, Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino de Extensão em Educação de Jovens e Adultos; 2) O Impacto das Práticas Racistas na Construção da Identidade dos Discentes, apresentado na XVI Semana de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Democracia, na Universidade do Estado de São Paulo (UNESP); 3) “Educação para todos: para todos mesmo?” apresentado no I Seminário de Direitos Humanos da Baixada Fluminense, Universidade de Nova Iguaçu (UNIG); 4) “Aplicabilidade da Lei 10.639/03 no

livro de História”, apresentado no III Congresso de Diversidade Cultural e Interculturalidade de Angra dos Reis, organizado pelo Instituto de Educação de Angra dos Reis, Universidade Federal Fluminense (UFF) entre outros.

Assim, esta pesquisa alinha-se com a minha trajetória profissional, pois durante muitos anos trabalhei como professora contratada em escolas municipais, estaduais e privadas na Baixada Fluminense. Também atuei em projetos sociais como, por exemplo: Proteção de Jovens em Território Vulnerável (PROTEJO) do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI) no município de Belford Roxo, dentre outros.

A ideia desta pesquisa surgiu no decorrer das aulas do curso sobre a “História da Escolarização Brasileira. ” Devido a ausência de autor negro ou não pertencente a este grupo étnico- racial que dialogasse com a questão da inserção da população negra no contexto escolar. Nesse momento percebi a necessidade de pesquisar o processo de escolarização da população negra e o seu acesso à escola a partir da década de 1930 do século passado.

Os estudos sobre a temática étnico-racial, que estão cada vez se ampliando no Brasil, trazem produções que englobam várias disciplinas, expandindo para outras áreas de atuação. Desta forma, busquei mapear essa produção através de: 1) Banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior); 2) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Surya Barros (2005) em sua dissertação intitulada “Negrinhos que por ahí andão: escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920) ” menciona que durante o período em que os alunos negros ingressavam na instituição de ensino, eles encontravam barreiras pela ausência de uniformes, se deparavam também com as dificuldades que seus pais encontravam para matriculá-los, e a falta de merenda corroborava para que o desânimo com o ambiente de ensino fosse maior. Esse conjunto de problemas dificultavam a trajetória escolar das crianças negras. A autora observa a partir dos seus estudos que o “[...] sistema escolar dificultava a presença desses alunos negros na escola. É possível afirmar que o acesso à escola lhes ofertado de maneira diferente e desigual entre esse grupo da população e a camada branca” (BARROS, 2005, p. 7).

Sousa (2013), em sua tese de doutorado com o título “Pelos páginas dos jornais: recortes identitários e escolarização do social do negro em São Paulo (1920-1940) ” afirma em sua obra que o movimento negro tinha o interesse de instruir a população negra por

intermédio da imprensa negra alternativa, que concebia a educação e a instrução como forma de mobilidade social. Duas intenções básicas foram primordiais para gerenciar as primeiras intervenções realizadas pela Imprensa Negra Brasileira, a saber: 1) dar instrução ao negro; 2) colocá-lo no mercado de trabalho no mesmo patamar que o homem branco.

Carlos Machado (2009) em sua dissertação de mestrado com o título “População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930” afirma que as publicações realizadas pelas “frentenegrianas” por meio de impressos, como por exemplo, “A Voz da Raça”, um dos jornais da época comunicavam-se com a população negra por meio de folhetins a fim de inseri-la na escola e no mercado de trabalho e incentivavam a concorrer com o grupo étnico-racial branco em todas as áreas sociais. Nesse contexto, a Frente Negra Brasileira (FNB) e periódico citado acima reconheciam a necessidade de promover a união política e social.

Com o objetivo de encontrar uma pesquisa com o mesmo tema da dissertação “A Escolarização do Negro no Brasil: possíveis trajetórias” pesquisei na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, nos últimos 06 anos, e não encontrei nenhuma pesquisa com o mesmo título do objeto de estudo. Ao analisar a distribuição temporal de artigos que contemplem o título da dissertação aqui tratada, foi realizada uma investigação em vinte e duas revistas e nem um artigo foi encontrado em relação a esse tema.

Para ampliar a busca por pesquisas que tratavam do mesmo tema, troquei o título da pesquisa pela palavra escolarização da população negra e obtive 06 artigos; cabe salientar que a primeira coluna da tabela abaixo corresponde a pesquisa de I – A escolarização do Negro no Brasil: possíveis trajetórias, a segunda coluna refere-se a pesquisa de II - Escolarização da população negra. Ambas as colunas correspondem aos números de artigos relacionados sobre o tema.

**TABELA I: DISTRIBUIÇÃO POR REVISTAS ARTIGOS ENCONTRADOS NA CATEGORIA A ESCOLARIZAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL: POSSÍVEIS TRAJETÓRIAS E ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA.**

Revistas	Pesquisa I	Pesquisa II
Revista História da Educação –seer-ufrgs	0	0
Revista Repecult	0	1
Revista Educação e Realidade	0	0

Revista Brasileira de História da Educação - RBHE	0	1
Revista Acta Scientiarum	0	0
Cadernos de História da Educação	0	0
História & Ensino – UEL	0	0
Contemporaneidade e Educação	0	0
Revista História & Ensino é uma publicação do Laboratório de Ensino	0	0
Revista Educação em Questão	0	0
Revista de História e Historiografia da Educação	0	0
Revista HISTEDBR On-line	0	1
Revista Intermeio	0	0
Revista Teias	0	0
Temas em Educação (UFPB)	0	0
Revista ABPN	0	0
Revista Educação Pública	0	0
Tempo e Argumento	0	0
História da Educação – Dialnet	0	2
Revista Educação em Questão – UFRN	0	0
Revista Portuguesa de Educação - Revistas	0	0
Educação -revista centro de Educação -UFMG	0	1
Revista História Hoje	0	1
Total	0	7

Ao analisar das publicações /artigos cujos temas estavam relacionados à escolarização da população negra, foram encontradas as seguintes temáticas: O artigo de Luz (2013) “Alfabetização e escolarização de trabalhadores negros no Recife oitocentista: perfis e possibilidades”, que traz o debate sobre a escolarização no século XIX no Recife e as dificuldades que o negro brasileiro encontrava para frequentar a escola. Mesmo que naquela época a responsabilidade da educação fosse da província, ou seja, da Monarquia, havia um movimento paralelo não institucionalizado gerenciado por homens negros que

lecionavam para meninos também negros; esse movimento ocorria no que se chamava Casa de Mestre.

Os pesquisadores Delton e Teruya (2015), no artigo “Educação da população negra brasileira na formação da identidade nacional” apresentam a educação dos (as) negros (as) e a construção da identidade nacional no Brasil a partir do conjunto de iniciativas e da proposta realizada pelo Estado brasileiro na implementação do modelo educacional com a finalidade de transformar os alfabetizados em progressistas. Desta forma foi implementado uma educação semelhante à da França e da Inglaterra a fim de modificar a economia brasileira. O Brasil não apresentava a mesma realidade econômica desses países da Europa, e o quantitativo populacional de negro simbolizava uma espécie de atraso. Os intelectuais, os médicos, os cientistas entenderam que naquele momento a ciência eugênica seria a melhor medida a ser tomada para estimular a relação inter-racial (entre brancos e negros).

Ferraro (2010), no artigo “Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social” apresenta, a partir do conceito de gênero, a desigualdade educacional entre homens e mulheres e realiza considerações sobre raça e escolarização a partir desse conceito.

Fonseca (2012), no texto “Apontamentos em Relação às Formas de Tratamento dos Negros pela História da Educação” analisou a escolarização da população negra na historiografia educacional brasileira a partir de pesquisadores que revelaram a presença dos negros no processo educacional ao longo da história e a registraram em diversas condições. Nesse sentido o artigo apresenta diversos trabalhos acerca dessa temática e revela que a educação foi o elemento de luta e processo de afirmação da população negra na sociedade.

Na Repecult –Revista Ensaios e Pesquisas em Educação possui um artigo publicado pela autora desta pesquisa Francisco (2018) relacionado a escolarização da população negra cujo o tema “A Dificuldade ao acesso do Afrodescendente a Escolarização.” A autora apresenta na pesquisa o movimento ocorrido na década de 30 do século realizado pela Frente Negra Brasileira com objetivo de inserir o negro na instituição de ensino.

Tenho indagado acerca da relevância da pesquisa a escolarização do negro no Brasil: possíveis trajetórias no contexto educacional para o curso de Formação de Professores. A historiadora Barros nos ensina (2005, p. 13) “que os estudos sobre os negros foram deixados a segundo plano e que é preciso tratá-los como sujeitos da sua própria história. Para essa autora, o negro tornou-se invisível nas fontes históricas da educação brasileira. ”.

Segundo Rosemary Santos (2008) em seu artigo “A escolarização da população negra entre o século XIX e XX”, existia uma crença que a instituição de ensino era um local

de disciplinarização e construção de cidadãos. Essa narrativa era comum durante esse período, todavia, embora a maioria dos discursos emancipacionistas propalasse a inclusão dos negros como participantes da nação, não existia uma igualdade de acesso entre brancos e negros às escolas oficiais.

Dentro dessa perspectiva esta pesquisa tem como justificativa a necessidade de produção de conhecimento sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na qual ganha destaque o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Nessa direção é importante pensar na dimensão formativa dos (as) cursos de Formação de Professores e a relevância da produção de conhecimento que está sendo realizada na instituição de ensino, principalmente na educação básica em que há uma grande quantidade de alunos (as) negros (as) evadidos (as) das escolas. Pesquisas realizadas por Gomes (2001), Cavalheiro (1999), SISS (2003) diagnosticam que a trajetória da escolarização da população negra é marcada por exclusão, preconceito, racismo.

Nele (2012) reconhece que o acesso à educação básica ainda é profundamente marcado pela desigualdade. É possível constatar que o direito de aprender ainda não está garantido para todas as nossas crianças, adolescentes, jovens e mesmo para os adultos que retornaram aos bancos escolares.

O problema dessa pesquisa está voltado para a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) na Baixada Fluminense no município de Queimados e como ela vem atuando em relação a Educação das Relações Étnico-Raciais. Para dar resposta a esse problema elencamos as seguintes questões de estudo:

- a) Quais as modificações que a Lei 10.639/2003 introduz na nossa atual LDBEN?
- b) Quais as contribuições que as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERE's) oferece na formação de professores e professoras para lecionar com esse tema?
- c) Quais as ações /iniciativas exercidas pela SEEDUC / no Município de Queimados para qualificação dos docentes em serviço do cumprimento da LDBEN?

Para além da relevância na história educacional brasileira, esse estudo ganha importância no contexto político educacional. Esta pesquisa traz em seu bojo algumas legislações que permearam a sociedade brasileira a partir da década de 30 com a implementação do modelo fabril que colabora com a mudança de toda estrutura urbanística, cultural e econômica, afetando a educação brasileira. Nesse sentido, as legislações implementadas nortearam as instituições de ensino e as práticas sociais. A partir dessa

perspectiva esta pesquisa intitulada “A escolarização do negro no Brasil: possíveis trajetórias” buscam colaborar com a lacuna ainda existente na historiografia da educação brasileira em relação a escolarização da população negra.

Nesse sentido, ao escrever a respeito desse tema produzo cultura. Cuche (1999), ao analisar as ideias de Tylor, nos esclarece que o termo “cultura” e “civilização” “são um conjunto complexo que incluiu conhecimento, crenças, arte moral, direitos, costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (TYLOR, 1871, apud CUCHE, 1999, p. 1).

A partir da lente de Cuche, a descrição de cultura de Tylon é uma demonstração da experiência de vida do homem que pode ser entendida como dimensão coletiva, que não está ligada a hereditariedade biológica. Para ele a cultura é adquirida de forma inconsciente. Embora o conceito de Tylon seja primordial para discutir a cultura na ciência moderna, e a ação do homem em sua dimensão coletiva, optamos nessa pesquisa por utilizar o conceito que Cuche nos apresenta de Franz Boas, que esclarece a não existência de apenas uma única cultura, e recusa o comparatismo dos cientistas evolucionistas em relação aos povos e a generalização. Franz Boas, acreditava que cada cultura era única e específica, e que cada “povo tinha a sua cultura poderia exprimir os seus valores através da música, da língua, da escrita, influenciando o comportamento dos indivíduos” (CUCHE, 1999, p. 43).

Cuche, ao realizar o debate sobre a noção de cultura nas ciências sociais, enfatiza que a partir de postulações teóricas as culturas passam por momento de modernização em vários aspectos sociais, educacionais e políticos. É com esse olhar que penso que essa pesquisa colabora com a construção da cultura negra. A partir de Gomes “uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico-racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico[..]” (GOMES, 2003, p. 123).

Utilizei para a realização dessa pesquisa a abordagem qualitativa. Esse método de investigação possibilita “trabalhar com o universo de significados, motivos, valores, aspirações e crenças, que correspondem ao espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização variáveis” (MINAYO, 2002, p. 19). A abordagem qualitativa se dedica a analisar a observância do mundo real e dos fenômenos e a percepção do sujeito, a qual possibilita uma análise e uma interpretação de caráter mais subjetivo. Isso proporciona ao pesquisador, a partir da participação do sujeito, alterar o caminho da pesquisa sem se preocupar com a

quantificação dos resultados. O método qualitativo busca questionar as complexas relações sociais entre as estruturas e os sujeitos.

Ao nos referirmos à complexidade da política educacional e a escolarização da população negra, como descreveremos neste trabalho, eu, ao investigar e analisar o objeto de estudo escolhido delimito essa pesquisa ao estudo de caso “por ser uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN 2005, p. 32). Nesta linha, como a referida pesquisa foi realizada numa escola Estadual, onde concentra o curso de formação de professores, como inúmeras outras no Estado do Rio de Janeiro, busco apresentar apenas uma amostragem da pesquisa ao realizar em uma única unidade escolar localizada na Baixada Fluminense.

Para elaboração dessa investigação foi realizado o levantamento bibliográfico inerente as políticas educacionais que foram implementadas a partir da década de 30 do século passado no território brasileiro por intermédio de legislações pedagógicas. A partir da análise documental como ofícios, decretos-leis foi possível analisar o desenvolvimento da política educacional no que concerne à população negra brasileira. Segundo Fachin (2000) o recurso bibliográfico possui uma grande relevância nas obras científicas devido a “necessidade social e conduzindo à amplitude do número e variedades de obras, dado o caráter de informações nelas contidas, constituído o suporte na preferência da escrita literária”. (FACHIN, 2000, p. 121).

Para a construção dessa dissertação foram utilizadas fontes secundárias, que são os livros e revistas de informações científicas utilizadas como embasamento teórico. Outro recurso utilizado foi a pesquisa documental que “corresponde a toda a informação coletada que pode ser obtida através de ofícios, decretos”. (FACHIN, 2000, p. 139). Os documentos analisados foram a Carta Outorgada de 1824, na qual consta as orientações educacionais implementadas no Estado do Rio de Janeiro, e os Boletins da Eugenia que tratam do Movimento Eugenista e Sanitarista ocorrido no Brasil nos anos 1930 do século passado. Esses jornais são fontes de informações relacionadas à saúde da população brasileira e a teoria do branqueamento incorporada na Carta Magna de 1934. A Constituição de 1934 também foi utilizada, pois nela constam orientações educacionais.

As informações contidas nos documentos são originais sem nenhum contexto preestabelecido. Ao realizar a pesquisa documental, que é fonte repleta de conhecimentos naturais, pode ser utilizada a partir de outros recursos metodológicos. Ademais, o recurso da entrevista semiestruturada é outro instrumento de coleta de dados aqui utilizado que corresponde a uma combinação de perguntas abertas e fechadas dando ao entrevistado a

possibilidade de discorrer livremente sobre o assunto proposto, a fim de se compreender os obstáculos que se colocam na implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Artigo 26. § A.

A Entrevista permite a coleta de dado do entrevistado e proporciona a interação entre o pesquisador e o entrevistado com “a possibilidade de desenvolver a pesquisa a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça necessária adaptações”. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986 p. 34). Dessa forma, na entrevista semiestruturada não existe nenhuma imposição de resposta, proporcionando ao pesquisador observar, conhecer a visão do entrevistado.

Quanto aos sujeitos dessa pesquisa foram entrevistados 06 professores, 06 discentes maiores de 18 anos, 01 Diretora da unidade escolar, 01 Coordenadora Pedagógica, 01 Articulador Pedagógico e 01 Professora que atua na sala de leitura, todos (as) oriundos do curso de formação de professores de uma escola na Baixada Fluminense. Ao longo da pesquisa o recurso da entrevista “possibilitou ao participante uma atmosfera de influência recíproca a quem responde. E ao proferir de forma tranquila criou uma interação entre o pesquisador e o participante a fim de que pudesse expressar o seu pensamento sobre os questionamentos apresentados.”. (MENGA E ANDRÉ, 1986, p. 115).

Para a aplicação da entrevista foi elaborado dois questionários que dialogassem entre si, entretanto com modelos diferenciados cada um para seguimentos distintos (professores, pedagogo, diretor, articulador pedagógico, professora da sala da leitura e discentes). Os dados coletados foram obtidos através de gravação direta com algumas anotações (apontamentos como gestos, olhares) e outra somente com anotações. Alguns participantes não permitiam a gravação. Essa postura foi adotada por parte de alguns docentes e por parte da equipe pedagógica da instituição de ensino. Entre os discentes todos os participantes permitiram a gravação. A gravação da entrevista possibilitou que pudéssemos perceber para além da linguagem verbal e da linguagem corporal, pois propiciou uma interação maior entre pesquisador e entrevistado.

Logo após a coleta de dados com as respostas concedidas pelos participantes da pesquisa, foi realizado uma análise de discurso. Ao compreender que esses sujeitos são múltiplos, variados e históricos e (in) conscientes da sua ideologia. Essa técnica utilizada “procura compreender a língua fazendo sentido enquanto o trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e a sua história” (ORLANDI, 1999, p. 116).

Segundo Orlandi (1999) a análise do discurso objetiva realizar uma reflexão no sentido dimensionado no tempo, no espaço, na prática do homem ao refletir sobre a maneira

em que está materializado na ideologia e como esta é manifesta na língua. Nesse aspecto nos estudos discursivos não se separa a forma do conteúdo e língua é compreendida não somente como estrutura, mas sobre tudo como acontecimento.

A partir da linha de pensamento de Orlandi, posso dizer que no discurso pode estar intrínseco não apenas na fala ou expressões corporais, o não dito, o silenciamento de determinadas questões. Ele está relacionado a questões históricas vivenciadas pelos sujeitos. Dessa forma o discurso não é um elemento transparente sendo capaz de revelar intencionalidade.

Na perspectiva desta pesquisa o termo cidadania está relacionado ao direito e deveres do ator social em exercer a sua cidadania plena na sociedade brasileira com direito ao voto, o direito de ir e vir, habitação e a saúde entre outros direitos. Nesse aspecto os direitos aqui tratados opõem-se ao termo cidadania que foi empregado no Brasil na Constituição de 1824 que em seu texto retirava o direito de exercer a cidadania por intermédio do voto. Desta forma, aos analfabetos, mulheres, mendigos não era permitida a participação nas decisões políticas do país. A participação política e o direito à cidadania eram destinados àqueles que possuíam uma renda de 200 mil-réis.

A constituição de 1824 deveria garantir igualdade para todos, e não era para ser usada apenas pelos proprietários de fazendas. Esses buscavam beneficiar os seus negócios por meio de medidas legislativas. E aqueles que contrariavam os interesses dos coronéis eram perseguidos e submetidos ao rigor da Lei. Como evidenciado pelo historiador José Murilo de Carvalho, que os proprietários de fazendas tornavam -se obstáculos aos direitos políticos. “Ou melhor impedia a participação política porque antes negava os direitos civis. Nas fazendas, imperava a lei do coronel, criada por ele, executada por ele. Seus trabalhadores e dependentes não eram cidadãos do Estado brasileiro, eram súditos dele. ” (CARVALHO, 2005, p. 56).

Assim, “a cidadania no Brasil não havia justiça, não havia poder verdadeiramente público, não havia cidadãos civis. Nessas circunstâncias, não poderia haver cidadãos políticos. Mesmo que lhes fosse permitido votar, eles não teriam as condições necessárias para o exercício independente do direito político” (CARVALHO, 2005, p. 57).

Na concepção de Marshall (1950, p. 08) “a cidadania consiste no cidadão ter direitos políticos, sociais, no que tange a liberdade do indivíduo”. A partir da reflexão dos pesquisadores Marshall e Carvalho, o termo cidadão está relacionado ao sujeito que participa de forma ativa na sociedade, que possuem direitos garantidos de trabalho, direitos

assistenciais, e a liberdade. Nesse sentido esse termo cidadania no Brasil foi modificado e tornou-se apenas uma dialética apropriada pela Elite brasileira.

A categoria raça está presente na historiografia moderna e principalmente aparece vinculada a construção da política educacional brasileira, desta forma, o conceito de raça está ligado a teoria desenvolvida no século XVIII. Como evidenciado por Munanga (2003) esse conceito foi forjado e estabelecido numa diferença entre a espécie humana, que foi dividida em três raças: amarelas, brancas, negra, sendo diferenciada pela concentração de melanina no corpo. No século XIX, foram acrescentados os critérios morfológicos, e no ano de 1912 uma descoberta do cientista antropólogo Franz Boas, ao examinar o crânio de filhos de “imigrantes não brancos”, concluiu que a forma do crânio possuía características que dependiam da influência do meio mais do que dos fatores raciais. A análise realizada pelo antropólogo Franz Boas colaborou para desmistificar os estudos realizados pelo cientista Charles Darwin que atribuíam à população negra um *status* de inferioridade devido a mediação do crânio.

Esses estudos colaboraram para compreender que não existe grupo étnico-racial superior e inferior; apenas diferenças fenotípicas marcadas pelo grupo étnico-racial. Assim, o termo raça aqui tratado será a partir da concepção do professor Ahyas Siss (2003) que compreende como o “mecanismo de estratificação social fundamentada na percepção da diversidade fenotípica como cor da pele e textura do cabelo, distanciando [...] de qualquer determinismo biológico”. O conceito raça também servira como o marcador apresentado entre negros e brancos no acesso à educação.

Assim, ao examinarmos o conceito de racismo que deve ser compreendido como ideologia que postula a “divisão na humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estes últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais” (MUNANGA, 2003, p. 2). A compreensão entre essas diferenças é importante para entender que o racismo se apresenta em várias formas visíveis e invisíveis e muitas vezes tornando-se imperceptível na sociedade. Ou seja, muitas vezes naturalizado. Nesse aspecto o racismo não opera apenas em instâncias individuais, mas também na esfera institucional com privilégios para determinados grupos raciais. Dessa maneira, os pesquisadores Paece e Lima (2011, p. 4) nos diz: “O racismo institucional se manifesta na estrutura da organização da sociedade e nas instituições, para descrever os interesses, ações mecanismos, de exclusão e estabelecido por grupo racialmente dominante.

”

O termo “afro-brasileiro” que aqui será utilizado, a partir da concepção do pesquisador Siss (2004), utiliza o vocábulo citado para designar todo cidadão negro ou de pele preta que é descendentes de africanos que nasceram no Brasil que teve a sua origem da diáspora africana. Na perspectiva aqui tratada não serão trabalhadas o termo afro-centrado, pois é o termo genérico.

Compreendendo que o Brasil passou por um processo de genocídio da população negra, incentivada pelo Estado através do culto da mestiçagem, a categoria destinada ao mulato está incluída na categoria preto de acordo com o Instituto Brasileiro Geográficas Estatísticas (IBGE). Entretanto devo salientar que o pesquisador Mattos (1998) ao investigar o significado da liberdade (ser livre) na região sudeste, entre o século XVIII e XIX fez as seguintes considerações: cor da pele que era o mecanismo de diferenciação no século XVIII como status de liberdade entre brancos (livres) e negros (trabalhadores escravizados). Com a Lei áurea a liberdade era destinada tanto para homens negros e homens brancos. O termo “livre” sofreu alterações deixando ser destinados a homens brancos. Nesse contexto o termo “pardo” referêcia a sujeito de pele mais clara do que a do mestiço como sinônimo ou como nuance de cor do mulato, durante o século seguinte o termo “mulato” era utilizado apenas como à cor da pele mais clara do mestiço.

Embora a designação de pardo também fosse variante oras apresentava-se a cor da pele (na condição de não branco) ou diferenciação social. “Assim, todo escravo descendente de homem livre (branco) tornava-se pardo, bem como todo homem nascido livre, que trouxesse a marca de sua ascendência africana – fosse mestiço ou não” (MATTOS, 1998, p. 30). O discurso sobre a “cor” no Brasil ainda aparece emblemático para a questão de definição do preto. Ainda que o pesquisador Mattos nos ensine a categoria analítica entre pardos e a sua emblemática (in) definição do século XIX, há momentos em que pardo é representado como *status* social; em outros momentos pertencente ao grupo étnico que possui suas características fenotípicas semelhante aos povos africanos.

A partir da interpretação de Salles (2017, p. 9) “os nomeados negros são oriundos de diversas populações de diversos territórios do continente africano com variados fenótipos e culturas”. Seria inconcebível buscar diferenciar a partir dos anos 30 do século passado, entre negros e pardos qual que teve a maior dificuldade de acesso na escola, mesmo reconhecendo com base de alguns teóricos como o pesquisador Guimarães (2005), que evidencia que, no Brasil, a tonalidade de pele é o marcador para o tratamento diferencial. Quanto mais quantidade de melanina, mais racismo se sofre. Entretanto, essa pesquisa aqui

quando trata do negro corresponde a todos que possuem característica que marca o pertencimento a um grupo étnico.

Com o objetivo de entender o processo da escolarização da população de origem africana no Brasil a partir da historiografia da educação brasileira, o Capítulo I tem como finalidade realizar algumas considerações acerca da construção da historiografia da população negra a partir da história da educação no Brasil. A concepção central é apresentar como foi construído o pensamento social brasileiro.

No capítulo II da dissertação trata-se do mapeamento das políticas educacionais que foram implementadas na sociedade brasileira na década de 30 do século passado, quando foi estruturado o sistema educacional brasileiro, buscando compreender o processo de inserção do negro na escola.

E no capítulo III busco apresentar uma reflexão sobre a educação das relações étnico- raciais no curso de Formação de Professores a partir do interior da instituição de ensino, nesse sentido, este tópico está voltado para a análise e interpretação de dados colhidos no campo empírico, à luz dos principais referenciais teóricos que conferem sustentação teórica a essa pesquisa.

## CAPÍTULO I- A (IN) VISIBILIDADE DO NEGRO NA HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Vocês me perguntam quem sou eu? Respondo: eu sou, primeiramente, o homem de uma comunidade historicamente situada, eu sou negro e isto é fundamental. Esta é a definição da minha identidade. Eu pertencço a uma história. É uma afirmação de uma fidelidade. Em meu espírito não há lugar para a negação, é também a afirmação de uma solidariedade. Isto significa que me sinto solidário com todos os homens que lutam pela liberdade, com todos os homens que sofrem, e antes de todo aqueles que mais sofreram e foram frequentemente esquecidos, eu falo dos Negros.

(AIMÉ CÉSAIRE)

Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça. Provérbio africano (Autor desconhecido).

O escritor Aimé Césaire ao longo da sua trajetória acadêmica e política foi um dos grandes combatentes do colonialismo. Sua luta em prol pela população negra, foi fonte de inspiração para os movimentos sociais negros brasileiros. Aquela primeira epígrafe tem muito a ver com os escritos aqui, pois discorre a partir do pensamento do poeta que reconhece a relevância da sua história. A partir da perspectiva desse autor, busco neste capítulo para além da historiografia tradicional, ampliar o olhar para uma historiografia onde os negros estejam inclusos nas histórias.

A segunda epígrafe é um provérbio africano que dialoga com a crítica à historiografia brasileira realizada por vários historiadores, sociólogos e pesquisadores, indicando a necessidade de busca de (re) construção a história da educação brasileira sob uma ótica que contemplem outros povos.

Neste capítulo tem como objetivo analisar a historiografia brasileira por meio de teóricos das ciências humanas e sociais que contemplam a população negra brasileira em seus estudos relacionados à História da Educação. Assim, a pesquisa busca trazer contribuições e reflexões relacionadas à construção do pensamento social brasileiro no que tange a inserção da população negra na narrativa no campo histórico. Este “se apoia na diferença entre o presente e o passado. Supõe sempre o ato que propõe uma novidade, desligando-se da tradição, para considerá-la como o objeto de conhecimento”. (CERTAU, 1982, p. 37).

### **1.1 A influência da teoria marxista na historiografia tradicional: algumas reflexões**

O conhecimento “constrói-se por meio de pergunta. A formulação de pergunta é o fator dominante na história, assim como em todo trabalho científico. Todo o passo em frente, na argumentação, depende da formulação de uma pergunta” (Collingwood, 1994, p. 337). Dentro dessa perspectiva epistemológica início este tópico com o seguinte questionamento. Como a teoria marxista influenciou o pensamento social do negro brasileiro? Para elucidação desta questão analisaremos obras de diversos pesquisadores e intelectuais do campo da historiografia educacional.

Entre as décadas de 50 e 60 do século passado, a produção científica educacional sofreu influência paradigmática marxista. Logo, os intelectuais e pesquisadores vinculavam as suas pesquisas às críticas de Engels e Marx em relação ao capitalismo como gerador de desigualdade social. “Apoiado pela tese de que a luta de classe é o motor da história, esses pensadores identificaram a sociedade a partir da análise do sistema capitalista realizada principalmente pelo capital em duas classes em oposição: a burguesia e proletariado” (BENEDICTO, 2010, p. 15). Com bases nos estudos de Marx e Engels, alguns historiadores no Brasil começaram a interpretar a situação de desigualdade social, econômica no país como lutas de classes.

Estudos realizados por Pinto (1987), Fonseca (2016) e Nagle (1987) apontam que o pensamento do filósofo Karl Marx teve grande impacto em todo o mundo ao longo do século XX. Com a ideologia marxista de lutas de classes, que interpreta a sociedade sendo composta por proletariados e burgueses, a população negra foi entendida como proletariado e foram desconsideradas todas as demandas específicas em relação a questão racial.

A ausência do debate sobre a população negra na historiografia brasileira pode ser entendida pela influência das teorias marxistas que analisa a sociedade somente sob a perspectiva de estrutura de classe. Para o autor Guimarães (2004), durante muito tempo no Brasil, e ainda hoje, existiu “entre a esquerda brasileira, a opinião uniforme de que a democracia racial era um mito, [...] entre os marxistas brasileiros, ainda prevalecia a ideia de que o único meio de combater o preconceito racial era a organização e luta da classe trabalhadora” (GUIMARÃES, 2004, p. 21).

Estudos publicados por Celia Maria Marinho de Azevedo (1987) encontra-se elementos importantes relacionados ao pensamento marxista na historiografia

contemporânea. Para ela, “esses estudos buscam demonstrar a luta de classes perdem-se, porém, nos meandros de uma postura racionalista e reducionista, que se remete a todo instante à estrutura econômica em busca de uma explicação última para os eventos históricos” (AZEVEDO, 1987, p. 56). Para essa pesquisadora.

As classes sociais são determinadas por essa estrutura e pelas condições, objetivas de um dado momento histórico, enquanto as suas consciências expressam esta mesma estrutura ou o estágio de desenvolvimento das forças produtivas, dependendo da posição econômica ocupada por cada uma delas. (AZEVEDO, 1987, p. 176).

O término do processo escravagista não ocorreu devido a luta de classe entre senhores e escravos, embora essa teoria marxista seja relevante para alguns pesquisadores que privilegiam a classe dominante. Como descreve a autora,

Estes estudos acabam por assumir a fala destes agentes, ficando assim o objetivo de resgatar a ação dos dominados, no caso, os escravos, obscurecido e mesmo sem sentido, uma vez que toda a pesquisa — não importa quão rica seja — confluirá para demonstrar o seu papel auxiliar na história. A própria periodização escolhida para estes estudos prende-se às razões expostas pelas falas daqueles que conseguiram. (AZEVEDO, 1987, p. 178)

Guimarães (2004) e Azevedo (1987) ensinam que a teoria marxista é um elemento importante para a compreensão da historiografia educacional brasileira. Azevedo (1987) explica, ainda, que existe um paradoxo quando alguns pesquisadores, historiadores buscam compreender o processo escravagista como luta de classes. Para a autora essa dificuldade de ordem teórica consiste no fato de que essa visão não corresponde à realidade do Brasil naquela época. Este entendimento coaduna-se com o posicionamento Hanchard (2007) quando analisa que o processo escravagista entendido como a partir da estrutura de classe limita a compreensão de como raça e classe são inseparáveis nos processos da história. Além disso, as interpretações do racismo no processo escravagista brasileiro pela ótica marxista são compreendidas como categorias abstratas e não como produto de relações históricas.

Os marxistas reais, passaram a pensar na base e na superestrutura como se elas fossem entidades concretas e separáveis. Ao fazê-lo, perderam de vista os próprios processos - não as relações abstratas, mas os processos constitutivos —que o materialismo histórico deveria a ter a função de enfatizar (HANCHARD, 2007, p. 51).

A influência das teorias marxistas na história da educação impossibilitou que o negro fosse percebido como o elemento racial e invisibilizou a essa população quando a inseriu no contexto de classe. Dentro dessa perspectiva faz-se necessária a problematização

e ampliação dos estudos relativos à população negra na história brasileira. Assim, alguns estudiosos, num movimento de crítica da historiografia contemporânea, buscaram rever a história, considerando a população negra composta por sujeitos que foram reduzidos a condição de escravizados.

A ênfase da teoria marxista na história da educação possibilitou que a transformação da teoria em práxis fosse utilizada com a finalidade de consolidação de um modelo de desempenho e normas de ensino que permitissem aos educadores identificarem os avanços da educação popular no sentido da asserção do marxismo de realização plena do gênero humano dentro do progresso da história. Isso colaborou para o surgimento de uma nova narrativa que contribuía para a abordagem de diferentes grupos sociais. Nesse contexto, busco no próximo tópico apresentar como a população negra foi inserida na história da educação.

## **1.2 A história da educação e a população negra**

O tema central desta pesquisa é a história da educação e a população negra. Busco apresentar algumas considerações sobre a invisibilidade da população negra na história da educação a partir das ausências que permearam a historiografia brasileira. Pesquisas realizadas por Fonseca (2016), Pinto (1992), Cruz (2005) e Barros (2005) apontam, ao analisar a historiografia da educação brasileira, que a população negra é redesenhada sempre como marginalizada, atrelada à miséria, e a falta de profissão e a escolarização. Além disso, todos os saberes produzidos pela população negra foram desconsiderados, como por exemplo, a técnica da agricultura, as artes, a culinárias, os tratamentos medicinais por meio de ervas, entre outros saberes. Alguns estudiosos, ao restringirem a população negra como escravos, desconsideraram todo o seu conhecimento e, e anularam a participação do negro no desenvolvimento econômico do país, e principalmente no que tange a escolarização.

Os pesquisadores como Veiga (2008), Siss (2004) em um processo de revisão da trajetória educacional brasileira da população negra, questionaram, a partir de teorias pós-colonialismo, a narrativa da história tradicional, propiciando uma nova interpretação de diversos períodos da história. Essa teoria colaborou para a análise da narrativa hegemônica da modernidade através de outra lente, ao compreender a Europa como lócus de privilégios e de produção de conhecimento mesmo após o fim do colonialismo. Como afirma o pesquisador Sérgio Costa (2006) “concebe esse conjunto de movimentos teóricos como

novas propostas epistemológicas definidas pelo “método da desconstrução dos essencialismos” (COSTA, 2006, p. 11).

Essas contribuições teóricas têm a possibilidade de revelar e desmitificar a ideia corrente de que a população negra era somente mão de obra escrava e não era alfabetizada. Também faz com que repensemos que a escrita do colonizador permaneceu como veículo de transmissão dos saberes. Estes são hierarquizados na história, com a renegação de outros saberes e desqualificação de outros povos. Nesse sentido a pesquisa a partir do pós-colonialismo criou um paradoxo, pois algumas correntes historiográficas tradicionais restringiam a população negra a “escravos” inviabilizando a concepção de que eles eram homens e mulheres trabalhadores que foram escravizados.

Nessa direção os pesquisadores Siss (2004), Fonseca (2010) e Gomes (2003), buscaram revisar os discursos ideológicos modernos na historiografia tradicional. Para estes estudiosos, as narrativas das “minorias” podem ser compreendidas a partir do processo diaspórico de dominação dos povos somado ao período escravagista que permaneceu ao longo de quatro séculos no Brasil. Nesse sentido esse texto, então, pretende contribuir com as reflexões atuais acerca da invisibilidade da população negra na historiografia brasileira, a partir de uma perspectiva decolonial.

A literatura no Brasil foi uma das principais disseminadoras da manutenção do processo escravocrata e discriminação racial. Isso é notório ao examinarmos o discurso teológico do século XVII, promovido pela Igreja Católica ao apoiar o sistema escravocrata, por meio do discurso sacro. Era a reafirmação da escravidão da população negra como modelo de resgate da alma, pois somente através dessa relação de trabalho e submissão, em que o (a) negro (a) poderia ser conduzido (a) ao caminho do céu, isentando os colonizadores de qualquer culpa.

Esse papel social era destinado ao negro nos discursos teológicos promovidos pelo Padre Antônio Vieira, que foi um importante religioso, filósofo, escritor e orador português da Companhia de Jesus. Em seus Sermões, Vieira (1940) utilizava vários trechos engenhosamente construídos sobre o homem africano que veio transportado nos porões dos navios e a única finalidade dele era conseguir a sua salvação. Para que ele obtivesse essa “graça” era imposto por Deus o trabalho escravo. Nesse sentido a salvação era obtida por meio da relação do trabalho e submissão do (a) negro (a) ao dono de escravos. Essa condição imposta por Deus levaria ao povo negro redimir-se os seus pecados e aos caminhos do céu.

O Sermão do Padre Antônio Vieira, destinado ao negro escravizado, tinha como principal estratégia a obediência ao colonizador, e buscava justificar o trabalho excessivo e os castigos por meio de metáforas:

Sabei, pois, todos os que sois chamados escravos, que não é escravo tudo o que sois. Todo o homem é composto de corpo e alma, mas o que é se chama escravo não é todo homem, senão só a metade dele. Até os gentios, que tinham pouco conhecimento das almas, conheceram está verdade e fizeram esta distinção. Homero, referido por Clemente Alexandrino, diz assim: Quer dizer, que aqueles homens, a quem Júpiter fez escravos, os partiu pelo meio, e não lhes deixou mais que uma a metade que fosse sua - porque a outra a metade é do senhor a quem servem (VIEIRA, 1633, p. 23).

Esse discurso religioso endereçado à população negra, a partir do ideal da crença construído pelo padre Vieira, transborda de argumentos em favor do modelo escravagista imposto pelo colonizador. Essas palavras visam a construção de uma realidade vivenciada pelos povos negros que foram escravizados. O padre buscou justificar o modelo de trabalho escravagista através de Deus, ou seja, a obediência, a servidão argumentada pelo eclesiástico em relação ao negro significava uma obediência a Deus.

Estas fundamentações teocráticas buscavam dominar e doutrinar a população negra por meio das suas narrativas, com a finalidade da manutenção do processo escravagista através de pregação religiosa. Esse discurso professado pelo padre Vieira, em relação a população negra sugere ao leitor que existia consentimento por parte dos povos negros escravizados em serem submetidos ao sistema escravagista, pois nas obras literárias aparece o padre detentor de poder, como se a sua fala fosse a majoritária e não houvesse questionamentos por parte dos trabalhadores negros escravizados, nem uma reação ou contestação. Esse silenciamento ou apagamento da narrativa da população negra na historiografia eurocêntrica faz com que pensamos que existisse uma aceitação por parte da população negra. Desta forma a historiografia eurocêntrica busca anular o processo de luta da população negra ao longo do período escravocrata.

Essa invisibilidade da luta da população negra na historiografia educacional brasileira leva ao entendimento de que o processo escravocrata no Brasil, ocorreu em comum acordo de ambas as partes, não esmiuçando todo o processo de movimento e articulação da população negra realizou por liberdade. Ao contrário disso, associou a palavra negro a escravo, empregando-as como sinônimo. Ainda desconsiderando que a palavra escrava é designada para indivíduo sem emancipação enquanto negro “significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual a possibilidade torna-

se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas” (CORREA, 2000, p. 87).

Nesse contexto, o fato de na historiografia educacional brasileira a palavra negro e escravo serem usadas como sinônimos, leva ao entendimento do leitor que é inconcebível pensar que a população negra ao longo do processo escravagista, e durante o período republicano teve acesso a escolarização. Essa ausência de fonte histórica busca invisibilizar o processo de adaptação dos povos trabalhadores escravizados, que chegaram em terras desconhecidas, muitos não tinham a noção do idioma em terra brasileira, e foram separados e colocados em grupos étnicos diferentes (provavelmente que viviam em guerra), o que dificultou todo o processo de articulação e luta.

Ao analisar a estratégia do Colonizador para a manutenção da mão de obra trabalhadora escravizada, observo que este buscou introduzir a linguagem (o idioma português) para a comunicação com a intencionalidade de domesticar o escravizado. Nesse sentido a linguagem, ou seja, a introdução do (a) negro (a) na Língua Portuguesa pode ser pensada a partir de uma relação colonizador e colonizado, com o intuito de dominar por meio dos códigos linguísticos. A introdução da linguagem e os valores culturais, morais e civilizatórios também foi uma forma do escravizado conseguir entender a ideia da obediência e do castigo.

De acordo com Bourdieu (1998, p. 56), “a fala não deve ser considerada apenas o meio de transmissão de códigos linguísticos, e sim o meio de relações de poder, no sentido que através da linguagem representa o poder simbólico entre colonizador e colonizado”. A partir das reflexões do autor, a língua que foi imposta à população negra de forma obrigatória, foi adotada com os seus costumes e valores, com as suas práticas religiosas que vieram inclusos nesse processo de dominação. Assim, a partir do momento que o colonizado aprendia a língua, ele era inserido numa rede complexa de relações de poder. Nesse sentido a inserção de valores eurocêntricos que foi transmitido por meio da linguagem contribuiu para que a população negra aderisse a práticas culturais, mas não como cidadãos e sim como escravos.

Essa relação de poder não está voltada somente na linguagem verbal, mas também na não-verbal, por meios de livros, revistas, ou seja, essa relação de poder está na historiografia da educação brasileira na qual prevaleceu a escrita do Colonizador excluiu os trabalhadores negros escravizados o relato de suas experiências na arte, na literatura, na economia e principalmente nas atividades sócios-educativas, como afirma a autora Pinto,

A História da Educação, por sua vez, também vem ignorando sistematicamente as iniciativas de grupos negros no campo da educação, tais como a criação de escolas, centros culturais, seu engajamento em campanhas de alfabetização visando a população negra, ou mesmo suas propostas de uma pedagogia que leve em conta a pluralidade étnica do alunado. (PINTO, 1992, p. 47).

Para o historiador Marcus Vinicius Fonseca (2009) a ausência de informações na historiografia educacional sobre a trajetória educacional do negro brasileiro, no período escravocrata, impossibilita pensar no homem negro ou mulher negra enquanto produtores de conhecimentos epistemológicos.

Ou seja, os membros desse grupo, mesmo livres, só poderiam ser entendidos a partir das condições e dos limites impostos por uma ideia de escravidão que os reduzia a condição de objetos. Assim, se de um lado os negros não são vistos como sujeitos, a escola tende sempre a ser apresentada como uma instituição promotora do desenvolvimento cultural e da modernização. Dessa forma, esses dois elementos só poderiam ser pensados em termos de uma exclusão, ou seja, seria inconcebível imaginar um processo de escolarização dos negros e que a escola tivesse qualquer significado para os membros desse grupo. Nesse sentido, seria incompatível pensar uma relação entre os negros e os processos de escolarização. (FONSECA, 2009, p. 11).

A pesquisadora Regina Paim Pinto (1992) e o e o historiador Marcus Vinicius Fonseca (2009), em suas pesquisas, apontam que a existe uma lacuna sobre a escolarização da população negra, por ter se vinculado a esta somente a condição de escrava, tornando -se inconcebível pensar a população negra como fonte de renda e trabalho, e considerar sua contribuição na arte e na construção do Brasil. Nesse sentido, a estratégia de invisibilizar a escolarização da população negra foi utilizada; por parte de muitos pesquisadores, em seus estudos que eram pautados acerca da legislação na província do Rio de Janeiro que proibia a escolarização de homens e mulheres negras. Esses estudiosos não levaram em consideração a dimensão do território brasileiro e a independência de cada província em administrar o seu capital financeiro, educacional, entre outros.

Estudos realizados por Veiga (2008) ao analisar a escolarização na província de Minas Gerais, no ano de 1832, identificaram a presença de estudantes negros que participavam das aulas de maneira informal. A identificação desses estudantes foi possível devido a uma lista de frequência do professor José Carlos Ferreira, “nessa lista constava os nomes dos educandos ao lado a idade e a sua condição como por exemplo: Victor Máximo, 5 anos, escravo de Manoel Murta, e Antônio Manuel da Guerra, 7 anos, escravo de Manoel Guerra” (VEIGA, 2008, p. 39).

Na mesma direção, a pesquisadora Peres (2002) em seus estudos realizados sobre cursos noturnos na Biblioteca Pública Pelotense (BPP), ao analisar arquivos e jornais da época, conseguiu extrair informações que durante o período de 1875-1915, a biblioteca ofertava os cursos noturnos de instrução primária para homens negros serem alfabetizados. As pesquisas realizadas por Veiga (2008) e Peres (2002) contribuem para escapar da armadilha de alguns historiadores e pesquisadores sobre a suposta ausência de documentos escritos sobre a escolarização dos (as) negros (as) no Brasil no período escravagista e pós-abolicionista. Os estudos apresentados abrem o paradoxo na historiografia da educação e colaboram com a desconstrução do fato de que no período escravagista não havia presença de negros nas escolas.

O historiador Fonseca (2010) também aponta em suas pesquisas realizadas sobre a escolarização da população negra, que durante o período monárquico há registro de presença de crianças escravizadas que frequentavam as escolas. Ele ainda nos esclarece que durante o período monárquico, não houve uma política educacional que incluísse a população negra de forma efetiva. A partir dessas perspectivas, busco no próximo tópico compreender quais os mecanismos que a população negra utilizou para acessar os bancos escolares.

### **1 .2. 1 A população negra e a escola: aspectos históricos educacionais**

Embora o foco da discussão desta dissertação esteja na escolarização da população negra a partir da década de 30, é preciso entender o processo pelo qual se construiu a educação formal no Brasil. Por este motivo, é de suma relevância a análise da trajetória educacional da gente negra a partir do século XIX. Essa revisitação histórica possibilitará contextualizar o surgimento das primeiras legislações educacionais no Brasil e compreender a invisibilidade da população negra na historiografia da educação brasileira.

Ao analisar a escolarização do negro após o período escravagista, abolicionista, num discurso crítico em relação ao hegemônico, tendo como parâmetro uma releitura dos estudos sobre o tema, Siss (2003) ao examinar a política educacional brasileira, considera que não havia nenhuma preocupação por parte do Império relacionado à educação. Ele justifica essa afirmação destacando o fato de que no período imperial não foi criado nenhum dispositivo que possibilitasse:

A implementação de política educacional sólida, que na prática inviabilizava o disposto do Ato Adicional de 1834, dessa maneira a ausência de realizações concretas educacionais por parte Estado nessa época resulta que a maior parte de

contingente populacional estava excluído do processo educacional formal. (SISS, 2003, p. 8).

Nessa direção durante o período Imperial foi implementado na Carta Magna de 1824, a garantia de instrução primária para todos os cidadãos. (BRASIL, 1824, p. 9). Essa medida abriu uma disparidade entre a legislação e o Ato adicional de 1834, que realizava algumas alterações constitucionais, como a descentralização que fragmentou no campo educacional. A monarquia delegou autonomia às câmaras municipais, e cada província tinha a responsabilidade pela escolarização.

No período em que vigorou o Art. 179, inciso XXXII, e instituiu-se a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, o modelo escravagista ainda era vigente na estrutura do país.

Isso promove reflexões acerca do termo cidadania que constava na Constituição do Império do Brasil. De acordo com estudos realizados por José Murilo de Carvalho (2005), sobre cidadania no Brasil, o termo cidadania plena refere-se a um Estado em que todos pudessem usufruir dos mesmos direitos, e terem a mesma participação e igualdade.

O termo cidadania está relacionado ao direito de votar, de participar do governo, e de reivindicar os direitos civis e sociais definidos pelas Leis. Nesse sentido, não pode considerar que os escravizados eram vistos como cidadãos, pois não havia participação deles na política, a eles não era concedido o direito à liberdade e ao voto. Também não tinham acesso a direitos básicos, como por exemplo, a alimentação e a manutenção da sua integridade física. Os homens e as mulheres livres que existiam viviam numa situação precária, faltava-lhes quase tudo, desde a alimentação à educação. Todas as condições lhes impediam de exercer o direito de cidadão. O direito à cidadania era destinado aos Senhores donos de escravos, a esses eram permitidos o direito ao voto, entretanto Carvalho (2005) explica que esses homens não podem ser considerados cidadãos devido faltar a eles o próprio sentido de cidadania,

a noção da igualdade de todos perante a lei. Eram simples potentados que absorviam parte das funções do Estado, sobretudo as funções judiciárias. Em suas mãos, a justiça, que, como vimos, é a principal garantia dos direitos civis, tornava-se simples instrumento do poder pessoal. O poder do governo terminava na porteira das grandes fazendas. (CARVALHO, 2005, p. 21).

Nesse contexto, ao se examinar a Constituição de 1824 no que tange a educação, percebo que não existiu interesse por parte do Estado em alfabetizar homens e mulheres, logo

nenhuma medida legislativa que contemplasse os trabalhadores negros escravizados foi criada. Para a Elite, esses trabalhadores privados da sua liberdade não deveriam ser integrados à sociedade brasileira. Logo, a cidadania brasileira caracterizada pela Carta Magna de 1824, apresentava contradição, pois teve como princípio a exclusão.

Em 1827 o debate no que tange a educação brasileira retorna com a implementação da Lei de 15 de outubro desse mesmo ano destinada à criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Essa legislação estabelecia norma e método que deveria ser utilizada na escola. O seu Art. 4<sup>o</sup> preconizava que as escolas seriam de ensino mútuo nas capitais das províncias, nas cidades, vilas e outros lugares de aglomerados humanos. Embora a Escola de Ensino Mútuo fosse criada para atender aos brancos pobres no período Imperial, a população negra conseguiu acessar aos bancos escolares de forma informal.

Segundo a historiadora Bastos (1997) que, em sua pesquisa, examinou a correspondência do conde Scey e o Journal d'Éducation do ano de 1818, a fundação desta escola era anterior a implementação desta Lei de 15 de outubro de 1824. A legislação contribuiu para a ampliação dessas escolas nas provinciais brasileiras.

Era comum nas escolas de Ensino Elementar Mútuo encontrar a presença de discentes negras e negros escravizados, aprendendo a leitura e os cálculos. E, como a escola tinha o caráter filantrópico conseguia reunir fundos necessários para comprar a carta de alforria dos estudantes e seus familiares.

A partir das lentes da autora Cruz (2009) a presença dessas escolas de ensino mútuo proporcionou a população negra a possibilidade de instrução no Brasil, principalmente na província do Maranhão que havia uma quantidade enorme de crianças negras, mestiços, escravas ou libertas e menor quantitativo de crianças brancas para serem alfabetizadas.

A implementação da Lei de Instrução Pública, de n<sup>o</sup> 267 de 17 de dezembro de 1849 instituiu que o professor, dependendo da quantidade de discentes, poderia ter aumento no salário. Esses professores buscaram alfabetizar os negros e os mestiços para aumentar a sua renda, em outras palavras, isso possibilitou maior número de negros frequentar a escola. Como descreve a autora,

Os mapas elaborados pelo professor Viana diferenciam-se completamente dos demais observados. É que, além do nome das suas alunas, o professor destacava a categoria “qualidades”, a qual preenchia registrando a cor da pele das alunas. Em um mapa referente ao mês de agosto e assinado com a data de 2 de setembro de 1841, há um total de 41 alunos, dentre as quais uma é indicada como “preta livre”, Joana Baptista, e a outras duas são indicadas com a caracterização de “parda”, são Margarida Lionidia de Jesus e Francisca Maria de Jesus. Há nesta lista outra

menina também chamada de Francisca Maria de Jesus, qualificada como branca. (CRUZ, 2009, p. 122).

A identificação realizada pela autora, ao analisar o mapa escolar do professor Viana o qual identifica a aluna como “preta”, deixa notório que o processo de escolarização da população negra ocorreu de formas diferenciadas em várias províncias brasileiras, embora toda a dificuldade apresentada pelo Estado em integrar ao negro no sistema escolar, esse buscou por meio de brechas a alfabetizar-se.

Mesmo com toda ausência de políticas educativas, e sem o aparato de uma educação inclusiva para os discentes negros e os pardos. Eles buscavam nas escolas de ensino elementar alfabetizasse e “costumava-se esperar o puro aprendizado empírico da profissão, para suprir as exigências do mundo do trabalho, principalmente no caso dos escravos” (LUZ, 2013, p. 88). A finalidade desses homens e mulheres negros era a inserção de acordo com os parâmetros europeus, no entanto, a escolarização adquiriu outro significado e representou a inserção na cultura letrada e o distanciamento da escravidão.

A luz dessa reflexão, é importante analisar que o modelo escravocrata criava obstáculos para a integração social do negro na formação educacional. Posso afirmar isso através do Decreto promulgado no ano de 1837, Lei nº 1, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre a Instrução Primária no Rio de Janeiro, que proibiam os escravos e os pretos africanos, ainda que livres ou libertos, de frequentarem as Escolas Públicas (Artigo 3º, § 2º). Isso prova que a política educacional definitivamente excluía qualquer possibilidade de inserção do negro na sociedade via educação.

Nesse sentido, a educação durante o ano de 1871 foi tema de grande debate na sociedade escravocrata brasileira devido a Lei do Ventre livre, já que o filho do (a) escravo (a) nascido após desta data seria considerado livre. Entretanto, até a criança alcançar a maioridade, a sua tutela era de responsabilidade da mãe e o patrono “teria a obrigação de criar e tratar proporcionar a instrução elementar sempre que fosse possível” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1871, p. 27). Está legislação revela que existia uma “preocupação” de integrar a criança negra liberta na sociedade através da escola. Este seria o elemento socializador para integrar esses corpos negros na sociedade como superação do processo escravocrata. Em torno desta medida legislativa, criou-se um grande debate acerca do término da mão de obra escrava por parte do (a) filho (a) da escrava.

A possibilidade de implementação da Lei do Ventre livre que possibilitava ao dono dos engenhos a responsabilidade “educar” as crianças que foram libertas, traria prejuízos financeiros aos patronos. Essa legislação era compreendida pelos opositores partidários e

pelos proprietários de povos escravizados como descabidas e buscou-se a aprovação de emendas ou decretos que pudessem impedir a aprovação da referida medida legislativa no parlamento por meio desse parecer:

Se o patrono tem obrigação não só de criar e tratar dos filhos de suas escravas, como pessoas livres, mas também de dar-lhes a educação que devem ter os cidadãos em tais circunstâncias o projeto nesta parte além de vexatório, é inexecutável [...] Introduzido nestes estabelecimentos dois sistemas, um severo e disciplinar para os escravos e outro de harmonia teremos constituído para os proprietários uma posição rodeada de embaraços, tão cheia de obrigações e de ameaças, que eles jamais aceitarão por vontade própria (Câmara dos Deputados, 1871, p. 99).

A escolarização destinada ao filho (a) do escravo (a) tornou-se o espaço de disputa no parlamento brasileiro, pois desvinculava a criança liberta do mundo do trabalho escravagista e ainda criava a possibilidade de integrá-la na sociedade. Assim, podia-se conquistar novas oportunidades de trabalho. Todo esse processo deveria ocorrer sob a tutela do senhor de escravos. Essa legislação contrariava os interesses imediatos e futuros do dono do engenho que tinha os trabalhadores negros escravizados como bens materiais, uma mão de obra “qualificada” cuja perda afetaria os seus lucros.

Diante desse quadro de disputa pela mão de obra escrava, foi encontrado um consenso entre o Estado e os Senhores proprietários de povos escravizados que estabeleceu, no dia 28 de setembro, de 1871, a Lei do Ventre Livre. Nela constava o acordo atrelado entre ambas partes e a redação de seu texto final foi descrito dessa forma: no primeiro artigo, a Lei do Ventre Livre informava que os filhos da mulher que era escravizada e que nascessem durante o período Imperial desde a data daquela Lei, seriam considerados de condição livre. Determinava-se aos senhores em um dos seus incisos:

§1. Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso o governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indenização pecuniária acima fixada será paga em títulos de renda com o juro anual de 6%, os quais se considerarão extintos no fim de trinta anos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de trinta dias, a contar daquele em que o menor chegar à idade de oito anos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbítrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor. (BRASIL, 1871, p. 1)

Como se observa, a legislação acima em sua redação final foi retirada a obrigatoriedade da responsabilidade do proprietário de engenho de promover instrução e cuidar do filho (a) da escrava até atingir a maioridade. E ainda foi concedido para esse

proprietário de povos que foram escravizados uma quantia ao entregar a criança que nasceu livre devido a legislação do ano de 1851. Ao entregar a criança o proprietário era remunerado pelo Estado. Este ficaria com a tutela da criança até atingir a maioridade.

Com o intuito de entender o processo de escolarização e entrega por parte dos Senhores desses /dessas crianças que foram libertas, o historiador Fonseca (2009) analisou os documentos do Asylo Agrícola Isabel. E constatou que poucas crianças foram entregues para os orfanatos, e a maioria dos senhores permaneciam com as crianças como escravas. Entretanto o autor ressalta que alguns desses senhores de povos negros que foram escravizados tinham o interesse de buscar crianças livres e “órfãs” para educá-las, em suas fazendas, desse modo, encontramos em uma situação paradoxal: em tese, “isso demonstra que esses senhores descobriram na infância uma forma promissora de resolver os problemas de escassez de mão de obra.” (FONSECA, 2009, p. 22). Além de alguns fazendeiros tentarem contrariar a Lei do Ventre Livre e não proporcionarem educação as crianças que nasceram durante aquela legislação, ainda permanecia a prática escravocrata.

No entanto, pesquisas sobre outras provinciais brasileiras demonstram outro contexto sobre o processo de escolarização dessas crianças libertas advindos com a Lei do Ventre Livre. Como apontam os estudos realizados por Veiga (2011) ao analisar os documentos de registro do inspetor geral da Instrução Leônidas Lessa relacionado a instrução elementar na província do Maranhão: devido ao grande contingente populacional e uma grande quantidades de crianças com idade de frequentar a escola somente 60 desses alunos livres conseguiam acessar os bancos escolares, dentre estes estavam inclusas as crianças que foram libertas. A partir dessa conjuntura explicitada pela autora, pode-se considerar que o processo de escolarização da população negra ocorreu de forma ineficiente e implicou numa inflexão teórica sobre as possibilidades concretas de construção de uma educação.

Os estudos realizados por Ferraro e Kreidlow (2004) sobre o analfabetismo nas provinciais brasileiras por meio do Censo Demográfico, entre o ano de 1872 a 1890, apresentou a seguinte estimativa: no ano de 1872 havia 82,3% iletrados seguido de 82,6% no ano de 1890, e em 1920 chegou a 71% de analfabetos. Mesmo com déficit na porcentagem do analfabetismo esses estudiosos esclarecem que, em termos educacionais, durante as últimas décadas, o Brasil continuava sendo o país de iletrados. Desta forma, ao analisar o contingente populacional brasileiro entre os anos de 1872 a 1890 o maior quantitativo populacional eram os negros, isso demonstra que a escolarização ofertada no Brasil não objetivava o letramento da população negra.

Sendo assim, é evidente que o processo educacional no Brasil em relação a população negra foi restrito e claramente delimitado ocorrendo de forma exploratória na qual o (a) negro (a) brasileiro (a) buscou por meio de brechas acessar os bancos escolares. Nessa direção, busco no próximo tópico apresentar como o advento da modernidade permitiu a ampliação da escolarização e como esta foi alcançada pelo povo negro.

### **1.3. Os pioneiros da educação e a escolarização do negro**

No início dos anos de 1930 ocorreram várias mudanças significativas no cenário mundial e brasileiro. A revolução industrial e o mercado internacional com a queda da bolsa de Nova York de 1929 contribuíram para a crise do café. A Oligarquia brasileira percebeu que a economia cafeeira estava em declínio “dado também o efeito protecionista da violenta desvalorização contemporânea do mil réis. Assim iniciaram os investimentos em torno da produção de manufaturas para o mercado interno” (FURTADO, 1959, p. 32).

Nesse sentido, pode considerar que foi o apogeu para a economia brasileira devido a presença de investidores norte-americanos expandindo as suas indústrias no país. Deste modo entre os anos de 1920 e 1930 ocorreu uma estruturação política, econômica e urbanista passando de oligarquia para a industrialização. Toda essa modernidade gerou mudança na estrutura social, valores e costumes da população brasileira e “trouxo como consequência natural a necessidade de qualificar mão de obra, com reflexo na quantidade de escola e na qualidade do ensino” (LEMME, 2005, p. 163).

Assim, a ampliação do sistema escolar surgiu para suprir a necessidade que a industrialização brasileira necessitava e foi formada uma política educacional que pudesse inserir mão-de-obra especializada para trabalhar no sistema industrial. Logo, a educação foi inserida como mecanismo de recolocação da população brasileira no mercado de trabalho fabril. Nessa perspectiva este tópico analisa a ampliação no sistema de ensino e políticas educacionais, e como que essas políticas implementadas durante a década de 30 conseguiram atender a população negra brasileira.

A reforma educacional promovida pelo Governo Provisório de Getúlio Vargas, enquanto projeto político de formação de mentalidade, unificou a educação em nível nacional e popularizou o acesso à escolarização da população brasileira. Ela propiciou a reconstrução da educação a partir de novas bases educacionais com propostas pedagógicas de um novo modelo de educação que tinha como finalidade ampliar em nível nacional. Foi “a primeira vez no Brasil que ocorreu uma ação planejada visando uma organização do nível nacional (as reformas educacionais anteriores eram estaduais) sobre tudo o que refere-

se ao ensino Secundário ao Comercial e a organização do sistema universitário” (ARANHA, 1991, p. 246).

Foi a primeira vez que a educação para a população brasileira foi pensada em nível nacional. Antes a educação era fragmentada, como preconizava o Ato Adicional de 1824 que dava autonomia administrativa às províncias do Império, ou seja, cada província era responsável pela sua gestão e ficava responsável de forma administrativa, de modo que a política educacional competia a cada província.

Esse novo modelo educacional de unificação do sistema de ensino ocorreu durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas, quando Gustavo Capanema assumiu como Ministro da Educação e Saúde com o objetivo de intensificar a reforma educacional e possibilitar uma escola gratuita e obrigatória para todos os brasileiros (as). A rede escolar foi organizada em seguintes níveis: Elementar, Secundário e Superior. Devido à grande expansão no sistema escolar, surgiu a necessidade de regulamentar os termos educacionais através Decreto de nº 19.850, de 11 de abril de 1931, criando o Conselho Nacional de Educação.

Além do Decreto 19.852, que dispôs sobre organização da Universidade do Rio de Janeiro, posso também citar outras leis regulamentadoras desse processo: o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do Ensino Secundário; o Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organiza o Ensino Comercial, regulamente a profissão de Contador e dá outras providências; e o Decreto 21.241, de 14 de abril de 1931, que consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário. Todos esses decretos tinham como objetivo de universalizar a educação em todo o Estado Brasileiro. Neste mesmo ano foi criado, pelo conselheiro João Simplício Alves de Carvalho, uma comissão do Plano Nacional de Educação com a função de determinar e criar estratégias da educação brasileira.

Ao analisar as políticas educacionais implementadas pelo ministro Capanema, observo uma assimetria na educação no Brasil. Pode-se dizer que com a reforma criou-se uma lacuna: de um lado o ensino era voltado para os pobres (camadas populares) e de outro para formar a Elite brasileira. Essa assimetria fica explícita ao examinar o Decreto de Lei n. 4.244/1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que em seu primeiro artigo, define o ensino secundário como sendo destinado para “preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial” (BRASIL, 1942, p. 1). Aos pobres eram destinados os cursos técnicos, como descrito no Decreto n. 7566 do ano 1909 em seu Art. 1º “Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio uma Escola de

Aprendizes de Ofícios destinada ao ensino profissional primário e gratuito” (BRASIL, 1909, p. 1). Fica claro que para a Elite brasileira o Ensino Superior era vinculado a ideia do saber, diferente de um outro modelo educacional destinado a produção de grande estrutura econômica.

A reforma educacional promovida pelo Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema Filho, ainda não atendia a realidade educacional brasileira, a partir da ótica dos Jovens idealizadores progressistas que acreditavam que esse modelo educacional implementado no Brasil não possibilitava as camadas populares a ascensão social e econômica e que o ensino Superior ainda era voltado para a Elite brasileira.

Esse grupo de pensadores progressistas era formado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Roquete Pinto, entre outros intelectuais. Surgiu como o Movimento Renovação, que era constituído por profissionais liberais e republicanos adeptos ao novo modelo educacional, a Escola Nova, que buscou desenvolver uma ação política administrativa acerca de um novo modelo de ensino. Essa mobilização educacional por parte desses intelectuais resultou no documento que foi redigido em 1932, denominado como o Manifesto dos Pioneiros, que defendia a ideia da oportunidade de educação para todas as camadas da sociedade. “Pretendia difundir a ideia da escola democrática, baseada na filosofia progressista de J. Dewey visando ajustar uma educação ao desenvolvimento urbano –industrial. (Libâneo, 206, p. 57). Esse documento tinha a pretensão de reivindicar uma política educacional pública do país, como descrito no Manifesto:

Depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país”. (MANIFESTO, 1932, p. 1).

Embora o projeto da expansão educacional tivesse como princípio atender a população brasileira que por muitos séculos estava excluída das escolas, ele não incluiu o negro. Esses intelectuais do manifesto procuravam aperfeiçoar a raça. O historiador e escritor Jerry D’Avila (2005) esclarece que esses intelectuais brancos progressistas estavam influenciados por ideologia racial em três termos gerais,

Primeiro eles consideraram a história nacional de séculos de dominação por uma casta de europeus brancos colonialistas e seus descendentes que exerciam

dominação sobre escravos, povos indígenas e indivíduos de ancestralidade mista. Por séculos esta elite branca também retornou à Europa para apropriar cultura, ideias e auto definição. Em segundo, embora estes intelectuais e formuladores de políticas tenham se tornado propagadores da crítica a este legado (indo longe o suficiente para celebrar a mistura racial), eles invariavelmente vieram da elite branca e permaneceram enredados em valores sociais que, após séculos de colonialismo e dominação racial, continuavam a associar o branco a vigor, saúde e virtude - valores que foram preservados e reforçados pela censura a outros grupos. Em terceiro, enquanto eles criavam políticas educacionais a busca de um utópico sonho de um Brasil moderno, progressista e democrático fazia com que suas visões fossem influenciadas pelos significados de raça possuído por eles.” (D’AVILA, 2005, p. 116).

A autora Hora (2011) descaracteriza esse ideal do Manifesto como o documento de inclusão educacional para a população brasileira ao descrever o lugar que o intelectual progressista Fernando de Azevedo ocupava no cenário educacional da época. Nesse contexto a autora explica que o projeto pedagógico de Fernando de Azevedo possuía “algumas teses relacionadas ao movimento higienistas, para ele a concepção de reforma educacional está associada ao biológico que buscava justificar o progresso e de uma hierarquia racial”. (HORA, 2011, p. 167).

De acordo com esses autores D’Avila (2005) e Hora (2011), posso compreender que o projeto educacional dos pioneiros da educação buscou oferecer uma educação igualitária para todas as classes sociais, não integrava a população negra por causa da questão racial e a influência do movimento eugenista da época. E esses intelectuais não concebiam o negro como parte integrante do Estado e propício ao avanço e a mobilidade social. Esses integrantes se apropriaram de estudos científicos e apresentavam a mistura das raças como característica nacional positiva. A linguagem produzida por esses intelectuais do Manifesto objetivava o controle social. Dessa maneira, o movimento educacional reformador amplia e consolida o privilégio na educação para a população branca possibilitando o direito à cidadania por meio dos estudos e acesso ao mercado de trabalho enquanto restringe os espaços da população negra devido a sua cor da pele.

Portanto, o discurso em relação ao conceito de raça no Brasil foi fortalecido no século XIX por uma teoria científica biológica na qual fundamentou no discurso racial. Pesquisas realizadas por Oliveira (2011) Guimarães (2005), Moore (2007) Fanon (1980) descrevem o racismo como uma ideologia que produz desigualdades entre as raças, em um caráter mais amplo, pois racismo é a ideologia do pensamento ocidental que gera exploração e desumanização dos indivíduos. Essa narrativa foi utilizada como o marcador da genética humana no qual foi diferenciada e hierarquizada pela concentração de melanina no corpo, ao longo dos séculos.

Os pioneiros da educação defendiam a população branca “como uma forma de afirmar europeidade, característica que justificava todos os adornos da modernidade, da urbanização à industrialização, o racionalismo, a ciência e a virtude cívica” (D’AVILA, 2005, p. 118).

A partir dos pensamentos do autor, entendo que o manifesto dos pioneiros tinha como princípio modificar a estrutura educacional do país, no que tange a população negra, não realizou nenhum debate que pudesse incluí-la no sistema educacional brasileiro. Para esses intelectuais progressistas a escola era destinada aos brancos. Eles visavam construir uma instituição de ensino nos moldes dos países europeus a fim de atender as demandas da modernidade. Dessa forma o homem brasileiro seria construído a partir de uma identidade nacional que não englobaria o negro. Este não poderia ser negro, ex- escravo e ou aqueles dotado de traços negroides como boca, cabelos. Como evidencia D’ Avila,

O ser branco incorporou as desejadas virtudes de saúde, cultura, ciência e modernidade. Uma série de educadores desde o ministro da educação e saúde Gustavo Capanema até o psicólogo infantil Manuel Berstrom Lourenço Filho, o compositor Heitor Villa-Lobos, o escritor de livros didáticos Jonathas Serrano e o antropólogo Arthur Ramos, todos explicitamente abraçaram esta visão sobre a categoria raça. Naturalmente, o futuro brasileiro para eles era branco (D’AVILA, 2005, p. 117).

Esta citação expressa à concepção vigente entre os intelectuais da educação, de que ser branco ou tornar a população negra em branca por meio da teoria do branqueamento era fundamental para a constituição de uma nação moderna. Por isso, a ampliação da escola pública e a sua finalidade visavam a inclusão de todas as classes sociais e “preparando-se, para formar “a hierarquia democrática” pela “ hierarquia das capacidades” recrutada em todos os grupos sociais, e que se abrem as mesmas oportunidades de educação” (MANIFESTO, 1932, p. 42). Todavia, esse discurso era limitado no que se referia a gente negra brasileira.

No próximo tópico discuto sobre o movimento eugênico e a sua influência no processo educacional da população negra brasileira, tendo como tema central os pensamentos eugenistas e a sua contribuição com a disseminação das práticas racistas na sociedade brasileira.

### **1.3.1 O movimento eugenista e a sua influência na educação brasileira**

Este subitem surgiu a partir de uma importante pergunta: qual foi a contribuição do Movimento Eugenista para o processo de invisibilização da população negra no contexto educacional? Essa pergunta é essencial para entender como as propostas educacionais eugenistas se consolidaram nos anos de 1920 e 1930, durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas. Como foi mencionado na subdivisão anterior, no final do século XIX e a partir do século XX, as inovações nos modos de produção fabril, a transição das oligarquias para a industrialização, a modificação da estrutura urbanística da cidade, o contingente da população com a presença da migração do campo para a cidade e a chegada dos imigrantes europeus em terras brasileiras contribuiu para a construção de um Brasil moderno.

O discurso científico do movimento eugenista, proclamado na Europa como a ciência ligada a modernidade, foi adotado pelos cientistas em território brasileiro por volta de 1910, quando começou a ganhar mais adeptos devido a sua propagação pelo médico-sanitarista Renato Kehl. Em suas narrativas, o médico sanitário apresentou essa ciência como a salvação para o país devido a herança escravagista.

Essa teoria eu aos olhos do médico sanitário, quase que milagrosa, foi desenvolvida pelo Dr. Galton, que definia o termo eugenia,

a teoria como o aperfeiçoamento da raça humana que não resume apenas em estabelecer casamentos judaicos (aliás muito importante) mas se esforçar por discernir os fatores sociais, capazes de dar uma raça melhor dotadas o maior número de probabilidades para prevalecer sobre as menos boas. (BOLETIM DA EUGENIA, 1929, p. 4).

A ciência eugênica foi recebida com entusiasmo pelos intelectuais e cientistas, especialmente entre médicos higienistas, juristas e educadores que a enxergavam como modernidade cultural, que buscava o aperfeiçoamento da sociedade através de suas práticas. No entanto, a teoria eugenista no Brasil, propagada pelo médico Kehl, era diferenciada de outros países. O movimento ocorreu em vários países e teve diversas vertentes.

Como esclarece Silva (2015), que nos Estados Unidos da América a ciência eugenista era vista pelos conservadores da sociedade americana como uma ciência que servia para controlar a saúde da camada operária, assim como a Lei Seca, a mais invasiva intervenção do Estado na vida cotidiana dos americanos. Nos países escandinavos, o movimento eugenista teve apoio do partido democrático, que realizou campanha de esterilização de doente mental, assegurando maiores recursos para financiar programas de bem-estar para pessoas saudáveis.

Alguns cristãos consideravam as práticas eugenistas desumanas e contrárias a Lei de Deus. Todavia, outros grupos cristãos eram eugênicos e compreendiam a prática de esterilização como a possibilidade de alívio para as dores dos mais pobres, ao mesmo tempo,

em que garantia a não propagação da espécie, ao evitar que esses mesmos homens desajustados procriassem. “Alguns pensadores eugenistas abandonariam seus projetos iniciais de aperfeiçoamento da raça humana, substituindo-o pela busca e valorização da raça branca”. (SILVA, 2015, p. 210.).

Ao analisar o surgimento do movimento eugenista no Brasil, a historiadora Stepan (2004) esclarece que a ciência no Brasil teve vários adeptos. Primeiro pelo fato de o país possuir vários sujeitos em situação de miséria, analfabetos e negros, apresentando uma condição social e racial que representava tudo que os europeus consideravam disgênico. O segundo ponto refere-se a grande presença de negros e mestiços e a grande contingência de doenças como por exemplo o alcoolismo. O terceiro ponto foi o interesse dos intelectuais, pesquisadores da época pela ciência embora o Brasil não produzisse conhecimento epistemológico, esses estudiosos estavam atentos a tudo que estava sendo produzido nos países desenvolvidos. Por fim, o quarto ponto crucial foi devido a quantidade de negros e o passado escravagista. Como evidencia Stepan,

Raça e relações raciais eram aspectos centrais da realidade social e dos debates ideológicos sobre a ‘capacidade’ brasileira e o destino nacional. E, particularmente a partir da abolição em 1888 e da proclamação da Primeira República no ano seguinte, a ciência emergira como ferramenta de autoridade cada vez maior para interpretações sociais e – especialmente – raciais (STEPAN, 2004, p. 338).

Segundo Stepan (2004), o movimento de eugenia no Brasil teve uma corrente que se articulou com a teoria do branqueamento, a qual surgiu como uma política de incentivo a entrada de imigrantes espanhóis e italianos, entre outros, com o intuito de fazer uma limpeza étnica na nação brasileira.

Os pesquisadores Silva (2015) e Stepan (2004) apontam que o movimento eugenista ocorrido nos Estados Unidos da América serviu para esterilizar inúmeras mulheres negras. Eram realizadas pelo Governo campanhas para que as mulheres negras fossem esterilizadas com incentivo de pagamento e benefícios para que essas mulheres se submetessem ao procedimento, entretanto houve casos em que as mulheres foram enganadas pelo Estado com informação que tal tratamento tinha outro objetivo e casos de mulheres que foram obrigadas a submeterem a esterilização.

Nos países Escandinavos a ciência eugenista serviu para doenças consideradas anormalidades como, por exemplo, doenças mentais (Silva, 2015; Stepan, 2004). A prática de esterilização tinha como objetivo que a doença não perpetuasse para outras gerações. No Brasil essa ciência se desenvolveu de forma diferente dos outros países, através do incentivo

de cruzamentos entre grupos inter-raciais que fomentavam a política de genocídio a população negra.

Para obter sucesso no genocídio da população negra, o governo estimulou a entrada de imigrantes em território brasileiro e realizou parâmetros para que esses fossem aceitos no Brasil. Nesses critérios estavam inclusos, o grau de civilização do povo imigrado e a importância internacional do seu país de origem como descreve o autor Ramos:

A existência de uma disciplina para o trabalho, a posse de técnicas de a higiene na organização da casa e o respeito às leis. Estas representações, que tinham como modelo imaginário o camponês europeu, foram usadas como critério de julgamento dos hábitos culturais, reais ou imaginários, associados aos demais imigrantes. A partir daí todas as práticas culturais que se afastassem deste modelo eram tomadas como índice da ausência de civilização. Isto fazia do imigrante branco o principal instrumento de difusão, entre os "trabalhadores nacionais", de uma civilização cujos conteúdos eram a disciplina, a produtividade, a higiene, o respeito às leis e à propriedade. (RAMOS, 1995, p. 75)

Desse modo, a imigração tinha caráter de aprimoramento da raça humana, sendo fundamental para dar continuidade as futuras gerações. Aquele ou aquela que não pertencesse ao grupo étnico eurocêntrico necessitava de qualquer forma melhorar a sua árvore genealógica futura. Essa manifestação de hierarquia racial e preconceito era muito comum nos discursos sobre os negros brasileiros. Para esses acreditava-se que o branqueamento seria uma forma de melhorar a população negra. Como afirma Gilberto:

Penso que, se eu fosse preto, procuraria casar-me com moça de cor, mais, um pouco mais branca, para ir melhorando as condições, de modo que meus filhos tivessem uma condição melhor. Como branco, entretanto, embora não tenha repugnância por moças com algum sangue negro, não acharia hoje razoável, casar-me com uma delas, pois creio que meus filhos não me perdoariam lança-los ao mundo para sofrerem as humilhações da cor (FREYRE, 2004, p. 596)

Sobre a interpretação da teoria do branqueamento, retorno ao pensamento de Stepan (2004) sobre os intelectuais brasileiros que entendiam que o país era repartido por dois grupos raciais e sociais. Eles buscavam tornar a nação numa raça ariana, acreditando na teoria do branqueamento como:

a idealização da branquidade, esse representava como que é um raciocínio orientado pelas aspirações de uma elite que governava uma sociedade multirracial em uma época dominada pelo racismo, um anseio por um sentimento real de brasilidade em um país partido por clivagens raciais e sociais. (STEPAN, 2004, p. 359).

Esta citação expressa os pensamentos eugênicos que influenciaram os intelectuais do Manifesto Pioneiro da Educação que defendiam essa ciência como modelo que deveria estar incluso na educação e no currículo escolar da criança. Criou-se necessidade de disciplinar a criança a partir das concepções sanitaristas e de higiene da época. Nesse sentido a educação física, era uma das atividades incentivadas na instituição de ensino como estratégia,

Um dos caminhos encontrados por esses atores sociais para intervir nas diretrizes da política nacional para o setor foi a criação da Direção de Educação Física, cujo objetivo compreendeu interferir, diretamente na formação do profissional dessa área. Atuação de alguns segmentos das Forças Armadas do país, período colaborou para imprimir, como características de política de nacionalização do Ensino, a preocupação com o revigoramento físico da população e a presença do racismo (NASCIMENTO, 2012, p. 221).

Assim, o projeto educacional promovido pelo Estado pretendia inserir hábitos higiênicos, cuidados com o corpo e valores culturais. Estes eram ensinados aos discentes no âmbito escolar com o intuito da manutenção de uma genética saudável por meio disciplinas.

Aos olhos dos pioneiros da educação, a implementação de valores eurocêntricos, e a ciência eugenista no âmbito escolar possibilitaria a limpeza étnica no Brasil através do branqueamento racial. E utilizaria a escola como forma de propagar a valorização da cultura eurocêntrica e constituir o pensamento da miscigenação por meio das relações inter-raciais. Essa ideologia aumentava o número de adeptos na sociedade e estes acreditavam que solucionariam o problema a população negra que desapareceria dentro de um século, nesse contexto a ausência de políticas públicas após a abolição da escravidão contribuiu para a população negra entrasse em decadência.

Um dos pioneiros da educação Roquete Pinto, compartilhava do mesmo pensamento em relação a teoria do branqueamento como modelo que deveria ser seguido no Brasil para eliminar a degeneração da raça negra, ao realizar uma constituição etnológica segundo as estatísticas oficiais entre 1872- 1890 tendo como cálculo previsto para o ano de 2012 o resultado da miscigenação seria a extinção da população negra” (LACERDA, 1912, p. 100).

O resultado da pesquisa era recebido com otimismo pela classe dominante que entendia que a presença da população negra prejudicava o desenvolvimento do país. Essas narrativas realizadas pelos intelectuais da educação eram de cunho raciais centradas unicamente no objetivo de fazer o negro torna-se branco. Segundo Nascimento (2016) para esses intelectuais o resultado das relações inter-raciais seria assegurado pelos os etnógrafos que garantiam que na mistura de grupos étnicos, o que prevalecia era o elemento superior.

Nesse caso o branco. Por isso mesmo, mais cedo mais tarde ele vai eliminar a raça negra. Ele também afirma que,

o processo de miscigenação foi fundamentado pela exploração sexual da mulher negra, como um fenômeno de puro e simples genocídio. O problema seria resolvido pela eliminação da população afrodescendente (... ). Essa solução parecia satisfatória a todos apesar do racismo subjacente, recebeu até endosso religioso desde que a Igreja Católica considerava o negro como um sangue infectado” (NASCIMENTO, 2016, p. 84).

Assim, o processo de branqueamento que ocorreu no território brasileiro contribuiu com a violação dos corpos negros, principalmente da mulher negra. Esta era vista como reprodutora de crianças mestiças. A relação entre a mulher negra e o imigrante era uma forma encontrada pelos estudiosos da época para realização da alteração da genética da população negra e criar o novo cidadão branco.

Foi através desses corpos negros que o médico sanitário utilizou a mulher negra como criação do modelo ideal de raça. Essa teoria da hierarquização da raça serviu de base para uma classificação da humanidade, principalmente no Brasil, onde a maioria da população era composta por negros e mestiços. A teoria eugenista consolidou e buscou alternativa para adotar a teoria do branqueamento como solução iminente,

Foi respaldada, em parte, pela ciência, principalmente pela Antropologia Física empenhada em classificar a humanidade em tipos naturais, arbitrando certas características fenotípicas por suas frequências em diferentes grupos humanos; mas, igualmente, por alguns estudiosos do campo das ciências sociais e humanas, que usaram e abusaram da metáfora darwinista da "sobrevivência dos mais aptos" e que inventaram a Eugenia para sugerir políticas públicas que entre outras coisas implicam de limpezas étnicas. (RAMOS, 2003, P. 43)

Essa citação corrobora a compreensão de como a teoria do branqueamento estava em evidência na sociedade brasileira e sustentava o pensamento da Elite que almejava transformar a raça negra numa raça mais compatível ao processo de transformação que ocorria no Brasil. Esse novo homem que os idealizadores da educação e a Elite brasileira tinha o intuito de construir estava relacionado com o ideal de homem civilizado. Neste caso, somente o homem branco, ou seja, o imigrante, poderia reafirmar sua predominância na população nacional.

A autora Célia Maria Marinho de Azevedo, em seu livro “Onda Negra e Medo Branco” (1987) nos convida a refletir que a teoria do branqueamento visou motivar a ascensão social e financeira do homem negro por meio de relações inter-raciais. Por meio delas o homem negro poderia se elevar mentalmente e socialmente. Para o homem branco

(imigrante) o incentivo a miscigenação com as mulheres negras e indígenas, teria a finalidade de demonstrar a superioridade do homem ariano no continente americano. No entanto para que a evolução pudesse ocorrer, foi necessária a introdução de mais brancos no espaço que era antes ocupado predominantemente por negros e índios, e foi nesse contexto que a Elite brasileira providenciou a entrada de mais imigrantes para a purificação étnica.

Ao contrário do que a historiografia tradicional apresenta, a inserção dos imigrantes para trabalhar no território brasileiro ignorou a mão de obra da população negra e mestiças, nas lavouras, na economia, na arte, etc., assim como todo o desenvolvimento que durante séculos esses trabalhadores proporcionaram para economia, seja cafeeira, açucareira, algodão ou borracha, entre outros produtos existentes no país. Desta forma a Elite brasileira mascarou através do pensamento social brasileiro de que o incentivo a chegada de imigrantes europeus teria como finalidade cometer o genocídio negro.

Assim posso dizer que o Brasil foi constituído através de política e ideologias racistas, inseridas no pensamento social brasileiro por meio de várias correntes ideológicas como darwinismo, que foi aceito pelos intelectuais da época como uma saída para adequar o país aos padrões dos países europeus. Estudos realizados por Guimarães “sobre as relações raciais que envolvem o negro no Brasil, esclarecem que o biológico, como defendido pela teoria darwinista, escondia o caráter racista da distinção de cor (GUIMARÃES, 2005, p. 89).

Através de teorias racistas e não biológicas, foi construída a imagem social do negro veiculada por meio da imprensa e pelas obras literárias, sempre associada a um indivíduo ameaçador, rude, extremamente forte, com a sua mentalidade inferior, atrasada. A imagem do homem/mulher mestiço (a) é sempre portador (a) de uma inteligência, que se comparada a do homem /mulher negro (a), é superior. Entretanto, comparado ao branco, é inferior. A mulher mestiça sempre representada como insaciável. Como afirma Proença:

A propósito, a ficção do excepcional romancista baiano Jorge Amado contribui fortemente para a visão simpática e valorizadora de inúmeros traços da presença das manifestações ligadas ao negro na cultura brasileira, embora não consiga escapar da armadilha do estereótipo. Basta recordar o caso do ingênuo e simples Jubeba, do romance do mesmo nome, lançado em 1955, e da infantilizada e instintiva Gabriela, cravo e canela (1958), para só citar dois exemplos. A seu favor, o fato de que, na esteira da tradição do romance realista do século passado no país, a maioria de suas histórias insere-se no espaço da literatura-espelho e, no caso, refletem muito do comportamento brasileiro em relação às mulheres que privilegia.

Essa citação acima colabora para compreensão que o racismo e a violência contra a população negra está presente nas narrativas das obras literárias que cria estereótipo e principalmente constrói de forma pejorativa e negativa a imagem da população negra. Desta forma a construção desse sujeito retratado pelas obras literárias por meio de uma narrativa,

da televisão, da arte ou propaganda contribuiu para que as diferenças raciais sejam exaltadas de forma negativa. Dentro dessa perspectiva, a construção do pensamento brasileiro foi constituída de ideologias de raças subalternizadas e inferiores. Tais ideologias ganharam força no final do século XIX, por influência de alguns intelectuais brasileiros que defendiam a hierarquização dos povos de origem ocidental, vistos como superiores e detentores de conhecimentos.

Lacerda (1912), Delegado do Brasil no Congresso Universal das Raças, em Londres, no ano de 1911, que reuniu dirigentes de vários países com o intuito de discutirem as relações entre os povos do Ocidente e do Oriente à luz das ciências, destacou os pontos que foram considerados: em relação a raça foi destacado que não eram mais consideradas como inferiores e superiores; e sim adiantadas e atrasadas; a relação entre o Ocidente-Oriente, deveria ser realizada de forma que os países adiantados dominariam os países considerados atrasados com o propósito de civilizar as raças. Nesse congresso, Lacerda descreve que um dos participantes da reunião fez a seguinte consideração em relação aos povos negros: “que jamais poderia comparar o negro com as demais outras raças, que as qualidades humanas dos povos hegemônicos eram superiores da população negra e seria o fato importuno tal comparação” (LACERDA, 1912, p. 9).

Ao examinar o cenário político racial acerca da população negra no Brasil atrelada a ciência eugênica sanitária pude entender a escola como fosse instrumento para disseminação dessa ciência ao executar o papel de proteger os discentes do vício do alcoolismo e da disseminação de doenças. Cabia ao professor corrigir e adequar o comportamento do discente. Nesse sentido, as ações implementadas no âmbito escolar, como por exemplo, comemorar data cívicas, cantar o Hino Nacional, implementadas por meio do Decreto n, 19.488, de 15 de dezembro de 1930 tinha como alvo a construção de uma identidade nacional. Com um olhar mais acurado sobre a doutrina eugenista pude perceber que se tratava de um projeto educacional elaborado com o intuito de mudar não somente os aspectos físicos, mas também os cognitivos dos alunos (as).

Esse projeto educacional de inclusão da ciência eugenista, além da escola, abrangeu também as obras literárias, como podemos observar no artigo de Stancik (2005), intitulado “Os Jecas do Literato e do Cientista: Movimento Eugênico, Higienismo e Racismo na Primeira República. ” Nele, o autor analisa a obra de Monteiro Lobato, que dialoga com o movimento eugenista e sanitarista do Brasil. O pesquisador aponta que na primeira fase do livro “*Jeca tatu*” o personagem que era um homem mestiço do campo possuía terras, entretanto a mesma era improdutiva pois ele não queria trabalhar. Ao se ler a estória fica

evidente que esse homem, fruto de uma relação inter-racial, possui características de sujeitos preguiçosos passando uma imagem do homem do interior como ignorante e imbecil. Devido a sua cor de pele o Jeca tatu era apresentado como algo degenerado.

Assim, os intelectuais do Manifesto e a Elite da época buscaram disseminar as ideias eugenistas por meio de várias obras literárias, revistas e por meio dos esportes como estratégia de estímulo para a implementação da educação eugênica. E esse modelo adotado pelo Estado objetivava construir através da educação uma nação eurocêntrica longe de quaisquer vestígios do processo escravagista ocorrido no país. Com isso, a população negra no Brasil, em sua maior parte, possuía problemas por causa da sua cor de pele, e devido ao fato de sua ancestralidade ser vista como um atraso e inadequação no Brasil capitalista e moderno.

Nesse contexto, torna-se muito oportuno indagar em quais condições fora construída a escolarização da população negra ao compreender que no ano de 1930, o ideal era a construção de uma identidade nacional e a construção de novo homem brasileiro branco. Logo, no próximo capítulo, ampliaremos a discussão sobre como a população negra conseguiu se inserir no contexto escolar.

## CAPÍTULO II– A CONSTRUÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA

Well you better listen my sister's and brothers,  
 'cause if you do you can hear  
 there are voices still calling across the years.  
 And they're all crying across the  
 ocean, and they're cryin  
 across the land,  
 and they will till we all come to understand.

None of us are free.  
 None of us are free.  
 None of us are free, one of us are chained.  
 None of us are free

(None Of Us Are Free, Solomon Burke).

Essa epígrafe é o título da música *None of us are free*, que traduzida quer dizer: Nenhum de Nós é Livre. O compositor é o músico norte-americano de Soul Solomon Burke. As letras das suas músicas estão relacionadas a temas populares e religiosos. Por intermédio de suas canções, ele buscava conscientizar a população negra sobre a importância da luta coletiva contra o racismo.

A fala de Burke está presente neste texto, assim como as suas melodias sobre a luta pelos direitos civis para a população negra, essa dissertação também busca de forma exploratória compreender os mecanismos que a população negra utilizou para ter acesso às políticas educacionais que foram implementadas a partir da década de 30. Nesse capítulo aponta algumas considerações e ressignificações da escolarização da população negra no Brasil.

### 2. 1 O negro em constante movimento em prol da educação

O ano de 1930 foi período de grande debate no que tange a educação no Brasil. Este foi permeado de complexidade, envolvendo diversos fatores que colaboraram para influenciar a legislação implementada, inclusive o dilema associado ao plano estrutural da sociedade e do novo modelo econômico. Esses fatores contribuíram com a implementação de um novo modelo educacional durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas.

Ao examinar a historiografia da educação, pude observar que a década de 30 foi o palco de manifestações e ideologias na área da educação. De um lado havia a Igreja Católica que almejava manter os seus princípios e o controle na educação, e do outro lado havia os intelectuais liberais, progressistas que almejavam a Escola Nova, um novo modelo de ensino propunha a escola pública para todas as crianças. As reformas educacionais e o manifesto de 1932 tinham como finalidade a reconstrução educacional, que era divergente da política educacional conservadora. Ao analisar o projeto desse novo modelo de ensino, Bourdieu (1966) esclarece que a proposta da Escola Progressista permaneceu com a mesma normativa de eliminação das crianças pobres:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como fator de mobilidade social, a ideologia da “escola libertadora” quando contrário tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece aparência de legitimidade desigualdades sociais e sancionadas a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1966, p. 41).

À luz desses fatos, as aspirações de um novo modelo educacional proporcionado por esse grupo de educadores citado acima, possuíam iniciativas políticas que colaboravam com a manutenção do *status quo* da estrutura dominante na sociedade brasileira. A ideologia implementada nas legislações vigentes daquela época foi inserida na reforma educacional. O caráter nacionalista defendia a valorização da cultura nacional e a ciência eugênica na escola.

Conforme previsto na Carta Magna de 1934 (BRASIL, 1934, p. 2) por meio do Art. 138 em seu inciso “b”, era incumbência da União, dos Estados e dos municípios estimular a educação eugênica. A escola tinha como obrigatoriedade incluir em seu currículo teorias relacionadas à prática sanitarista como prevenção da moléstia, cuidado com os corpos, e a manutenção da hereditariedade da raça.

Isso deveria ser feito a partir da Educação Infantil. Nesse momento o currículo tinha como importância funcionalista fazer com que o educando aprendesse sobre a importância de ficar longe dos vícios do álcool, e não manter laços matrimoniais com pessoas de grupos étnicos diferentes. Buscou-se a manutenção da espécie; para o negro, a ciência estimulava a relação inter-racial com o intuito de cometer o genocídio da população negra.

A partir dessa perspectiva o Estado surge como um aparelho ideológico que colaborou de forma significativa para a amplitude de medidas de caráter racionalista na escola. Esta que reproduz os valores vigentes na sociedade. Ao depararmos com a escola do final da década de 30, podemos notar que existiam poucas vagas nessas instituições. Essas poucas vagas não eram destinadas aos alunos negros. Quando o (a) negro (a) conseguia

adentrar na instituição de ensino era tratado de forma diferenciada do discente branco e recebia uma escolarização que o impedia de conseguir alcançar a ascensão social.

A historiadora Veiga (2004) em seu estudo sobre a escola pública esclarece que existia uma precariedade além da falta da merenda e uniformes. Ainda existia a baixa frequência por parte dos alunos negros por influência do trabalho infantil; esses fatores influenciaram na aprendizagem desses discentes. A existência dessa precariedade escolar se deu pelo fato de que a elite branca brasileira julgava arbitrariamente que a clientela negra fosse incapaz de ocupar um espaço tão disputado o qual confere poder. O modelo estruturado para a educação brasileira que incluía esses grupos estava fadado ao fracasso escolar pela falta de suporte da República.

As reformas educacionais inseridas no Estado brasileiro possuíam aspirações limitadas, e obstáculos culturais, e econômicos. Esses fatores contribuíram para o alto índice de analfabetismo, pois devido à ausência de recursos financeiros muitos negros ainda na sua infância eram “obrigados” a entrarem no mercado de trabalho para auxiliar no sustento familiar.

Nesse contexto o espaço de trabalho foi demarcado devido aos seguintes fatores: ausência de política assistencialista por parte da República e a não inserção do negro no mercado de trabalho. Assim, a força de trabalho da população negra foi delimitada à circunscrição dos trabalhos braçais, domésticos e artesanais. Dessa forma havia por parte da elite brasileira o não-lugar que a população negra não poderia ocupar numa sociedade. Fernandes (2017), em seus estudos sobre a Democracia Racial brasileira, esclarece que por meio das camadas sociais dominantes:

Surge a necessidade falsa consciência que oculta a realidade e simplifica da realidade, como todo o privilégio que a branco possui em relação a sua cor de pele. Todo um complexo de privilégios padrões comportamentos valores de uma ordem social arcaica podia manter-se intacto em seu proveito estratos dominantes da raça branca embora em prejuízo fatal de Nação. (...) nesse contexto os brancos com os privilégios constituído no período escravagista esses ficaram intocáveis. (FERNANDES, 2017, pp. 30-31).

A partir das Reflexões acima citado pude observar que tanto na área profissional quanto no campo educacional a população negra sofreu racismo. Isso devido a herança escravagista e a cor da sua pele, existindo toda uma articulação que manteve a população negra à margem da sociedade. Nesse sentido o racismo pode ser entendido como uma realidade cultural e social absorvido pela sociedade brasileira que sofre transformação e

mutação, entretanto o que serve de demarcação para o ator social ser discriminado é a cor da sua pele, e os traços fenotípicos.

A antropóloga e feminista Lélia Gonzáles (1984) colabora com o entendimento do racismo enquanto articulação ideológica e como um conjunto de práticas que remete a uma divisão racial, principalmente no que se refere a empregabilidade e a escolarização. Nesse sentido o racismo para a autora:

É conjunto de práticas, denota sua eficácia estrutural na medida em que remete a uma divisão racial do trabalho extremamente útil e compartilhado pelas formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção do equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. (GONZALEZ, 1984, p. 33).

Dessa forma o racismo é mutável e se apresenta em várias esferas. Ele é um marcador entre o grupo social, e por meio dele surgem as desigualdades. A partir dessa perspectiva, inúmeras legislações e decretos, reformas no ensino superior foram implementadas a partir de 1930, entretanto nenhuma dela incluía política educacional que contemplasse o negro brasileiro.

No discurso empregado pelos educadores progressistas, após o declínio da autoridade da Igreja Católica, o Estado torna-se responsável pela educação, nesse sentido ela se torna uma ferramenta ideológica do Governo. Entretanto cria-se um paradoxo quando se trata da inserção de negro (a) na escola, pois uma barreira “invisível” e visivelmente sentida pelo (a) negro (a) se ergue no contexto escolar.

O sistema de ensino administrado e ofertado pelo Estado possui uma série de diferença entre negros e brancos, no ambiente escolar. A escola contribui para disseminar as práticas racistas e o preconceito racial. Tendo como base a teoria darwinista e o lamarckismo reforçadas pelas pesquisas realizadas pelo o antropólogo George Vacher de Lapouge no ano de 1899 ao medir “o crânio” até os “braquiocefálicos” de vários grupos étnico-raciais constatou-se que os povos africanos eram inferiores outros grupos étnicos. Essas pesquisas buscaram justificar a conquista e o processo de dominação por parte dos Lusitanos em relação aos povos africanos.

O discurso promovido pela escola almejava a construção do sujeito colonial através do discurso pretensamente pedagógico. Como nos ensina o pesquisador Bhabha (1999) o discurso é um jogo de poder que é articulado pelo colonizador como forma de dominação. Para o autor:

Esse discurso produz no colonizado como uma realidade social que e ao mesmo tempo um "outro" e ainda assim inteiramente apreensível e visível. Ele lembra uma forma de narrativa pela qual a produtividade e a circulação de sujeitos e signos estão agregadas em uma totalidade reformada e reconhecível. Ele emprega o sistema de representação, um regime de verdade, que e estruturalmente similar ao realismo. (BHABHA, 1999, p. 111).

Nessa direção, a legislação educacional promovida pelo Estado não buscava desconstruir a estrutura racista, pois desconsiderava toda a trajetória educacional histórica da população negra. Preocupados com a ausência de uma política educacional que pudesse dar apoio aos negros (as), os intelectuais negros, intitulados como a Frente Negra Brasileira buscaram recursos e novos caminhos para que a população negra pudesse ter acesso à escolarização.

Para esses homens a escolarização significava a inclusão social, e a estratégia de competir com a população branca por um espaço no mercado de trabalho. Eles acreditavam que por meio da escolarização o (a) negro (a) conseguiria ganhar respeitabilidade, reconhecimento, combateria o preconceito e a discriminação racial. Esses intelectuais negros, buscaram militar em prol dos direitos educacionais que garantissem a presença da população negra na instituição de ensino.

A Frente Negra Brasileira destacava o processo de escolarização da população negra como um possível e lógico caminho para a equidade mínima entre negros e brancos. Por esse ideal esses intelectuais lutavam com a finalidade de instituir colégios endereçados à instrução dos grupos de origem africana. Algumas instituições foram as seguir: Colégio de São Benedito em Campinas São Paulo, Sociedade Beneficente dos Amigos da Pátria, Centro Cívico dos Palmares.

A iniciativa da Frente Negra Brasileira em criar essas instituições de ensino para negros (as) deu-se a partir da dificuldade que a população negra encontrou para matricular seus filhos na escola. Muitas das vezes a matrícula era cancelada, o alto nível de analfabetismo e a discriminação eram supinos na escola.

O historiador Rodrigues Domingues (2008) esclarece que essas unidades de ensino foram criadas por esse grupo de homens de cor como resposta ao sistema de ensino ofertado pelo Estado à população negra. O autor sinaliza que existiam vários casos de irregularidade que a instituição de ensino realizava para não ter aluno (a) negro (a) na escola. Esse acontecimento era noticiado no Jornal Progresso. No ano de 1929 esse jornal noticiou que a filha adotiva do ator Procópio Ferreira queria se matricular no Colégio Sion, e a matrícula foi recusada devido a criança ser negra. Outro caso semelhante ocorria no mesmo ano na escola

College Sacre Coeur, dirigida por freiras. A escola se recusou a matricular a filha do dr. José Bento de Assis pelo fato dela ser negra.

Com o intuito de suprir a ausência de políticas educacionais reparatórias ao negro brasileiro, a Frente Negra Brasileira instalou em sua sede o departamento de instrução, com o curso primário, alfabetização de adultos, ginásial, secundário e comercial. Destinado à população negra, o curso era composto por alunos de várias faixas etárias.

Assim, a Frente Negra Brasileira (FNB) incentiva o desenvolvimento da população negra proporcionando a educação e informação por intermédio dos jornais. Esses tornaram-se o canal comunicativo que denunciava as humilhações sofridas por negros (as) e mulatos. Os primeiros temas publicados nos jornais estavam relacionados a raça e a discriminação racial, preconceito e várias mazelas que afetavam a população negra. Como afirma Rodrigues (2007):

No âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas. Desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas. Nesta etapa, o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político, com um programa definido e projeto ideológico mais amplo. (RODRIGUES, 2007, p. 103)

Ainda segundo o autor, esses jornais em todas as suas edições reforçavam as vantagens da educação formal para a população negra. Era comum nas publicações desses folhetins encontrar artigos que exaltassem a relevância da escolarização como finalidade de desassociar a imagem do negro da marginalidade. Como afirma Rodrigues:

Em outros termos, a escravidão teria gerado o despreparo intelectual e/ou cultural do negro para o exercício da plena cidadania no mundo “moderno e civilizado” da República. E tal despreparo só poderia ser revertido pela via da instrução: o fracasso de nossa gente foi simplesmente porque mostraram-nos a liberdade esquecendo-se de nos abrir a porta que a ela conduz – o livro” (RODRIGUES, 2008, p. 523).

A Imprensa negra atuava de forma que pudesse contribuir com o crescimento e com a prosperidade da população negra. Desenvolveu-se campanhas por meio de artigos publicados nos periódicos com informações que circulavam entre os (as) negros (as) relacionados à casa própria, palestras, a relevância da família e o alcoolismo.

Os jornais produzidos por esses intelectuais negros tornaram-se ferramenta de diálogo entre e a população negra. Esse canal de comunicação visava discutir a racialização no Brasil, a situação econômica, a saúde e a desigualdade entre negros e brancos, de forma que a Imprensa Negra Brasileira teve papel fundamental na luta contra o racismo, na valorização na escolarização, no rompimento de várias teorias que eram fomentadas pela Elite brasileira. Esses grupos de pele preta romperam com o pensamento de inferioridade da elite brasileira por meio da quantidade de produções realizadas pela imprensa formada por negros. Essa variedade de jornais tinha como foco a luta antirracista, como por exemplo Treze de Maio (1888), a Pátria (1889), o Exemplo (1892), o Baluarte (1903), o Propugnador (1907), o Combate (1912), o Patrocínio (1913). Para Gomes (2018) essas produções buscaram informar e politizar os (as) negros (as) brasileiros sobre temas que estavam relacionados à sua própria vivência e à luta por uma sociedade mais integralista.

Consequentemente, a Frente Negra Brasileira cresceu em todo território brasileiro, fortalecendo o movimento social que lutava em prol da cidadania e conhecimento de direitos e deveres da população negra brasileira. Devido a sua grande visibilidade e atuação tornou-se um partido político. Assim, “atuou em várias áreas como educação tendo uma grande representatividade em vários setores tornou-se movimento social de caráter nacional com repercussão internacional” (MOURA, 1992, p. 45). “Criou uma estrutura administrativa complexa com diversificado padrão de organização e disciplina sendo integrada por entidades e grupo semi-ativistas não-brancos” (SISS, 1994, p. 34).

Tanto Moura (1992) quanto Ahyas Siss (1994), em suas obras, são unânimes em relação a estrutura e a organização realizada pela Frente Negra Brasileira. Esse grupo criou mecanismos para lutar por uma sociedade mais horizontalizada e reivindicar direitos civis dos quais a população negra estava sendo afastada pelo fator “cor da pele.”

O racismo no Brasil ocorreu de forma diferenciada dos outros países da América Latina e dos Estados Unidos, nos quais os (as) negros (as) são definidos por “uma gota de sangue negro faz de alguém um negro, “entretanto” os negros brasileiros não há uma clara descendência biológica definido em grupos raciais, mas, ao contrário as classificações seguem diferenças de aparência física e a interação entre uma variedade e adscritos” (HARRIS, 1974, apud GUIMARÃES, 2005, 45).

O pesquisador Siss (2009) acrescenta que no Brasil o conceito de raça é variável, sendo empregado de acordo com um fenótipo e com base na teoria Darwinista que interpreta a raça como espécies, e, logicamente, criando um mecanismo de hierarquização e estratificação da diversidade humana. “As desigualdades sociais e étnico/raciais podem ser

então percebidas como históricas e socialmente produzidas, constituindo-se como o resultado de relações de poder assimétricas, social e politicamente construídas” (SISS, 2009, p. 16).

A partir da reflexão desses autores, e sem minimizar o impacto do racismo na vida da população negra no campo educacional, ao analisarmos o índice de analfabetismo entre negros e brancos, eles apontam que a questão da cor da pele é o fator determinante para que a população negra tivesse os baixos níveis educacionais.

Entretanto, com tantas desigualdades produzidas no campo educacional, o pesquisador Hasenbalg (2005) aponta que o nível de escolarização no ano de 1940, aumentou significativamente para a população negra na região sudeste se comparado a outras regiões brasileiras. Ele nos esclarece que mesmo com a ausência de uma política inclusiva que abrangesse a escolarização da população negra, houve um benefício devido a ampliação de indústrias na região sudeste acarretando o aumento no nível educacional. “A força de trabalho tem como contrapartida a elevação das qualificações educacionais exigidas para ocupar posições no mercado de trabalho”. (HASENBALG, 2005, p. 196).

Nessa direção, vale ressaltar o papel crucial desempenhado pela Frente Negra Brasileira e a sua atuação na educação, sendo um veículo beneficente de informação para os negros, e também crucial no campo político. Esse grande movimento liderado por intelectuais negros (as) conseguiu se expandir no território nacional como partido político, mas, durante o governo de Getúlio Vargas, todos os partidos políticos foram dissolvidos, entre eles a Frente Negra Brasileira.

Apesar do término do partido político Frente Negra Brasileira, o Raul Joviano Amaral (um dos fundadores da FNB) empregou esforços para manter a entidade vigorosa. A solução encontrada foi a alteração do nome de Frente Negra Brasileira para União Negra Brasileira. Entretanto “a circunstância do país não era favorável a vida associativa, havia repressão via subversivos em qualquer organização. Em 1937 o jornal da Voz da Raça deixa de circular e a Frente Negra morre melancolicamente quando comemoram 50 anos de Abolição” (MOURA, 1992, p. 70). Ao analisar a relevância desse grupo composto por negros e negras posso afirmar que a Frente Negra Brasileira teve o papel crucial no cenário educacional, político no que tange a escolarização e inserção do negro enquanto cidadão na sociedade brasileira.

No ano de 1943, paralelamente nos estados de Porto Alegre e do Rio de Janeiro, surgiu a União de Homens de Cor (UHC) “Uma organização destinada à ação contra o preconceito de cor e o levantamento moral e cultural do negro, por via, principalmente, da assistência social”. (PINTO, 1952, p. 302). Essa irmandade possuía uma infraestrutura

organizada, que era dividida por cargos de diretores, assistentes, entre outros cargos, e atuava com o propósito de inclusão do negro na sociedade brasileira.

Ela buscou aumentar o nível social, educacional e econômico do negro e negra. Criou um mecanismo de colaboração mútua entre os membros com a finalidade de ascensão social. A Professora Joselina da Silva (2003) esclarece que a União dos Homens de Cor possuía um estatuto. Nele haviam orientações a serem seguidas entre os participantes como uma determinação “que todos os seus membros alfabetizados deveriam tomar para si a responsabilidade de alfabetizar pelo menos uma pessoa ligada aos seus quadros, garantindo, desta forma, que no futuro todos os que a ela fossem filiados, deixassem de ser analfabetos” (SILVA, 2003, p. 227).

A partir da reflexão da autora Silva (2003), pode destacar a relevância dessa entidade durante o período de redemocratização no território brasileiro entre os anos de 1940 e 1950. A UHC buscou suprir a ausência do Estado com programas assistencialistas oferecendo serviços médicos, dentários e moradia; além de previdência privada. Também atuou no combate à discriminação racial, e realizou caravanas para dar assistência a população mais necessitada.

Vale ressaltar que a partir da década de 1930, no Brasil, vários grupos que buscavam integrar a população negra na sociedade, como a companhia Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, pelo Abdias Nascimento, que tinha como finalidade o teatro como o veículo de integração da população negra e a valorização da cultura negra por meio da educação. Foi o conjunto Teatral formado por atores Negros (as) que buscou valorizar a raça negra e a afirmação da identidade cultural dessa população. Alguns cursos eram oferecidos como corte e costura; artes cênicas; canto; música; literatura; e várias atividades de cunho artístico. Outros cursos também importantes eram oferecidos, como: curso de alfabetização; conhecimentos gerais; história; geografia; matemática; línguas; e poesias como as de Solano Trindade. Esse poeta publicava no Caderno Negro os seus poemas, os quais contribuíam para a valorização da cultura negra. Embora exista uma diferença entre os estilos da poesia de Solano Trindade ao comparar com a literatura europeia.

As poesias dele retratavam a expressão negra brasileira e tornaram-se elemento de grande relevância no cenário político e na luta antirracista durante o período da ditadura militar. Ele utilizava as poesias para denunciar e retratar a relação entre o Estado e a população negra. Seus poemas assumiam o caráter coletivo em tom de manifestação poética que exaltava a cultura negra e a mulher negra.

Esse movimento poético alavancado por Solano Trindade descrevia a mulher a partir do sentido da humanidade, sendo retirado da mulher negra a imagem de símbolo sexual, ou objeto de desejo. Ao escrever poesias com a exaltação da mulher negra, o poeta Solano Trindade contribuiu com o movimento de construção de resgate da identidade e valores culturais negros. Assim, o TEN buscou valorizar a beleza da mulher negra ao realizar o primeiro concurso de beleza negra com o intuito de desconstruir e construir novos padrões de beleza na sociedade daquela época.

O engajamento na luta pela valorização da cultura negra foi palco de vários eventos que buscavam discutir a história da população negra e os movimentos de resistências. Esses temas foram abordados na Convenção do Negro (1945) organizado pelo TEN no estado de São Paulo. Dois pontos importantes foram discutidos na Convenção: o primeiro estava relacionado à discriminação racial e ao preconceito que deveriam se tornar crimes previstos em lei; o segundo ponto seria bolsas de estudos para estudantes negros no ensino secundário e universitário.

Em 1950 ocorreu o primeiro Congresso Negro Brasileiro em âmbito nacional e contou com a presença de vários intelectuais negros, militantes, artistas e professores. No decorrer do Congresso foi elaborado uma “Declaração Final do Primeiro Congresso Negro Brasileiro”, e na redação deste documento foi destacado o abandono por parte do Estado, desde do período monarca após a legislação abolicionista e ao longo dos anos, já que não houve a criação de políticas públicas de reparação assistencialista e financeira para a população negra, de modo que o negro foi de forma (in) direta deixado a margem da sociedade brasileira. Ao concluírem que o Estado ausentou-se de políticas inclusivas para esse grupo étnico, foi elaborado esse documento que buscava incluir a população negra na sociedade brasileira.

A desigualdade vivenciada pela população negra no Brasil deve ser analisada em seu contexto histórico, pois foi produzida pelo Estado que abandonou à própria sorte o povo negro. Um Estado que só servia/serve à Elite brasileira ofertando-a direitos e privilégios. Ele servia somente àqueles que dominavam economicamente.

Nessa perspectiva, até o ano de 1933, na história política do Brasil, os negros e analfabetos não poderiam votar. O país republicano renegava o (a) negro (a) como cidadão, não os considerava sujeitos de direitos mesmo com várias Constituições promulgadas. Somente na Carta Magna de 1934 foi permitido a todos os homens e mulheres votarem, entretanto, no Art. 109, está descrito que “o alistamento e o voto são obrigatórios para os homens e para as mulheres, quando estas exerçam função pública remunerada, sob as sanções

e salvas as exceções que a lei determinar. (BRASIL, 1934, p. 02). Logo, foi criado um paradoxo no que tange a população negra e o direito ao voto.

Embora a constituição de forma direta não tivesse nenhum mecanismo que impedisse o voto do (da) negro (a) brasileiro (a), ao examinar o quantitativo de negros (as) alfabetizados na década de 40 do século passado, pode visualizar por este parâmetro o quantitativo de negros (as) que essa medida legislativa conseguiu alcançar. Ao analisar estudos realizados pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa Geográfica (IBGE), no ano de 1940, pude entender a quem foi destinado o direito ao voto. Conforme o gráfico abaixo:

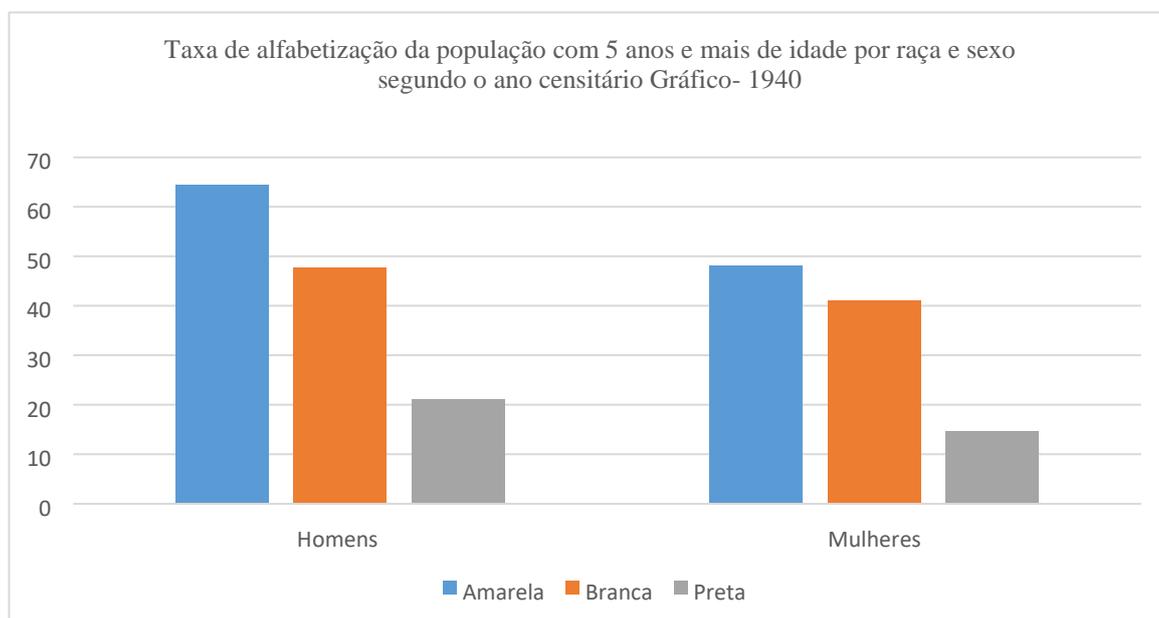


Gráfico I- Fonte: Instituto Brasileiro de Pesquisa Geográfico

Ao examinar os dados coletados pelo IBGE em relação ao quantitativo de sujeitos que foram alfabetizados no Brasil separado por grupos étnicos brancos, pretos e asiáticos temos os seguintes dados: ao comparar alfabetização entre homens brancos (47,74%) e amarelos (64,37%), os homens de “cor ”amarela tem maior número de alfabetizados. Ao compararmos homens brancos alfabetizados (47,74%) dos homens pretos (21,05%) temos o dobro de homens brancos alfabetizados em relação aos homens pretos. Ao comparar os homens pretos alfabetizados (21,05%) aos homens de amarelos alfabetizados (64,3%), a diferença chega ao triplo. Entre as mulheres, o resultado é similar ao comparar a alfabetização da mulher de cor branca (41,02%), com a mulher de cor amarela (48,17%); e ao analisar alfabetização da mulher branca (41,02%) em relação a mulher de cor preta (14,51%); e ao realizar a comparação entre a mulher de cor “amarela” (48,17%) e a mulher de cor preta (14,51%).

O gráfico acima colabora para a compreensão de que há uma diferença muito grande na taxa de alfabetização entre os homens de cor amarela e os pretos. Entretanto ao comparar o homem branco em relação ao homem de cor amarela aparece uma dissemelhança entre os números de porcentagem. Entre as mulheres asiáticas e pretas o número de mulheres de cor amarela é o triplo da quantidade de mulheres de cor preta. O mesmo ocorre ao se comparar a diferença entre mulheres pretas e brancas. Essa diferença da taxa de alfabetização entre grupos étnico-raciais apresentada por meio do gráfico demonstra que entre mulheres pretas e brancas o número de mulheres alfabetizadas brancas é o dobro das mulheres pretas. Esses dados ilustram a dificuldade ao acesso à escola pela população negra e ausência de negros e negras de fato exercendo a sua cidadania.

Os resultados obtidos pelo censo demográfico demonstram os impasses que a população negra enfrentou para se inserir nos bancos escolares ao longo do processo pós-abolicionista e durante primeira república. Nesse contexto ampliação das escolas por causa do processo de industrialização da nação e a mudança educacional não contribuiu para que números de negros fossem alfabetizados como demonstra o gráfico acima.

Assim, a solução encontrada por grupos de intelectuais e não-intelectuais negros foi a de buscar mecanismos por meio deles mesmos, a fim de proporcionar algum aparato para aqueles que ainda não conseguiam acessar os bancos escolares. Surgiram iniciativas como o grupo associativo descrito no documento do primeiro Congresso Negro Brasileiro em âmbito nacional. Os participantes estavam comprometidos em apoiar e incentivar a população negra a escolarização por meio de estímulo aos estudos das reminiscências africanas, entre outras medidas. Nesse aspecto, o Teatro Experimental Negro desempenhou um papel de renovação proporcionando bolsas de estudos para alunos negros em escolas particulares e recursos financeiros para os (as) alunos (as) do ensino secundário e universitário.

Peças teatrais produzidas pelo TEN retratavam o cotidiano da população negra, e denunciavam a opressão sofrida por trabalhadores (as) negros (as). Esse grupo de artistas foi pioneiro em trazer para o Brasil a ideologia do movimento Negritude, vigente na França, cuja finalidade era lutar contra o racismo e defender a cultura africana. Esses pensamentos serviram de inspiração para várias manifestações ocorridas no Brasil no período de 1950 e 1970. Essas articulações serviram para fomentar e engajar a população negra na luta por uma política de direitos civis e pela valorização da cultura negra.

No próximo tópico apresentaremos o ressurgimento do movimento negro com o discurso de transformação da sociedade brasileira tendo como foco a valorização da cultura africana e das políticas públicas criadas para a população negra.

### 2.1.1 O Despertar dos movimentos Sociais negros

A Frente Negra Brasileira, União dos Homens de Cor, a Imprensa Negra, o Teatro Experimental Negro entre outras entidades que lutaram contra o racismo almejava a integração e politização da população negra em uma sociedade horizontalizada. Essas entidades correspondem uma série de vozes negras que lutavam por igualdade de direitos numa sociedade com o passado escravagista e racializado. Como evidencia Santos:

(...) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti- discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (SANTOS, 1994, p. 157).

A partir da reflexão de Santos (1994), pode-se caracterizar que todas as manifestações ocorridas durante os anos 30 e 40, que reivindicaram uma política em favor da população negra, como a articulação política acerca da questão racial, a luta antirracista, as estratégias de luta pela escolarização, as tentativas de romper com os preconceitos e discriminações raciais no mercado de trabalho dentre outras formas de racismos, fizeram parte do movimento de negro.

Toda essa trajetória de luta foi significativa para a reorganização dos grupos constituídos por intelectuais negros, militantes, estudantes e professores no final da década de 1970. Embora esses grupos de negros possuíssem sua singularidade em propostas no que tange a população negra, eles possuíam interesses em comum tais como: a libertação do povo negro do sistema racista, a recuperação de suas raízes históricas e culturais e a construção de uma sociedade horizontalizada. Todavia, enfatizamos que a existência de grupos independentes como, por exemplo: o Centro de Cultura, O Quadro (1974), o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN) em 1976, dentre outras entidades.

A influência do Movimento Pan-africanista pela libertação dos países africanos, sobretudo os de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola, e a campanha dos direitos civis nos Estados Unidos da América, entre outros movimentos

ocorreram no contexto internacional, contribuíram para a reorganização do movimento negro enquanto partido político.

O ressurgimento do movimento negro no ano de 1978 como o grupo político significou a unificação de todos os movimentos negros no âmbito nacional. Eles buscavam a transformação social, a inserção da população negra no mercado de trabalho, a valorização da cultura africana e denunciavam as desigualdades raciais. De acordo com o pesquisador Bhabha (1996) é de suma importância “quando o grupo de intelectuais assumem o seu grupo étnico-racial. Eles, de forma audaciosa, anunciam a sua identidade cultural” (1996, p. 102). Segundo o pesquisador Homi Bhabha, os movimentos sociais negros ao assumirem a sua identidade negra influenciaram muitas pessoas negras a buscarem sua origem e a valorizarem seu grupo étnico, contribuindo para a denúncia de práticas racistas pela população negra.

Ao retomar o legado de luta dos movimentos sociais negros, destaco a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) entendendo que a sua implementação corresponde a um longo processo. O Instrumento normativo do sistema educacional brasileiro que foi implementado em 1946, pôde de fato se concretizar como uma diretriz que regulamentasse a educação nacional somente no ano de 1961. Assim, percebe-se a relevância do debate acerca dessa normativa para a formação educacional no país.

Mesmo com tanta luta para implementação da LDB no cenário educacional os movimentos sociais negros apresentaram a questão raça por meio do recurso argumentativo de uma sociedade igualitária para todos. Conforme descrito:

Em seu artigo estava descrito Art. 1º g “condenação a qualquer por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.” (BRASIL, 1961, p. 1). No artigo Art. 95§3º “Não será concedida subvenção nem financiamento ao estabelecimento de ensino que, sob falso pretexto, recusar matrícula a alunos, por motivo de raça, cor ou condição social”. (BRASIL, 1961, p. 3).

A redação dessas legislações deixou claro que além do fator classe, a questão racial também interferia na condição de acesso e direito social da população brasileira. Contrariando o discurso dos movimentos sociais negros e o texto da Legislação descrita acima, os pioneiros da educação não reconheciam a questão racial como empecilho para a inserção e permanência do negro na escola. Segundo o pioneiro da educação Azevedo,

A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos, sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária

e a única que está em condições de se subtrair a imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso (AZEVEDO, 1960, p. 58).

O discurso professado pelo intelectual Azevedo era o mesmo que apoiava o mito da democracia racial. Constituía-se como um paradoxo diante da política educacional que possuía elementos eugenista na formação dos discentes. Dentro dessa perspectiva a negação de Azevedo em relação ao racismo na esfera educacional ou em outros setores da sociedade, leva a compreender que ele e outros educadores possuíam conhecimento sobre a questão racial e todas as implicações que existiam em relação a escolarização para o (a) negro (a) brasileiro na sociedade daquela época.

A partir dessa perspectiva no ano de 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sofreu modificação no artigo 95 § 3º que tratava da recusa da matrícula a alunos, por questão racial e social. O artigo foi revogado e a Lei modificada para a de nº 5.692, de 1971 de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa alteração na legislação educacional contribuiu para reforçar que no Brasil a relação entre negros e brancos não eram amistosas. Assim, a interpretação de classe foi fomentada para omitir a discriminação racial e impedir uma real discussão de classe e raça no país. A partir da perspectiva marxista-ortodoxa foi desvalorizada a questão da raça e do racismo.

De acordo com Carlos Hasenbalg (2005) o racismo é o mecanismo utilizado pela raça dominante com o intuito de explorar/ oprimir a minoria e dividir a classe trabalhadora. Nesse sentido a população negra é vista como trabalhadora:

Nessa abordagem mecanicista que é o negro não são monoliticamente de classe trabalhadora. Desde da abolição, a população negra nas antigas sociedades escravistas das Américas tem estado na retaguarda do capitalismo industrial. Durante várias décadas os negros ficaram concentrados na região agrícola mais atrasadas como parceiros, pequenos arrendatários, camponeses moradores durante o período Brasil e Estados Unidos, ondas excessivas de imigrantes europeus ocuparam posições abertas pela expansão dos setores e regiões capitalistas. Com o movimento na área da plantação para favela e guetos, trabalhos industriais aglomeravam em torno de suas camadas inferiores em mercados instáveis e irregulares para trabalhos qualificados. (HASENBALG, 2005, p. 116).

Embora a população negra após o período abolicionista pudesse ser incluída como classe trabalhadora, no geral o homem negro era contemplado com o trabalho mais arriscado e mal remunerado. A questão racial para o negro é um dos principais elementos que o distinguia da população branca e o impedia de ingressasse no mercado de trabalho. Nesse sentido, criou-se uma discordância entre racismo e a industrialização na sociedade

brasileira. Isto explica a desigualdade social que foi atribuída pelo historiador George Reid Andrews (1993) ao observar o mercado de trabalho em São Paulo na década de 1930 do século passado. Para o autor:

Nos anos imediatamente subsequentes a abolição da escravidão era moldada por um direcionamento e intervenção do Estado em nível incomum no contexto do liberalismo, econômico dominante no mundo atlântico, incluindo no Brasil na virada do século. Esta era uma intervenção supostamente desprovida qualquer conteúdo racial, mas na verdade optando para investir recursos em trabalhadores europeus se recusando a realizar investimentos comparáveis nos brasileiros, fazendeiro da província, e o aparato do Estado que eles tornavam as claras como cristal sua preferência étnica racial. (ANDREWS, 1993, p. 100).

Com a presença dos imigrantes no Brasil, surgiu a competição no mercado de trabalho. Ao competir com trabalhadores brancos, os negros não conseguiam boas ofertas de emprego. No artigo intitulado Imigração, de 1890-1930, Andrews (1993) aponta a distinção entre negros e brancos ao ingressarem no mercado de trabalho, sendo que os maiores números de vagas eram direcionadas aos imigrantes das regiões mais prósperas do Estado brasileiro. Os empregos menos desejáveis eram destinados a população negra e cabocla.

Ao observamos a obra de Tarsila Amaral, “Operário”, de 1933, pode-se compreender que a pintora retrata o início da industrialização no Brasil e a presença dos imigrantes que vieram de outros países como, por exemplo, o Japão. A gravura abaixo representa por meio de obra de arte a diversidade étnico-racial existente no país na década de 1930 e no sistema fabril no Estado de São Paulo.



Gravura I-Operário 1933–Tarsila do Amaral

O pesquisador Burke (2004, p. 44) ensina que “as pinturas não são concebidas simplesmente para serem observadas, mas também para serem lidas”. Assim, um olhar mais acurado sobre a obra de arte pode colaborar para revelar uma série de símbolos que estão descritos na imagem. O historiador Andrews (2003) destaca na análise da imagem supracitada que a inserção de trabalhadores no sistema fabril daquela época ocorria de forma desigual entre homens e mulheres de grupos étnico-raciais diferentes.

É importante ressaltar que denúncias foram realizadas desde dos anos de 1930 pela Imprensa Alternativa Negra através de seus folhetins, os quais apresentavam análises sobre o modelo econômico capitalista no cenário brasileiro, com considerações importantes, como, por exemplo, o debate sobre a desigualdade entre negros e brancos, abrangendo também a perspectiva de raça e classe. Para os escritores desses jornais a discriminação racial era o que mais assolava a população negra. Eles acreditavam que o debate restrito a classe negligenciava todo o processo de ausência de inclusão do negro ao longo da história brasileira transformando diferença entre negros e brancos em uma condição de desigualdade e submissão.

É nesse sentido que os movimentos sociais negros possuem debates para além da esquerda-marxista e da direita, já que as ideologias progressistas e outras partidárias não conseguiam contemplar o debate para além de classe. Desse modo a luta antirracista não comportava aliados partidários. Como esclarece o historiador Domingues:

O senador Hamilton Nogueira (UDN) apresentou à Assembleia Nacional Constituinte um projeto de lei antidiscriminatória, formulado originalmente na Convenção Nacional do Negro, um ano antes, em 1945. Colocado em votação, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) se opôs ao projeto, alegando que a lei iria restringir o conceito amplo de democracia. Para o PCB, as reivindicações específicas dos negros eram um equívoco, pois dividiam a luta dos trabalhadores e, por conseguinte, represavam a marcha da revolução socialista no país. (DOMINGUES, 2007, p. 111).

A não associação do partido comunista naquela época ao Senador Hamilton, se deu, pois, a questão racial estava restrita a população negra, desta forma para aquele partido político comunista naquela época a “condição do negro” não se estendia a outras demandas brasileiras.

Ou seja, a questão racial era naturalizada. Souza (2005) nos ensina:

Que são inegáveis de uma sociedade periférica como a brasileira e precisamente das instituições impessoais que reproduzem uma hierarquia implícita no valor

diferencial dos seres humanos que permite compreender a naturalização secular de uma desigualdade abissal como a brasileira. (SOUZA, 2005, p. 56)

Os autores Domingues (2007) e Souza (2005) auxiliam na compreensão que o conceito racial da branquitude na sociedade foi naturalizado, assim como o poder de privilégio, do homem branco em sempre ocupar determinados cargos e espaços que naturalmente são destinados a ele. Enquanto para o homem negro a exploração de força de trabalho está atrelada a uma questão racial.

Os conceitos empregados nas teorias analíticas marxistas de “mais-valia” e a “venda da força do trabalho” não abarcava a todos os setores da sociedade como um modelo único para redesenhar a estrutura da sociedade capitalista, a qual se mantém historicamente enraizada pelo racismo. Como afirma Guimarães:

Isto é a existência de uma organização social muito rígida baseada no status estáveis guardados por distâncias sociais (Polidez e etiquetas) culturais analfabetismo e costumes africanos e econômicos desempenhos crônicos prova de que a cor, mas a classes funcionava como princípio organizativo. (GUIMARÃES, 2005, p. 116).

Como vimos a questão racial contribui para a desigualdade da população negra brasileira. A prática racista ideológica impede que o negro consiga alcançar determinados cargos na sociedade. Sendo assim, no próximo tópico abordaremos as desigualdades sociais e a educação da população negra brasileira na contemporaneidade.

## **2.2 As desigualdades educacionais na contemporaneidade**

Ao longo da história, a população negra brasileira tem enfrentado impedimentos materiais e simbólicos à efetivação de seus direitos. As distâncias que separam negros/as e brancos/as se expressam nas relações interpessoais e se refletem nos acessos desiguais a recursos, a posições de prestígio e às políticas públicas. Essas privações mantêm os sujeitos negros mais vulneráveis a diversas violências e violações de direitos que comprometem, inclusive, sua expectativa de vida (BRASIL, 2014, p. 08).

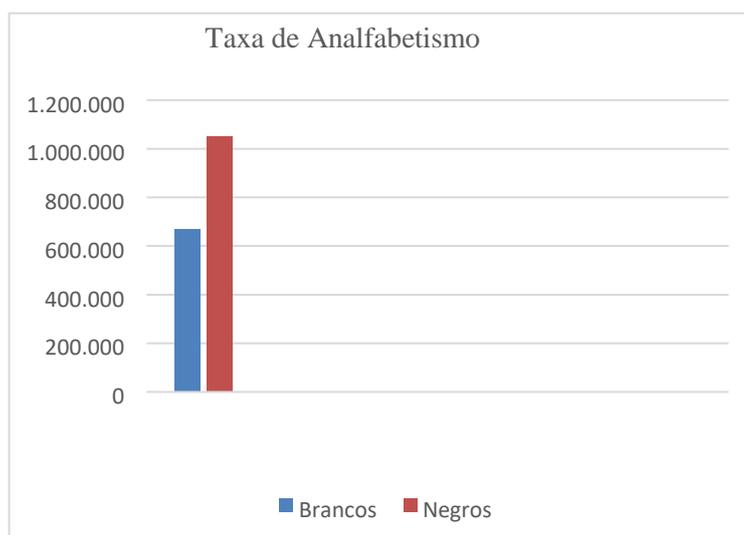
O texto acima convida a refletir que ao longo de mais um século pós-período escravagista nos deparamos com uma série de lacunas quando se trata da população negra dentre elas a escolarização. A pesquisadora Pinto (1993) ao analisar os dados estatísticos

sobre o analfabetismo entre negros e brancos no Brasil destaca a assimetria existente entre esses grupos. Nos índices apresentados,

Os alunos negros possuem atrasos escolares seja pela entrada tardia da escola na instituição de ensino, seja devido as continuas repetências, além disso o estudo vem demonstrando que o negro frequenta escolas de pior qualidade, seja quanto o recurso pedagógico humano e materiais, seja enquanto horas dos cursos ofertados. (PINTO, 1993, p. 26).

A autora depreende que a escola, embora seja o espaço de socialização do indivíduo quando trata se do discente negro (a), tem a tendência de anular e inviabilizar esses alunos. Os dados extraídos do Retrato da Desigualdade em 2015, do IBGE, demonstram, ao analisar a população analfabeta de quinze anos ou mais de idade na região sudeste, que crianças negras que não sabem ler e tampouco escrever aparecem em um quantitativo bem maior em relação a criança branca, que aparece numa escala bem menor.

Gráfico II- Taxa de Analfabetismo



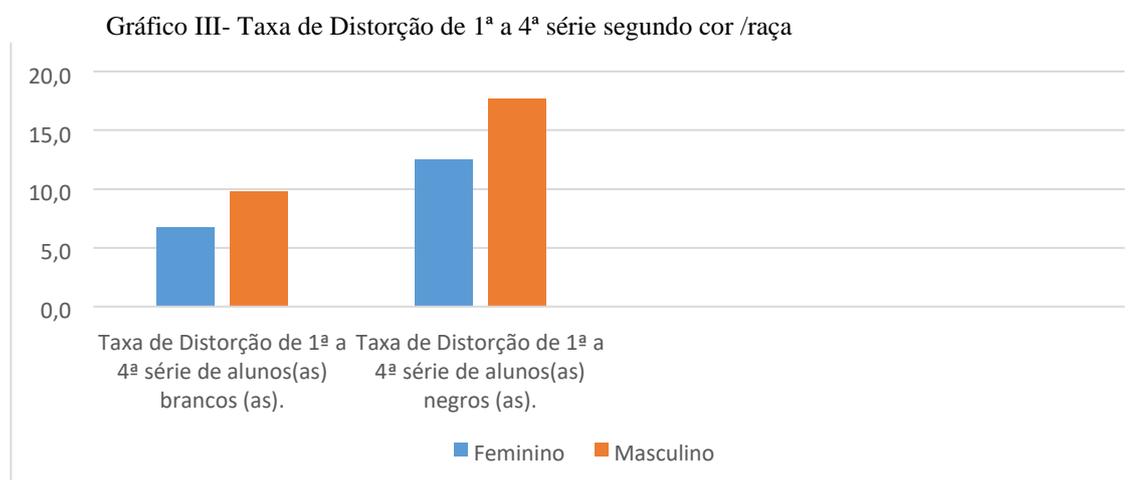
Fonte: IBGE/Mapa da Desigualdade/ 2015.

Como pode observar no gráfico acima, o Brasil demonstra um déficit de analfabetismo de jovens na faixa etária até 15 anos de idade. O recorte racial, no entanto, nos convida refletir sobre a desigualdade social no país acerca das oportunidades ofertadas a negros e brancos. Essa diferença entre grupos étnicos demonstram uma quantidade 35% menor de negros alfabetizados em relação a população branca.

Essa assimetria que aparece nos dados estatísticos das pesquisas do IBGE, apresentada no gráfico acima, colabora para a compreensão que o peso do analfabetismo e o atraso escolar comprometem o futuro da juventude negra. A ausência da escolarização impossibilita o acesso às oportunidades básicas para os indivíduos. Segundo o pesquisador

Ricardo Henriques (2004) a alfabetização é uma das características mais elementares que compõem o conjunto de oportunidades básicas necessárias para assegurar aos indivíduos precondições mínimas de cidadania e equidade social” (HENRIQUES, 2004, p. 34). Desse modo, erradicar o analfabetismo implica criar possibilidade para que o indivíduo exerça a cidadania de forma plena possibilitando que esse sujeito possa aumentar o seu capital financeiro.

Os estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa IBGE também analisaram a taxa de repetência escolar entre grupos inter-raciais, como pode ser observado no gráfico a seguir:



Fonte: IBGE/ Mapa da Desigualdade /2015

Observo, portanto, em relação a discentes do primeiro ao quinto ano da Educação Básica, uma discrepância ao se comparar as taxas de repetência entre alunos brancos e negros. Estes últimos são mais reprovados durante a trajetória escolar.

No que se refere a escolarização da população brasileira num recorte inter-racial constatamos que a população branca apresenta nível educacional superior a população negra, que apresenta baixa escolaridade. Nesse contexto, o silêncio da escola não apaga a diferença e “ao contrário, permite que cada uma construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais.” (SECAD, 2006, p. 24).

Ao considerar a vivência do (a) discente no âmbito escolar pode entender que o racismo e a discriminação racial interferem no processo de desenvolvimento da aprendizagem e na interação do (a) educando (a) negro (a) e do educando (a) branco (a). No entanto, essas diferenças raciais presentes nas instituições de ensino sejam por meio de conteúdo programático, seja por meio currículo escolar que não está adequado para trabalhar com essa diversidade étnico-racial, impossibilita o desenvolvimento do educando negro (a) na escola.

“O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo. Contudo, em muitas situações as crianças negras não recebem os mesmos cuidados e atenção dispensados às crianças brancas”. (CAVALHEIRO, 2001, p. 5). Nesse sentido é imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar, como evidencia Moura:

É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, as possibilidades de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. Nesse ponto, deparamo-nos com a obrigação do Ministério da Educação de implementar medidas que visem o combate ao racismo e à estruturação de projeto pedagógico que valorize o pertencimento racial dos (as) alunos (as) negros (as) (MOURA, 2005, p. 44).

Seguindo a reflexão desses autores a educação é o mecanismo de disseminação dos valores e principais ativos para a transformação do povo, podendo contribuir no processo de formação de qualquer sociedade. A escola é o espaço de socialização tem também “o dever de propiciar uma ampliação de seu horizonte de experiência, com base em valores hoje inquestionáveis como o respeito aos direitos humanos e aos ideais republicanos e democráticos, que orientam – ou devem orientar – o desenvolvimento da sociedade brasileira” (Moura, 2005, p. 75).

Os estudiosos Cavaleiro e Moura colaboram no entendimento que a escola possui o papel fundamental na vida da criança enquanto formadora. É nesse espaço que a criança interage com as outras, compartilha vivências e experiências. Ou seja, ela ensina e aprende. Assim, a escola para a criança torna-se o espaço de troca de saberes e de aprendizagem, nesse sentido a escola possui o papel fundamental em promover a educação da criança.

Como o foco da pesquisa aqui se trata da escolarização da população negra e ao entendermos que a instituição de ensino pode contribuir na erradicação do racismo na sociedade, busco, a luz de vários teóricos, no próximo tópico, ampliar o debate para entender

como que essas desigualdades inter-raciais podem ser tratadas a partir da perspectiva do negro brasileiro.

### **2.2.1 A perspectiva do negro brasileiro e as desigualdades educacionais**

A finalidade desse estudo é discutir a educação tendo como parâmetro o ser humano que está em constante construção de pensamento e visando romper com a lógica desumanizadora do racismo. Nesse contexto busco nesse tópico dar resposta a seguinte questão: Como combater a desigualdade racial no contexto escolar? A partir dessa prerrogativa analiso como que a escola ao longo desses anos vem se apresentando para o combate à desigualdade racial.

O pesquisador Henriques (1988) ao analisar o sistema educacional no Brasil a partir da perspectiva racial entre negros e brancos conclui que:

A escolaridade de brancos e negros nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial. Como vimos, apesar da melhoria nos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros se mantém estável entre as gerações. No universo dos adultos observamos que filhos, pais e avós de raça negra vivenciaram, em relação aos seus contemporâneos de raça branca, o mesmo diferencial educacional ao longo de todo o século XX (HENRIQUES, 1988, p. 93).

A partir da reflexão de Henriques, ao longo dos anos não houve aumento na escolarização da população negra em relação ao branco. Ou seja, mantivemos números maiores de alunos brancos em maior escala atingindo o Ensino Médio e os cursos Superiores. Nesse sentido a população negra no que tange a escolarização não conseguiu avançar ainda mantendo-se nos empregos com menor renda e piores condições de trabalho.

Ao colocar a diferença inter-racial como ponto de partida, os movimentos sociais negros iniciaram campanhas em prol da valorização da cultura negra, no cotidiano escolar. Nesse sentido a educação busca,

[...]como um eixo de desconstrução de desigualdades sociais e de construção de novas realidades até então marginalizadas. É o caso do direito à diferença. Certas diferenças, antes discriminatórias pela hierarquização social, se tornam objeto de reparação histórica para aqueles que sofreram segregações ou se tornaram vítimas da escravatura. Nesse sentido, igualdade e equidade se tornam conceitos importantes para o princípio de justiça social. (CURY, 2015, p. 13).

Esses grupos buscaram articular a luta antirracista por meio da escola. Eles entendiam que a instituição de ensino, como espaço que propagava toda a prática racista da sociedade poderia realizar o inverso. Nesse sentido precisaria incluir no material didático, no conteúdo programático, no currículo escolar, propostas educativas que levassem os conteúdos sobre as experiências e saberes da população negra para as salas de aulas.

Seguindo essa linha de pensamento os movimentos sociais negros buscaram produzir livros infanto-juvenis, poesias, livro de literatura que contemplassem a população negra. De acordo com a professora Nilma Lino Gomes “ as literaturas [...]haviam o caráter inovador, eram, portanto, produtores de uma epistemologia tão legítima quanto a que é considerada hegemônica pela educação e pela teoria social” (GOMES, 2011, p. 136).

Concordo com Gomes sobre a importância dos movimentos sociais negros enquanto produtores de obras literárias, de artigos científicos, livros, entre outras. Esses escritores negros buscaram desconstruir a literatura hegemônica por meio de novas obras literárias epistemológicas. Dentro dessa perspectiva os movimentos sociais negros buscaram fortalecer o discurso da negritude adotando termo “negro” ou “negra” a partir de um novo significado. Esse termo foi empregado para se referir a homens e mulheres descendentes de africanos escravizados no país. Para os ativistas e militantes dos movimentos sociais negros a palavra “negro” e “negra” soava como orgulho às suas raízes africanas e tradições.

Para o Movimento Unificado Negro era de suma relevância que a cultura afro-brasileira, a História da África, e da população negra aqui no Brasil como modelo de luta e resistência no processo escravagista fossem implementados nos livros didáticos, paradidáticos e integrados no contexto escolar. Para isso, algumas ações foram realizadas, pelo, entre elas a análise de livros didáticos, da literatura infanto-juvenil e dos livros paradidáticos.

Ao examinarem os conteúdos programáticos desses livros concluíram que havia ausência de informações que pudessem levar ao leitor a compreender a relevância da população negra para a sociedade brasileira nos setores econômico, político, educacional e medicinal. Com o interesse de criar uma nova pedagogia que contemplasse a população negra, o militante negro realizou várias reivindicações relacionadas às obras literárias que estavam sendo produzidas. A professora Joselina da Silva (2004) esclarece que foi preciso apresentar à falta de transparência de alguns escritores que produziam suas obras literárias omitindo o processo histórico:

E cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o negro, o índio, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada

concorrem, em grande parte para o recalque de sua identidade e autoestima (SILVA, 2004, p. 51).

Sobre essa hipótese Oliveira (2000) pondera:

Um dos maiores desafios dos livros didáticos parece ser o trabalho com a diversidade de situações vividas pela população negra. Para tanto, seria necessário sair da visão homogênea predominante, que senão apresenta o negro apenas como escravo ou vitimado nas condições sociais atuais, cai em artificialismos ao retratar com traços sobejamente exóticos sua cultura. Seria importante que as narrativas presentes nos livros didáticos lidassem não apenas com o negro escravo, o negro que vive em condições precárias de sobrevivência, mas também a riqueza e problemas apresentados por sua cultura, por sua atuação social, ou seja, com a multiplicidade de posições que ocupa ao longo da História. (OLIVEIRA, 2000, p. 170).

No discurso dos pesquisadores Oliveira e Silva fica claro que ao interpretar a historiografia brasileira, os militantes negros (as) encontraram temas relacionados a temática racial que não levava o estudante a uma reflexão acerca das experiências positivas em relação ao negro (a). Nesse sentido foi necessário o movimento negro implementar uma série de medidas que fossem incluídas na Constituição Federal de 1988:

Artigo 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiará e incentivará a valorização e difusão das manifestações culturais.

§ 1. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2. A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Artigo 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I. As formas de expressão;

II. Os modos de criar, fazer e viver;

III. As criações científicas, artísticas e tecnológicas;

§5. Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Art. 242. § 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1988, p. 8).

A redação da Constituição apelidada de Cidadã possibilitou que as culturas afro-brasileiras e indígenas não fossem invisibilizadas pela historiografia da educação brasileira e pudessem emergir garantindo a sua visibilidade no contexto educacional. Nesse aspecto

muitas das lutas dos movimentos sociais negros fizeram parte da redação da Constituição, principalmente no que teve como referência a gênero e a raça, como evidenciado por Neto (2017):

Colaborou para a emergência de uma nova relação entre Estado e Sociedade, incidindo diretamente sobre as políticas públicas, respaldadas, no futuro próximo, pela constituição de 1988. Dos movimentos indigenistas, estão a pressão pela demarcação das terras e o reconhecimento de sua cultura; do movimento de consciência negra, está a radicalização da luta contra qualquer forma de preconceito e discriminação racial, exigindo, com base no direito à diferença, o estudo e a valorização dos aspectos da cultura afro-brasileira (2017, p. 242)

O período entre os anos de 1980 e 1990 do século passado foi marcado por vários movimentos de lutas antirracistas que influenciaram a política educacional brasileira. Estas lutas lideradas pelos movimentos sociais negros, propiciaram, por exemplo, a celebração dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares e a realização da marcha a Zumbi em Brasília que reuniu aproximadamente trezentos mil pessoas. No final dessa marcha, foi entregue ao presidente da República Fernando Henrique Cardoso o Plano de Ação Contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância que foi aprovado na III Conferência Mundial das Nações Unidas.

Podemos destacar nesses planos várias mudanças no que tange a educação brasileira. Como por exemplo, a alteração nos livros didáticos que foram adotados no ano de 1995, e o lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos que garantia o resgate da história do negro e a revisão nos livros didáticos.

Inspirada nas reflexões de Gomes (2011), considero de suma relevância a formação desse grupo de homens e mulheres negros (as) letrados e iletrados que a partir de seus questionamentos dedicaram as suas vidas em prol de uma luta antirracista. Estes movimentos sociais negros apresentaram uma trajetória de luta em prol da escolarização negra, propondo um outro tipo de saber, constituído por tradições, culturas africanas, línguas, comidas, artesanatos e outros que estão presentes na sociedade brasileira. Desta forma, os movimentos sociais negros consolidaram por meio de lutas por políticas públicas, ações que contemplaram mudanças significativas de várias gerações.

No ano de 2000 os movimentos sociais negros buscaram implementar ações afirmativas no Brasil a partir de experiências que foram realizadas em países como Canadá, África do Sul, Argentina, Austrália, Nigéria, Índia, Cuba, dentre outros. Principalmente nos Estados Unidos na década de 1960 do século passado, a luta por direitos civis e por uma sociedade igualitária que incluísse a população negra suscitou nos grupos liderados por

homens negros e mulheres negras a ação de começar a exigir do Estado leis anti-segregacionistas, por meio de ações afirmativas.

Os movimentos sociais negros brasileiros ao observarem esta política de inclusão por meio de ações afirmativas que ocorreu nos Estados Unidos da América, constataram que possuíam lutas semelhantes em relação à questão racial aqui no Brasil. Esses homens e mulheres negros que participavam dos movimentos sociais negros perceberam a necessidade da implementação de políticas de ações afirmativas a fim de incluir a população negra em vários aspectos da sociedade.

Diante da possibilidade de implementação de políticas de ações afirmativas iniciou-se um grande debate na sociedade brasileira entre a população e a classe dominante que preconizava a ideia de que as políticas de ações afirmativas eram apenas as cotas raciais, questionando a relevância da implementação dessa política na sociedade brasileira.

Os argumentos utilizados pela Elite eram fundamentados na teoria do mito da democracia racial, e na ausência de assimetria entre negros e brancos em relação a salários e empregabilidade, habitação, mobilidade social. Não levaram em consideração os estudos realizados pelo instituto de pesquisa IBGE que vem desde de 1940 do século passado, mostrando por meio de dados estáticos os índices de mortalidade infantil, escolarização, saúde, habitação entre outros problemas relacionados a população negra.

Para os integrantes dos movimentos sociais negros, a política de ação afirmativa e o sistema de cotas raciais, era o exemplo a ser seguido. Eles entendiam que essas medidas que ocorreu nos países do Canadá, dos Estados Unidos da América, entre outros países, abririam novas possibilidades de inclusão para a população negra no campo educacional e mobilidade social.

O sistema de cotas que são vagas destinadas à “população negra” tem como finalidade a reparação histórica de grupos como por exemplo: étnico-raciais, mulheres e portadores de deficiência, homossexuais, entre outros grupos em que determinados momentos foram excluídos dos processos de direitos no país.

É planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos em determinados empregos ou escolas. [...]Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente (BERGMANN, 1996, p. 7).

Como evidenciado pelo pesquisador Ahyas Siss (2004) em seu livro “Afro Brasileiros, Cotas e Ação afirmativa: razões históricas”, as políticas das ações afirmativas funcionam como um mecanismo que possibilita a superação de grupos que se encontram à margem da sociedade como a população negra, além de colaborar para que o afro-brasileiro possa exercer os seus direitos da cidadania de forma efetiva.

A partir da perspectiva desses dois pesquisadores Bergmann e Siss, pode-se compreender que a ação afirmativa tem a possibilidade de uma reparação histórica ocasionado por um processo de exclusão de determinados grupos da sociedade, desta forma a ação afirmativa tem a “possibilidade” de incluir e corrigir a discriminação racial e ao preconceito sofrido pelas minorias étnicas.

O engajamento da política de ações afirmativas no Brasil foi realizado por várias frentes parlamentares. Como afirma o pesquisador Siss (2004) essa proposta foi tramitada no Congresso na época pela Ministra de Assistência e Promoção Social, atualmente Deputa Federal Benedita Sousa da Silva Sampaio. Houve dois projetos de Leis relacionados às políticas de ações afirmativas: o primeiro era relacionado a 40% das vagas reservadas para atrizes, essa medida ampliava também a propaganda publicitária; e o segundo era destinado a 10% das vagas em Universidades Públicas destinadas a discentes indígenas e afro-brasileiros. “O deputado Luiz Alberto do estado da Bahia elaborou o projeto de lei que garantisse o número de vagas para negros devido ao seu grupo étnico” (SISS, 2004, p. 141). Somente nos anos de 1983 com o deputado Abdias Nascimento, a Lei n. 1.332, de 1983, propõe uma ação compensatória,

Art. 1º Ficam reservadas 40% (quarenta por cento) das vagas abertas nos concursos vestibulares para ingresso no Instituto Rio Branco do Ministério das Relações Exteriores, para preenchimento com 20% candidatos e 20% candidatas de etnia negra aprovados no referido concurso. (BRASIL, 1983, p. 01).

Assim, a política de ação afirmativa foi implementada no Brasil. E não podemos resumi-las somente às cotas raciais, pois ela corresponde a políticas públicas que buscam proporcionar tratamento de forma diferenciada para equiparar danos causados por uma sociedade que tratou determinados grupos de formas desiguais.

Por meio dessa política pública foi possível criar fundos para financiamento de pesquisas relacionadas a doenças específicas da população negra, financiamento de pesquisas em relação à educação, apoio ao microempresário negro, e desenvolvimento de outras políticas públicas voltadas para a população negra.

Em linhas gerais, o sistema de cotas raciais possibilitou a inserção de homens negros e mulheres negras dentro das universidades em cursos como medicina, odontologia, direito, engenharia, entre outros, que eram destinados a Elite brasileira. Assim como, em cursos de especialização lato senso e especialização stricto senso. A partir disso, pesquisas relacionadas a história de África, povos negros, contribuição do negro na constituição do país tiveram o debate mais amplo dentro da academia. Como afirma o professor Lívio Sansone,

O movimento na direção da ação afirmativa e do multiculturalismo não pode servir como forma de evitar a questão mais ampla das desigualdades extremas e duráveis que parecem caracterizar a modernidade de alguns países, entre os quais o Brasil. Ação afirmativa sem ênfase na luta contra as desigualdades, é colocar a ênfase no lugar errado. Medidas como as cotas devem ser vistas como algo experimental, a serem avaliadas constantemente, cujo valor é, sobretudo, emblemático, e que precisam andar *pari passu* com outras medidas de caráter redistributivo. Na realidade não pode haver ação afirmativa sem redistribuição, assim como não podemos falar de diversidade étnico-cultural desligada da questão das desigualdades étnico-raciais e sociais. (SANSONE, 2007, p. 26).

A partir da citação acima pude compreender que no Brasil devido a sua construção histórica, de um passado escravagista, da inserção de imigrantes, e de conflito étnico -raciais, culturais e religiosos, foi estruturada uma sociedade com base em valores eurocêntricos que buscou hierarquizar a sociedade no modelo piramidal. Assim, determinados grupos foram excluídos. Desta forma posso compreender o multiculturalismo de acordo com os pesquisadores Siss e Fernandes (2012) como movimento político e social legítimo das sociedades ocidentais no contexto de uma democracia pluralista,

Os grupos culturais dominados no interior dessas sociedades reivindicam o reconhecimento de suas culturas e a representatividade delas em nível nacional. [...]o multiculturalismo surgiu nesses contextos sociais fora do campo educacional, pois antes se expressava nas artes, nos movimentos sociais, em políticas, implicando o reconhecimento da diferença, no direito à diferença, colocando em questão o tipo de tratamento dado às identidades minoritárias. (SISS e FERNANDES, 2012, p. 5).

Como evidenciado por Stuart Hall (2003), o termo “multiculturalismo refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (Hall, 2003, p. 52). A luz desses teóricos citados acima podemos compreender que o multiculturalismo é uma estratégia política por parte do Estado acerca dos problemas vinculados aos grupos de minorias étnico-raciais, mulheres, entre outros grupos que foram excluídos ao longo do processo histórico.

A pesquisadora Candau (2012) explica que o termo multiculturalismo possui três vertentes. A primeira vertente chamada de multiculturalismo assimilacionista compreende uma política que visa a integração de todos na sociedade incorporados à cultura hegemônica, como por exemplo os povos indígenas e a população negra, fundamentada numa sociedade igualitária. A segunda vertente, o multiculturalismo diferencialista propõe a garantia da expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, assegurando espaços em que estas se possam expressar. Já a terceira vertente, o multiculturalismo aberto e interativo, acentua a interculturalidade, “por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais” (CANDAU, 2012, p. 243).

Para a pesquisadora Eloisa Silveira (2008) o termo interculturalidade também foi identificado como multiculturalismo, entretanto, estudos realizados na América Latina na contemporaneidade, apresentam esses dois termos são distintos. Como nos esclarece a autora,

A interculturalidade, diferentemente da multiculturalidade, não é simplesmente duas culturas que se mesclam ou que se integram. A interculturalidade alude a um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas, os grupos sociais se reconhecem em suas diferenças e buscam uma mútua compreensão e valorização. (SILVEIRA, 2008, p. 77)

A partir da citação acima a interculturalidade é diferenciada do multiculturalismo. Enquanto o multiculturalismo compreende que a sociedade possui diversas culturas e reconhece a diferenças entre elas, a interculturalidade tem como propósito a interação e a comunicação entre as culturas e o tratamento entre grupos étnico- raciais, culturais de forma igualitária. Pode compreender,

A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais. (CANDAU, 2012, p. 245)

É sob esta perspectiva que pude compreender a relevância do debate da interculturalidade no contexto educacional brasileiro que foi marcado desde os anos 80 pela

ampliação do debate da diversidade cultural, com leis que tinham como finalidade dar visibilidade à cultura afro-brasileira e com políticas públicas que contribuíram para diminuir a desigualdade existente no Brasil. Nessa direção a interculturalidade tem crescido na sociedade com bases democráticas e pluralistas que buscam a construção de uma sociedade na qual diferentes povos possam trocar experiências, saberes e aprendendo uns com os outros.

No contexto brasileiro, é importante pensar na estratégia realizada pelos movimentos sociais negros ao implementar no ano de 2003, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, outro modelo de ação afirmativa através da Lei 10.639/03 a qual estabeleceu:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2003, p. 1).

Essa legislação citada acima que tem como finalidade ressaltar alguns aspectos históricos, políticos e sociais no combate ao racismo no Brasil nos ambientes escolares no Ensino Fundamental e Médio foi ampliada pela Lei 11.645/08 que nos ambientes escolares das redes públicas e privadas apresentassem em seus currículos aspectos históricos, sociais, políticos dos povos negros e dos indígenas.

Desta forma, passou a vigorar no “Art. 26<sup>1</sup>-§A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003). ” (BRASIL, 2003. p. 1). Nesse contexto, a antiga Lei 10.639/03 trouxe para as escolas públicas, privadas, universidades, uma nova concepção de ensino.

Assim, essa legislação não tratou apenas de medidas educacionais no contexto escolar, ela instituiu nova dimensão na estrutura educacional propondo por meio de inovação pedagógica uma educação que possibilitasse uma ótica plural na produção científica brasileira.

Essa transformação por meio da legislação se traduziu no direito do invisibilizado ao reconhecimento da sua cultura e a valorização dos seus saberes ancestrais. Desta forma a Lei 10.639/03 é uma proposta educativa. E sua finalidade é a de promover o respeito entre grupos distintos racialmente, rompendo com a ideia da homogeneidade e assegurando a educação como instrumento para a cidadania,

Na valorização e construção identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Implica na construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeito que pertence a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmo, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2002, p. 39).

A partir da reflexão de Gomes podemos considerar que a Lei 10.639/03 <sup>1</sup>foi o projeto multicultural que possibilitou o fortalecimento das identidades de grupos étnico-raciais, em prol de uma educação antirracista que incluía a todos os grupos étnico-raciais. Tendo como base a educação multicultural/intercultural que visa a valorização da cultura existente na escola para a construção dos saberes do educando, nesse contexto a educação multicultural/intercultural na contemporaneidade possui componentes de suma relevância na construção de uma sociedade que busca o reconhecimento das diferenças.

Desse modo, no próximo capítulo, abordo como a escola vem preparando os seus educandos no curso de Formação de Professores para trabalhar com essa desigualdade educacional, dando destaque em como a instituição de ensino prepara os seus futuros professores para lecionar na perspectiva da diversidade inter/multicultural.

---

<sup>1</sup> Ao compreender a relevância da legislação 10.639/03 foi fruto do processo de luta dos movimentos sociais negros e para a educação brasileira. Ao longo da pesquisa quando trataremos da Lei estaremos referência ao Art. 26-§A. “Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências”. (BRASIL, 2003. p. 1)

### CAPÍTULO III – SEEDUC, DE QUEIMADOS AS ERE’S E CHÃO DA ESCOLA

“A nossa escrevivência não pode ser lida como história para ninar os da casa grande e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos” (Conceição Evaristo)

Esse verso da autora Conceição Evaristo tem muito do que está escrito neste capítulo, pois a finalidade deste tópico é realizar o trabalho de reflexão de pensar na condição dos cursos de Formação de Professores, cujos alunos lecionarão, na posição de profissionais, em classes de Educação Básica. Para corroborar com esse trabalho dos futuros professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) impetra o estudo da Cultura Negra e da História de África a fim de que se recupere a memória, o saber, e a contribuição dos africanos na constituição do nosso país.

Ao analisar o art. 26, §A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, públicos e privados, torne-se obrigatório o estudo da história e cultura-afro brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008), entende-se que a prerrogativa de se estabelecer o ensino obrigatório da Cultura Africana é o resultado de uma política travada por gerações de homens negros trabalhadores que outrora, no Brasil, foram escravizados.

Assim, reconhecendo a injustiça social promovida pelo poder em voga, tanto na atualidade quanto em épocas passadas, admitiu-se no texto da LDBEN que as culturas e saberes da população negra deveriam ser incluídos na Historiografia Brasileira, entendendo que essa prerrogativa é fruto da luta de toda uma ancestralidade que se consagra, após anos de lutas dos Movimentos Sociais Negros Brasileiros.

Essa legislação também contribui para que o (a) aluno (a) negro possa ser reconhecido por fazer parte de uma nação de povos pretos que possui características diferentes, traços diferentes, alguns com mais ou menos melanina, mas, sobretudo, povos que conseguiram se constituir após a diáspora. É nesse sentido que buscamos analisar o trabalho da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro no curso de Formação de Professores.

### 3.1. Conhecendo o *locus* da pesquisa

Em novembro de 1990 Queimados<sup>2</sup> tornou-se município. Com uma área estimada de 1.822,60 km. E o quantitativo populacional foi estimado em 137962 para o ano de 2010, segundo Instituto de Pesquisa IBGE. Para atender a população do município foi ampliado o número de escolas ofertadas por exemplo: a Escola Municipal Oscar Weinschenck, Escola Municipal Vereador Carlos Pereira Neto, Escola Municipal Cleber Cavalcante, Escola Municipal Eloy Teixeira, entre outras.

O período de expansão escolar do município de Queimados coincidiu com o período em que o Estado propôs a todos os Municípios uma parceria, na qual o este tomou para si a responsabilidade do curso de nível Médio, e os Municípios ficaram responsáveis de ofertar o Ensino Básico.

Com base na Lei Estadual 4528/2005, ficaram estabelecidas as Diretrizes para a Organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro: em seu “art. 1º § 2º deu aos Municípios a opção de integrarem-se ao Sistema Estadual de Ensino ou de compor com ele um sistema único de Educação Básica” (BRASIL, 1996, p. 1). Com essa alteração ocorrida na estrutura educacional, o município teria a possibilidade de realizar uma parceria com Estado para compor um sistema de ensino para Educação Básica.

O Estado ficaria responsável em “assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público” (BRASIL, 1996, p. 1). Essa

---

<sup>2</sup> A origem do nome do Município de Queimados está conexas à história local, existindo três possíveis narrativas. A primeira está relacionada aos povos chineses que habitavam naquela região, que tinham o hábito de queimar os corpos dos seus mortos. Dessa maneira, quando os moradores precisavam indicar para alguém parte da região acima citada, eles a chamavam de Estrada dos Queimados. A segunda versão sobre o nome do Município está vinculada ao processo de escravidão no Brasil. Os senhores de engenho e “donos” dos trabalhadores negros que haviam sido escravizados tinham por costume queimá-los após a morte na região circunvizinha onde hoje seria o centro de Queimados. Além dos trabalhadores, pessoas consideradas impudicas e leprosas também eram queimadas nos mesmos moldes. A terceira narrativa é a mais popular no Município e trata de uma viagem do Imperador D. Pedro II que, ao passar pela região, pela ferrovia avistou uma grande queimada entre os morros e nomeou a região como Morro de Queimados. Esta narrativa é a mais conhecida na região e justifica-se a veracidade da história devido a cidade tornou-se por ao longo dos anos ponto de passagem de trens cargueiros que transportavam cargas de frutas cítricas que eram enviadas para São Paulo. A região foi constituída de forma precária e com poucos recursos. O trabalho era voltado para a agricultura ou para os grandes armazéns. A ferrovia era o principal transporte. A região possuía pouca estrutura, tornou-se o segundo distrito de Nova Iguaçu. Na época era o grande produtor de laranjas, possuía uma grande dimensão de terras e teve o seu desenvolvimento de forma diferenciada de outros municípios devido a sua construção histórica, econômica e social. Passou por algumas alterações territoriais devido as emancipações das cidades de Duque de Caxias (1943) e São João de Meriti (1947) do município de Nova Iguaçu. A falta de saneamento básico, a pouca iluminação nas ruas, as ausências de escolas em Queimados colaboraram de forma efetiva para que a cidade pedisse, por meio de reivindicações e questionando a ordem política vigente de Nova Iguaçu.

mudança de ordens educacionais teve consequências no ano de 1996 com o aumento significativo de matrículas para que os discentes conseguissem matricular-se principalmente nos lugares mais distantes. Isso possibilitou a entrada de mais alunos na rede escolar.

### 3.1.2 Objeto de pesquisa e a sua narrativa

O Colégio Estadual Prefeito Luiz Guimarães teve a sua fundação no ano de 1962<sup>3</sup>, com o objetivo de ofertar o curso primário do antigo primeiro ao quinto ano. A implantação do Ensino Médio ocorreu no ano de 1983, com a oferta de cursos de habilitação básica em: construção civil, administração, saúde e eletricidade, que poderia ser realizado no Instituto de Educação Rangel Pestana, pois o Colégio Estadual Prefeito Luiz Guimarães funcionava como anexo da escola.

No ano de 1985 foi habilitado o curso de Formação Professores no Colégio Estadual Prefeito Luiz Guimarães. Ele se tornou a primeira escola pública e gratuita dentro do segundo distrito<sup>4</sup> de Nova Iguaçu que ofertou o curso de Formação de Professores para os (as) alunos (as) menos afortunados. Essa instituição de ensino localizado na Baixada Fluminense possibilitou para muitos homens e mulheres a garantia de uma formação profissional.

O curso de Formação de Professores foi a oportunidade de muitos filhos de trabalhadores e empregadas domésticas conseguirem se profissionalizar. Alguns desses alunos (as) que cursaram nesta instituição de ensino, atualmente são professores atuando na prefeitura de outros municípios, em escolas do estado do Rio de Janeiro ou na própria instituição de ensino onde realizaram o curso. É comum encontrar esses antigos alunos atuando na biblioteca, no administrativo, na secretaria da instituição de ensino. Ao relatar sobre a relevância do curso do magistério em suas vidas esses sujeitos mencionam que foi de suma importância ingressar no magistério, pois ensinar é transmitir conhecimento essenciais para a transformação da vida humana.

Ao realizar a <sup>5</sup>entrevista no CIEP 341, a Professora K, que foi aluna do Colégio Estadual Prefeito Luiz Guimarães e atualmente leciona no curso de Formação de

---

<sup>3</sup> E importante salientar que o Colégio Estadual Prefeito Luiz Guimarães teve a sua fundação no momento em que o Brasil iniciou a sua expansão escolar e os cursos ofertados de eletricista, e auxiliar administrativo foram ofertados para atender a industrialização.

<sup>4</sup> Essa referência devido Queimados ainda pertencer ao município de Nova Iguaçu.

<sup>5</sup> Importante pontuar que ao realizar a pesquisa obtive vários obstáculos por parte da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, no qual adentrei com o processo de pesquisa na instituição de ensino destinada a

Professores, nos relata que o curso era a oportunidade não somente para ela, mas para os colegas de turma em possuir uma profissão. Embora a cidade de Queimados por meio de instituições privadas existissem cursos profissionalizantes, estes não conseguiam atender a população devido ao fato de muitos habitantes possuírem renda familiar baixa. Assim, quando o Colégio Estadual Prefeito Luiz Guimarães, iniciou com o Ensino Médio profissionalizante na modalidade Normal atual curso de Formação de Professores, foi um momento de grandes expectativas para os moradores, que viram nesse curso uma oportunidade de formação de seus filhos e filhas. A professora K nos relata que quando concluiu o curso foi como uma festa para seus familiares, principalmente por ser filha de genitores semianalfabetos: para eles foi um privilégio ter uma filha letrada.

Sobre a estrutura, o Colégio Estadual Prefeito Luiz Guimarães era uma instituição de ensino de médio porte, composta por 31 salas que ofertavam do curso de Educação Infantil ao curso Profissionalizante. Devido a sua estrutura, era possível os discentes dos cursos de Formação de Professores realizarem o estágio na própria escola. Era comum discentes de outras cidades, como Engenho Pedreira, Cabuçu, Japeri, Austin, buscarem matricular-se na escola, por conta da grande repercussão de ser uma escola rígida, que formava educadores competentes.

Principalmente porque quando abriu o concurso de professores pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, inúmeras discentes que estudaram na instituição de ensino conseguiram a sua primeira matrícula como professora tornando-se funcionárias públicas. Isso colaborou com a imagem do curso ao longo de décadas, principalmente por existir na cidade uma escola privada que ofertava o curso na mesma modalidade de ensino.

Essa repercussão em relação a qualidade de ensino numa instituição pública gerou uma demanda enorme no número de matrículas da unidade escolar. Na tentativa de ampliar o número de matrículas e atender essa enorme demanda, no ano de 1996, o Estado transferiu o curso para o CIEP 341 Centro Integração de Educação Vereador Sebastião Pereira Portes<sup>6</sup>. Este CIEP, localizado em Queimados, foi inaugurado 1994.

---

realização de pesquisa no curso de Formação de Professores, os sujeitos pesquisados eram docentes, pedagógico, direção e discentes maiores de 18 anos de idade. Para adentrar na escola tive que apresentar o pré-projeto, e outras informações como uso de imagem, de áudio, cronograma. Mesmo enviando documento além do solicitado pela Secretária de Estado de Educação do Rio de Janeiro. O projeto retornava para modificação. Esse tramite de apto /não apto para a realização da pesquisa demorou aproximadamente cinco meses.

<sup>6</sup> Tratarei o Centro Integração de Educação Vereador Sebastião Pereira Portes como CIEP-341.

O projeto educacional dos CIEP's foi de autoria do educador Darcy Ribeiro, no Governo de Brizola. A finalidade era atender os (as) educandos (as) do Ensino Fundamental Regular (1 ° ao 5 ° ano) ministrado em horário integral. A partir do ano de 1996, com a transferência do curso de Formação de Professores, a escola tornou-se uma instituição somente para preparar futuros professores. Atualmente, esta instituição é composta por noventa e sete funcionários e quatrocentos e treze alunos (as) divididos por 19 turmas, em horário de funcionamento matutino e algumas aulas no vespertino, e a maioria dos discentes que lá estudam moram no próprio município ou em municípios vizinhos.

A grande maioria são alunos (as) de escolas públicas da rede municipal de ensino, onde os discentes possuem faixa etária entre 14 e 19 anos e uma pequena parcela possui idade superior aos 65 anos. O alunado é majoritariamente composto por pessoas de baixa renda.

O curso de Formação de Professores (as) visa preparar o (a) aluno (a) para atuar como docente na modalidade Educação Básica séries iniciais. Nesse contexto, essa categoria de ensino possibilita a inserção no mercado de trabalho. Para os discentes do curso é a oportunidade que eles/elas têm de aumentar o seu capital econômico almejando uma nova perspectiva no mercado de trabalho, enquanto buscam no curso a possibilidade de não seguir a mesma trajetória educacional e profissional familiar.

Alguns alunos (as) são filhos (as) de pais e mães analfabetos, empregadas domésticas, pedreiros, vendedores, que buscam outro caminho profissional para seu filho (a). Nesse aspecto é importante ressaltar que embora o curso esteja funcionando numa instituição pública, essa não oferece os materiais necessários para o aprendizado desses alunos (as). Com pouca renda familiar, muitos alunos encontram dificuldade em permanecer na escola devido aos inúmeros trabalhos que devem ser realizados durante o curso.

Essa é uma das lacunas que tipicamente aparece com recorrência nas sociedades democráticas e pautadas nos princípios da cidadania, que são concebidos na instituição de ensino. O Estado, ao ofertar o ensino gratuito de forma obrigatória não planejou a criação de condições que os mantivessem naquelas instituições de educação. Mesmo com toda adversidade, esses discentes, ao fazerem o curso de Formação de Professores, possuem uma rotina muito densa de estudos. Muitos não conseguem acompanhar o ritmo devido à grande quantidade de disciplinas ou uma ausência de elementos que foram fundamentais durante o Ensino Fundamental para que colabore nessa etapa do desenvolvimento educacional.

Embora a instituição de ensino possua o grupo de apoio mútuo entre alunos de reforço escolar que colabora para aqueles discentes que possuem maior dificuldade na

escrita, nas operações básicas, na interpretação textual continuam no curso de Formação de Professores, ainda assim, esses esforços não são suficientes para que esses discentes mantenham -se na escola ou estejam preparados para lecionar devido à dificuldade de conseguirem manter as médias para concluírem o curso. A Professora T<sup>7</sup> nos relata que

- É muito comum os alunos /as alunas chegarem aqui no curso sem saber noções básicas de higiene, não sabem nem falar corretamente, muito menos escrever. Alguns desses alunos são frutos da aprovação automática, conseguem concluir o curso por alcançar a média. Esse curso não deveria ter matrícula grátis, e sim o processo seletivo. (Professora T, entrevista concedida em 12/12/2018).

Nesse sentido a própria escola termina excluindo os discentes no processo de “naturalização da seleção por meio da idealização de processos seletivos considerados mais isentos e mais justos no que se refere ao princípio de igualdade de condições para manter-se na escola” (OLIVEIRA 2008, p. 88). Embora essa realidade expresse no âmbito escolar o pensamento de transformação social, mobilidade financeira e oportunidade de trabalho, parte dos alunos está diretamente ligado ao curso profissionalizante. Ao conversar com o/a Professor (a) L sobre o curso de Formação de Professores ela nos revela que:

-Eu sempre estudei em escolas públicas e fiz o curso de Normal no Colégio Estadual Prefeito Luiz Guimarães. Hoje, atuo como professora no curso de Formação de Professores. Sempre conversei com os (as) discentes sobre a importância desse curso na minha vida, principalmente, para meus pais que não tiveram a oportunidade de estudar foi uma alegria para eles conseguirem formar uma filha em professora. (Professor (a) L, entrevista concedida em 17/12/2018).

Ao relatar a sua trajetória educacional e profissional, não consegue pensar em outra profissão além do magistério. A partir da narrativa do (a) professor (a) L podemos entender a resignificação que esse curso possui nas vidas dessas pessoas e na sua formação, principalmente no que tange a educação de vários municípios. Dessa forma, no próximo tópico busco tratar sobre a relevância da formação do professor para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais no curso Formação de Professores.

### **3.2 Formação de Professores e suas narrativas sobre a educação das relações étnico-raciais**

---

<sup>7</sup> Utilizarei as consoantes para identificação desses profissionais da educação para manter a preservação das imagens dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nesse tópico apresento como que a educação das relações étnico-raciais está sendo trabalhada no curso dos futuros profissionais de Licenciaturas. Nesse sentido, essa temática será analisada da seguinte forma: Como que a escola vem preparando esses discentes? Para responder tal questionamento foram analisados os projetos que a escola vem apresentando aos discentes.

A Matriz Curricular do Curso Normal em Nível Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro está dividido em três áreas: Base Comum Curricular, Base diversificada e Base Profissional.

A base comum é dividida em Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa, Artes, Educação Física; Ciências da Natureza - Matemática, Química Física, Biologia; Ciências Humanas - História, Geografia, Sociologia. A parte Diversificada corresponde as seguintes matérias: Língua Estrangeira, Tempos para ênfase definida no PP, Ensino Religioso<sup>8</sup>, Fundamentos da Educação. Faz parte da formação Profissional as seguintes disciplinas: História e Filosofia da Educação, Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; Política Educacional e Org. do Sistema de Ensino. Formação Complementar, correspondem as seguintes disciplinas: Ciências Físicas e da Natureza, Abordagens Psico-sócio-linguísticas do Processo de Alfabetização. Conhecimentos Didáticos e Metodológicos correspondem as seguintes disciplinas: Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental, Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil, Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Cultura e Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 34).

Ao observarmos a grade escolar percebe-se que o tema educação das relações étnico-raciais não consta na grade curricular do curso. Todavia, isso não impede que a educação das relações étnico-raciais não possa ser incluída no conteúdo programático da escola. Nesse contexto, para suprir essa necessidade de desenvolver a temática no âmbito escolar faz-se necessário que a escola e os professores visem trabalhar com o tema<sup>9</sup>.

Ao analisar o Plano Político Pedagógico (PPP) que busca definir os caminhos que a instituição de ensino deseja alcançar, por meio de propostas pedagógicas, percebe-se que a escola busca alcançar metas, como por exemplo, fazer com que ao término do curso os alunos sejam e estejam capazes de exercer os direitos da cidadania e político. Como aporte

---

<sup>8</sup> Essa disciplina é optativa, entretanto é ofertada na escola pesquisada.

<sup>9</sup> Nesse sentido a História de África e dos africanos, a luta dos negros por liberdade no processo escravagista, pela educação, a influência da cultura negra na nossa língua, as músicas, as artes, as danças e a participação da população negra na formação da sociedade, na economia e política, são de extrema importância. Esses estudos buscam resgatar as contribuições da população negra na área social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

para alcançar os seus objetivos a instituição de ensino utiliza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o “currículo básico, pautado na LDBEN 9394/96 e a matriz curricular atualizada e fundamentada na proposta das diretrizes da educação básica” (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2018, p. 24).

No Plano Político Pedagógico há várias atividades realizadas durante o ano letivo, algumas efetuadas pelos professores como a culminância realizada no mês de novembro para celebrar o dia Consciência Negra. Esta foi realizada no Horto do município, com atividades de samba, jongo e poesia. Outras atividades que constam no PPP da escola foram promovidas pela sala de leitura, que é o espaço implementado pelo Estado, utilizado como ponte entre o pedagógico e os professores. Esse espaço recebe projetos pela Secretaria de Educação do Estado para que possam ser desenvolvidas atividades no contexto escolar.

Os projetos desenvolvidos por nesse lugar compreendem temas transversais que podem ser trabalhados em qualquer disciplina dentro do conteúdo programático. Portanto, a responsável da sala de leitura recebe as orientações sobre o projeto e repassa as atividades promovendo uma articulação entre a sala de leitura e o articulador pedagógico que é a ponte desse diálogo.

Para a realização das atividades propostas pela SEEDUC, a instituição de ensino, por meio da sala de leitura busca parceria com a prefeitura do Município de Queimados ou com outros órgãos para que as tarefas sejam desenvolvidas. Dentre as atividades propostas no projeto, foram: Robótica e Montagem de Robôs, Gincana do Meio Ambiente, Projeto com a Defesa Civil ofertado dentro do curso de Primeiros Socorros, Maleta da Juventude<sup>10</sup>, projeto Cozinha Brasil, Semana da Literatura e encontro com escritores de livros. Desses escritores apenas um livro era destinado à cultura africana. Uns dos projetos encaminhados pela Secretaria de Educação do Estado indicou aos professores vincularem aos seus conteúdos programáticos no ano de 2018, assuntos relativos ao compositor, historiador e escritor Martinho da Vila.

Ao perguntar como a escola vem atuando com trabalhos relacionados à educação das relações étnico-raciais, o/a Professor (a) V participante da entrevista relata:

-Aqui nesta escola os professores não buscam trabalhar com essas questões relacionadas a questão étnico-racial, não busca ampliar o conhecimento dos discentes, somos muito desunidos, quando o professor demonstra interesse em

---

<sup>10</sup> O projeto Maleta da Juventude que desenvolve o trabalho com livros que são enviados para a escola sobre temas como bullying, violência, entre outros temas.

fazer qualquer trabalho tem outros que informa que não pode liberar os discentes para a execução da atividade. Essas atitudes contribuem com que o outro desanima de fazer nesse sentido ninguém acaba fazendo nada (Professor (a), nunca parou para pensar sobre a sua questão racial, entrevista concedida em 12 /12/2018).

Ao ser indagado (a) sobre a ausência de temas relacionados a educação das relações étnico-raciais, o (a) professor (a) menciona que está sempre levando esse tema para as suas aulas. Entretanto justifica a ausência de trabalho mais amplo por causa do tempo corrido da escola impossibilitar o trabalho contínuo, além da falta de parceria com outros professores. Ao indagá-lo (a) sobre como foi a experiência de inserir as obras literárias do escritor Martinho da Vila em sua disciplina, está disse que não conseguiu correlacionar a obra dele no seu plano de aula durante o ano letivo.

Os relatos dos profissionais de educação colaboram para compreender que a educação das relações étnico-raciais, embora esteja na legislação educacional que regulariza a educação no país, não está presente na instituição de ensino como um debate contínuo na escola. Nesse sentido, a escola, ao longo do curso, não possibilita que os educandos possuam contato com novos saberes e conhecimentos que podem obter a partir das culturas africanas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) de história e geografia,

o ensino e aprendizagem estão voltados, inicialmente, para atividades que os alunos possam compreender as semelhanças e diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas (BRASIL, 1997, p. 49).

Desta forma, as educações das relações étnico-raciais possibilitam que os educandos possam analisar, por meio do novo modelo pedagógico, outras possibilidades de práticas educativas que podem ser incluídas no processo de aprendizagem do futuro professor. Além de trazer para as aulas experiências, vivências, fontes históricas, músicas, poesias, autores e referências negras e suas formas de manifestação ao longo do século, cumprindo assim a proposta da LDBEN (1996), proporcionando aos futuros professores a reflexão sobre o racismo, a discriminação, a desigualdade social e estimular valores e comportamentos respeitosos entre grupos de etnias diferentes.

A partir dessa perspectiva, no próximo tópico trato sobre como os professores vêm sendo preparados pela Secretaria de Educação do Estado para lecionar com a proposta da LDBEN voltada para diversidade cultural e as relações étnico-raciais nas escolas.

### **3.2.1 O professor e a formação continuada: essa é a questão**

Ao entendermos que o curso de formação continuada é o recurso que o docente possui para melhorar a sua prática pedagógica vemos que ela se mostra importantíssima para a formação docente. Dentro dessa perspectiva busco neste tópico responder a seguinte questão:

Como o professor vem sendo preparado pela Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais na escola?

O curso de formação continuada colabora para que o docente, o pedagógico e o gestor da escola possuam novas pedagogias que os possibilitem dialogar com o conteúdo programático, e criar novas abordagens que contribuam nas aulas. Essa interação e as trocas de informações com outros profissionais no campo educacional promovida ao longo do curso colabora para o crescimento pessoal e profissional.

A educação continuada é muito importante para a formação do docente, como se confirma na LDBEN (BRASIL, 1996, p. 21): o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, é uma necessidade que deve ser proporcionada no curso de formação dos docentes. Para Carvalho (2003, p. 07) “[...] a sociedade mudou e a escola se transformou – e as propostas de ensino devem acompanhar essas mudanças, “os professores, gestores e as equipes pedagógicas devem acompanhar a transformação da instituição de ensino.

A partir da reflexão de Carvalho, que nos sinaliza para a relevância do professor em buscar acompanhar as mudanças na contemporaneidade, retorno à questão inicial do tópico: Como a SEEDUC prepara os docentes para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais? Ao indagar a professor (a) X, nos responde:

- Desde que tornei funcionário (a) público (a) a cerca de 06 anos aproximadamente, não fui convidado para nenhum curso de capacitação. Eu, faço cursos por conta própria, estou sempre buscando me atualizar. Acredito que nós professores temos que adequar com a modernidade e incluí-la em sala de aula. Estamos perdendo muitos discentes devido a esse método de ensino. Para que os alunos interesse em minhas aulas, busco lecionar com temas que contemple o

currículo e associa-lo com a realidade local. Ao longo do curso eu promovo trabalho sobre a diversidade étnico-racial. (Professor (a) X, autodeclara-se negro entrevista concedida em 12/12/2018).

Ao compreender a relevância do curso de formação continuada para profissional que atua em sala de aula e toda equipe pedagógica o (a) docente acrescenta que, embora a outra instituição de ensino onde leciona promova palestras, o tema educação das relações étnico-raciais não aparece de forma contínua. Quando a Secretária de Educação do Estado sugeriu em desenvolver o trabalho com o escritor, sambista, Martinho da Villa e correlacionasse ao seu currículo escolar, nos relata que,

-Eu não consegui compreender a proposta da SEEDUC de incluir o escritor e compositor Martinho Vila no conteúdo programático. Por conta disso confesso, não realizei o trabalho proposto pela SEEDUC com a turma. Por não conseguir relacionar o tema no currículo mínimo exigido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. (Professor (a) X, entrevista concedida em 12/12/2018).

O professor Munanga (1996) justifica essa ausência de informações devido a maioria dos profissionais da educação não estarem preparados para lecionar o tema relacionado à educação das relações étnico-raciais, pelo fato de, ao longo de sua formação, ter se constituído o mito da democracia racial.

A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade dos membros dos grupos oprimidos (MUNANGA, 1996, p. 216).

Como nos aponta Munanga, a ausência do debate durante o curso nas universidades desses profissionais da educação cria uma lacuna no que tange a educação das relações étnico-raciais, fortalecida pela democracia racial. Para esses docentes, como vivemos numa sociedade igualitária de “direitos”, o racismo estrutural aparece como forma de mascarar o comodismo e a ausência de aspiração por parte da população negra em lutar pelo crescimento social e econômico. Essas atitudes por parte desses professores justificam-se

devido à ausência de conhecimentos históricos relacionados ao processo de luta da população negra pela escolarização, empregabilidade e até mesmo para o reconhecido como cidadão de direitos.

Para suprir a ausência desses conhecimentos em relação a história da população negra brasileira, a Secretaria de Educação do Estado por muito tempo não promove cursos de formação continuada que possa sanar dúvidas e complementar a ausência de conhecimentos que ao longo do curso universitário o aluno não foi contemplado. Essa realidade foi apontada pela maioria dos os entrevistados ao responder sobre os cursos de capacitação sobre a Lei 10.639/03, quando informaram que não foram convidados a participar de nenhum curso. Dos seis professores entrevistados apenas um deles informou que tinha participado da capacitação da Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Quando a mesma pergunta foi direcionada à equipe pedagógica (pedagogo (a), o articulador (a), e o diretor (a)) apenas um desses participantes afirmaram que tinha a capacitação. Essa era feita no final do ano e deveria ser passada para toda equipe pedagógica e aos professores de acordo com o seu respectivo tempo. Em relação ao curso de capacitação, o (a) Professor (a) M nos relata:

- Eu participei de alguns cursos de formação continuada a muito tempo atrás. Não recorro uma data específica. Não posso afirmar que não exista curso no momento. Mas eu não fui convidada, então eu entendo faz muito tempo que a SEEDUC não promove curso para nenhuma disciplina, palestra. Eu gostaria muito de participar de curso de formação voltado para a disciplina que leciono. Esses cursos propõem uma nova perspectiva de ensino é sempre interessante (Professor (a) M, autodeclara-se negra entrevista concedida em 13/12/2018)

Ao narrar sobre a capacitação dos professores e da equipe pedagógica o Participante<sup>11</sup> J (Entrevistada concedida em 14/12/2018) que faz parte da equipe pedagógica conclui que “nos últimos anos não está tendo capacitação para nenhuma temática, o professor (a) que almeja trabalhar com essa temática tem que buscar fazer cursos. A SEEDUC por muito tempo não oferece nenhum suporte, apenas cobrança para arrumar a escola. ”

Embora a Secretaria de Educação do Estado não oferte cursos, existe o contrassenso. A escola recebeu por muito tempo alguns livros didáticos referentes à educação das relações étnico-raciais. Entretanto, ao perguntar aos professores sobre a utilização desses materiais didáticos, os mesmos informaram que nunca foram utilizados por eles. Ao indagar a equipe

---

<sup>11</sup> A palavra participante foi utilizada para identificar os membros da equipe pedagógica que foram entrevistados.

pedagógica da instituição de ensino sobre a distribuição do material didático ao longo dos últimos anos, a participante da entrevista Z informa que anos atrás recebiam bastante materiais, porém, nos últimos anos a Secretaria de Educação do Estado não emitiu livros para a unidade escolar voltado para essa temática.

O posicionamento da SEEDUC de emitir material didático para que os professores possam utilizar em sala de aula não está sendo suficiente, visto que alguns desses profissionais podem ter passado todo processo de formação sem trabalhar com essa temática, incapazes de reconhecer a discriminação racial, o preconceito, e a intolerância com a religião de matriz africana. Isso pode ocorrer quando o docente não está preparado para reconhecer a,

Existência do racismo que se desenvolve silenciosamente pelos espaços escolares. Enfrentá-lo é admitir a sua existência. As situações estão acontecendo na dinâmica cotidiana da escola a todo momento, mas não tem sido alvo de reflexões e de ações por parte das escolas, nem por parte do sistema que é responsável, também, por oportunizar esta discussão (ALBUQUERQUE, 2003, p. 9).

Como foi relatado por um dos participantes da entrevista, ao longo do ano letivo havia um docente que estava sendo preconceituoso com uma aluna pelo simples fato dessa pertencer a religião de matriz africana, embora muitos alunos que frequentam a instituição sejam católicos e evangélicos. Para solucionar o problema entre discente e o docente uns dos integrantes da equipe pedagógica conversou com o professor para que tais comportamentos não fossem permitidos na unidade de ensino.

Desta forma, os cursos de formação continuada que propõem um olhar para novas temáticas e, principalmente, no que tange a educação das relações étnico-raciais, podem contribuir para a transformação no contexto educacional. Neste ínterim, é necessário que a SEEDUC disponibilize ferramentas e mecanismos para que o professor torne-se o principal “fomentador das transformações dentro da sala de aula, pois ele é quem faz a intermediação entre a escola e a sociedade. É preciso que os governos forneçam instrumentos para que o professor possa discutir a diversidade estabelecendo estratégias de mudanças” (LIMA, 2002, p. 102).

Desse modo, justifica-se a necessidade de o corpo docente e pedagógico proporcionarem um embasamento teórico sobre a educação das relações étnico-raciais, que dialogue com o currículo escolar e leve em consideração toda a diversidade cultural do nosso Estado brasileiro, que esteja integrado à formação do professor, e amplie esse debate na comunidade escolar por meio de uma nova perspectiva da educação das relações étnico-

raciais. Esse novo modelo educacional que trata das diversidades existentes no contexto educacional deve ter como princípio contrariar toda a lógica da reprodução do racismo estrutural e institucional.

Para isso, é necessário a reformulação e adequação do currículo buscando apresentar as culturas que estão submersas e viabilizar os mecanismos culturais, econômicos, sociais que possam reconhecer as diversidades culturais e étnicas, e possa ofertar uma educação que perpassa por uma sociedade múltipla, inserida no processo de cidadania.

Com base no tópico apresentado acima busco no próximo subcapítulo apresentar como está sendo aplicada a Lei 10.639/03 no curso de Formação de Professores.

### **3.2.2 Falando de diversidade étnico-racial no curso de Formação de Professores**

A pergunta inicial que busco responder é: Como a Lei 10.639/03 está sendo aplicada no curso de Formação de Professores? Em resposta para tal questionamento como vem a instituição de ensino preparando os futuros professores para atender uma sociedade multicultural.<sup>12</sup>

O curso de Formação de Professores que tem como finalidade preparar os (as) discentes para lecionar para a Educação Básica (séries iniciais), e em seu currículo escolar não há nenhuma disciplina que seja voltada para educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, existe uma lacuna ainda não preenchida por um projeto educacional que contemple os grupos étnico-raciais que predominam na escola pública do Brasil.

Contudo, o campo educacional é amplo em valores e interesses. Nesse contexto, o curso de formação de professores possui várias disciplinas que devem dialogar com a educação das relações étnico-raciais em seu conteúdo programático de forma interdisciplinar no âmbito escolar. Ao entrevistar (o) a Professora M, que atua nessa rede de ensino desde a implementação da Lei 10.639/03, o (a) docente nos informa que “a educação das relações étnico-raciais ainda é pouco abordada nas escolas. Esse tema ainda é mais abordado por professores negros que buscam discutir a história da cultura negra, a contribuição da população negra na formação do

Brasil paulatinamente em suas aulas” (Professor (a) M, auto declara-se negro entrevista concedida em 16/12/2018). ‘-E ressalta a dificuldade de buscar parcerias de outros

---

<sup>12</sup> Ao compreender que numa sociedade multicultural tem como princípio integração desses grupos de diferentes culturas e grupos étnicos. Concordo com o pesquisador Siss (2003) afirma a importância do “[...] papel que a educação pode ser desempenhada nessa sociedade” (SISS, 2003, p. 01).

professores para elaborar o trabalho na escola de forma mais contínua. Para a pessoa entrevistada, “alguns professores continuam a pensar que esse tema está relacionado as aulas da disciplina de História, não levando em consideração a relevância de serem lecionadas por todas disciplinas” (Ibidem).

As narrativas da (o) docente Q, que atua como professora desde a implementação da antiga Lei 10.639/03, nos informa que demorou bastante para que a mesma fosse implementada na escola, havendo resistência por parte de alguns professores. Entretanto, para o (a) docente,

- Nos dias atuais, o (a) acredita que, numa totalidade, algumas escolas fazem com que a Lei seja cumprida por meio de projetos educacionais. Mesmo assim, dependendo muito do professor para trabalhar com essa legislação. E não existe uma cobrança por parte dos gestores pedagógicos, por parte do Estado para que a legislação seja cumprida. Assim, ainda permanece esse debate com maior ênfase no mês de novembro. (Professor (a) Q entrevista auto declara-se branca concedida em 17/12/2018).

O (a) Professor (a) X, que foi entrevistado (a) sobre como os conteúdos da história da África estão sendo abordados na instituição de ensino, fez as seguintes considerações: “- Esse tema ainda é mais discutido por professores pretos (as), não que não exista brancos abordando essa questão. Uma pequena parte deles, pelo que eu observo. Entretanto, o debate sobre a população negra ainda permanece no mês de novembro” (Professor (a) X, autodeclara-se negro entrevista concedida em 17/12/2018).

Ao realizar a entrevista com o (a) Professor (a) K, que é docente da SEEDUC desde da implementação da Lei 10.639/03, nos informa que:

- Cria-se uma legislação e envia para a escola executar, entretanto, a implementação da Lei 10.639/2003 na realidade busca provar que existe uma preocupação social, para minimizar as práticas racistas, discriminação racial em relação ao negro e a reconstrução história da população negra nos livros didáticos. Porém essa mudança não ocorreu de maneira efetiva na escola. Devido muitos colegas de profissão, não existe uma preocupação em trabalhar com a temática. (Professor (a) K, auto declara-se negro, entrevista concedida em 18/12/2018).

Mediante as narrativas dos docentes M, V, X e K entendemos que o trabalho com a educação das relações étnico-raciais ainda permanece inviabilizado no contexto educacional, mesmo a Lei 10.639/03 estando incorporada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ainda que esteja proposta pelo Parâmetro Nacional Curricular, encontra-se na escola uma resistência em sua aplicação conforme descritos nos canais

educacionais, pois, encontramos muitos docentes que ainda não compreendem a relevância de incluir a historicidade da população negra nos conteúdos programáticos.

Ainda encontramos muitos (as) educadores (as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (GOMES, 2005, p. 143).

Gomes (2005) colabora para compreendermos como os (as) docentes ainda pensam que a história da cultura negra e africana não são conteúdos para discutir no contexto escolar, e ainda que precisa de uma matéria específica para trabalhar com a temática. Esses educadores não percebem que a temática pode ser trabalhada em todas as disciplinas sem distinção, e que a educação pode ser uma construção de saberes sociais. É incoerente que alguns docentes ainda permaneçam com a ideia de que a educação das relações étnico-raciais deve possuir uma matéria específica. Esse pensamento por parte de alguns educadores é o desencontro de toda luta de gerações de grupos de movimentos e articulações no campo educacional e social, como a Frente Negra Brasileira, a Imprensa Negra, o Teatro Experimental Negro, os Movimentos Sociais Negros, entre outros grupos que colaboraram para a implementação da antiga Lei 10.639/03 que é uma política de reparação histórica na educação brasileira.

Nesse contexto, essa referida lei introduz nos currículos escolares a necessidade de se (re) pensar “na educação nacional, nos diferentes níveis de ensino, no contexto de uma sociedade plural estratificada, hierarquizada e marcada por condições de conflitos como a sociedade brasileira.” (FERNANDES, 2012).

Contudo, observa-se que o trabalho do professor em ampliar o tema educação das relações étnico-raciais no contexto escolar ainda encontra-se muito limitado por alguns professores e não possibilitam que alunos (as), negros e brancos, possam ter práticas educativas e uma nova perspectiva de conhecimento e mudanças nas vivências culturais.

Ao participar da entrevista o (a) professor (a) K nos informa que em sua disciplina, como possui uma quantidade de informações legislativas enorme, e o período muito pequeno, o (a) docente opta em apresentar as legislações através de pesquisas realizadas pelos discentes. Desse modo, cada grupo formado por quatro ou cinco alunos ficam

responsáveis por determinada legislação educacional. Desta forma o Art. 26 § A “ Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 1996, p. 32). É contemplado durante as suas aulas.

No entanto, (a) o docente afirma que se o discente não comparecer para assistir apresentação dos trabalhos, ele não terá ciência da legislação e seu contexto educacional. Ao entrevistar o (a) professor (a) X sobre a implementação da legislação educacional na unidade educacional, ele relata que, embora o trabalho sobre a temática seja realizado em pequena proporção ou de forma isolada, a partir da sua lente, o (a) docente percebe que existe uma conscientização de racismo, preconceito, discriminação por parte do (a) discente em pequena escala, fazendo com que eles respeitem mais os colegas de classe e busquem tratar de forma igualitária independente do grupo étnico.

Ambos educadores, K e X, salientam que a ausência de um trabalho contínuo por parte do pedagógico, e também de alguns professores, não favorece em preparar esses discentes para trabalhar com a diversidade étnico-racial e com a educação das relações étnico-raciais. Para esses educadores a ausência de uma política efetiva dentro da escola ainda sinaliza que necessita de um trabalho mais profundo no contexto escolar.

Mesmo que tenha alguns professores interessados em cumprir a legislação, ainda existe o impasse desses educadores encontrarem-se isolados, não conseguindo ainda projetar e inserir esses conteúdos de forma efetiva no dia a dia da escola. Para o entendimento da equipe pedagógica em relação a lacuna que esse discente possui sobre o tema o (a) participante conclui que: “A instituição de ensino no modo geral está interessada na formação técnica dos educandos e não se preocupa com esse requisito” (Participante (a) Z, autodeclara-se branca, entrevista concedida em 16/12/2018).

Entretanto, as orientações que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil na modalidade Formação de Professores (antigo Normal) propõem para a formação desse futuro professor lecionar nas séries iniciais é que ao longo do curso o discente seja,

estimulado para que possua o pensamento e ações que conectem as instituições educacionais com as organizações da sociedade civil, possibilitando interrogar sobre as relações do cotidiano escolar, as escolhas de conteúdo, programas e atividades à luz do jogo de interesses e respectivos valores que moldam a educação e a sociedade (BRASIL, 1999, p. 5).

A partir do disposto acima a escola tem como finalidade profissionalizar esse futuro educador (a) para atender as diversidades dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar ou seja, atender a criança, o bairro que ela está inserida, e as diferentes histórias de vidas que esses educandos trazem, como declarados nos Pareceres do Conselho Nacional da Educação de nº 22/98 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. A escola tem como função durante o percurso do curso de Formação de Professores.

As práticas educativas desenvolvidas no curso Normal são constitutivas de sentimentos e consciências. Constroem, utilizando abordagens condizentes com o exercício da cidadania plena na sociedade contemporânea, as identidades dos alunos (futuros professores), que deverão vivenciar situações de estudos e aprendizagens nas quais são consideradas as especificidades do processo de pensamento, a realidade sócio- econômica, a diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero (BRASIL, 1999, p. 26)

Sendo assim, a instituição de ensino tem como incumbência preparar o (a) educando (a) para atuar como professor (a) numa sociedade com múltiplas diversidades, étnicas, de gênero, entre outras. Para que essas multiplicidades de vozes sejam contempladas faz-se necessário um currículo que possibilite a valorização de diversas culturas, que são constituídas pelos povos brasileiros, e busquem propor instrumentos que contemplem todos os grupos de minoria. Assim, é necessário que o currículo escolar esteja alinhado à educação das relações étnico -raciais. A partir desse paradigma, no próximo tópico busco investigar por parte dos futuros professores como estão sendo preparados para lecionarem a educação das relações étnico-raciais.

### **3.3 O Chão da escola e suas respostas**

Esse tópico inicia com a seguinte pergunta: Qual a relevância da educação das relações étnico-raciais na formação do discente (a) na Educação Básica? Nesse sentido, buscamos responder tais questionamentos sobre a importância da educação das relações étnico-raciais no contexto educacional. É importante analisar a formação dos futuros educadores para atender a demanda que o chão da instituição de ensino apresenta com a singularidade e multiplicidade étnica, religiosa e de gênero, e, para tanto, abordaremos a questão étnica e o racismo como preconceito que operam no ambiente escolar.

A educação é o mecanismo de disseminação de valores e principais ativos para as transformações do povo, podendo contribuir no processo de formação de qualquer sociedade. O sociólogo Durkheim (1975) compreende que a educação é a ação exercida por indivíduos pelas gerações adultas sobre gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social. Tendo como “finalidade suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade política quanto pelo meio específico ao qual a criança está destinada em particular” (DURKHEIM, 1975, p. 40).

Para o sociólogo Émile Durkheim, a educação é a influência que o adulto tem sobre a criança, que contribui para o processo educacional. Este vai delimitar as ações e motivar a criança para que a aprendizagem ocorra a partir da sociedade em que está inserida através da religião, das práticas morais, da mídia e das opiniões coletivas compondo um conjunto que constitui o ser social que está intrínseco na educação de cada indivíduo.

Para Brandão (2008), a educação pode ser compreendida em vários processos educacionais não existindo um único modelo fechado designado apenas para um local, mas diversos modelos educacionais.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, a necessidade da existência de sua ordem (GOMES, 2002, apud BRANDÃO, 2008 p. 10-11).

A partir da reflexão de Brandão, a aprendizagem pode ocorrer em inúmeros lugares e não apenas na escola. Entretanto, a instituição de ensino possui o papel de suma relevância na formação intelectual e moral do educando. É ela que prepara o indivíduo para a sociedade, mesmo com toda essa relevância na formação humana. A escola é o espaço que reflete e reproduz o racismo.

Nesse sentido, na escola deparamo-nos com diferentes mecanismos que muitas vezes afastam o aluno (a) negro (a) da sua identidade, como evidenciado por Sousa (1983). Ele nos explica que a construção da identidade negra torna-se difícil devido à ausência de uma identidade positiva que possa afirmar ou negar a sua identidade, deste modo nascer com a pele preta / negra e outros fenótipos negroides que identificam a sua ancestralidade faz com

que compartilhe com a mesma história de dor, sofrimento, “desenraizamento, escravidão e discriminação racial e não organiza por si só, uma identidade negra (SOUSA, 1983, p. 77).

Nessa perspectiva a identidade pode ser também constituída dentro da escola, pois está relacionada com o discurso sobre a representação que é marcado por um sistema classificatório fabricado através do sistema simbólico (televisão, internet, músicas, artes). Nesse sentido, a identidade é construída e não dada e acabada. E o sistema de símbolos existentes impossibilita que o aluno negro possa construir a sua identidade de forma positiva, devido as ideologias dominantes que contribuem para que esses sistemas simbólicos sejam naturalizados na escola. A luz dessas teorias, a professora Ribeiro (2012) assinala que

a escola apresenta-se como lócus privilegiado de reprodução das desigualdades raciais ao considerar a cultura de raiz europeia superior às demais. O mito da Democracia Racial Brasileira, que mascara uma sociedade hierarquizada, tem sobrevivido até os nossos dias graças às ações das instituições que reproduzem as ideologias, entre elas a escola (RIBEIRO, 2012, p. 7).

Partindo disso, a escola contribuiu com o fortalecimento do racismo por contemplar apenas o modelo de ensino hegemônico e não ampliando uma discussão para as relações raciais existentes no contexto escolar relativos à diversidade existente, devido a sociedade estratificada por causa do processo escravagista marcado pela desigualdade entre grupos étnicos (negros e indígenas). A escola não levou em consideração os conflitos étnico-raciais e as contribuições dos povos negros e indígenas na construção da sociedade brasileira. Dentro dessa perspectiva, a concepção de escola como espaço de orientação e espaço que colabora para a construção de uma identidade positiva da população negra também não pode ser considerada.

É imprescindível ampliar a questão racial como parte integrante da matriz curricular no curso de Formação de Professores. Como afirma Pinto (2008) é importante indagar como esse tema está sendo propiciado aos alunos como uma possibilidade de refletir acerca “das diferenças étnico-raciais de modo geral e, de modo particular, no contexto da escola torna-se mais crucial, tendo em vista a concepção abstrata de aluno que os cursos de formação de professores” possuem (PINTO, 2008, p. 25).

A ideia da construção da consciência racial como um trabalho desenvolvido durante o curso possibilita que o (a) aluno (a) possa aprender muito sobre a cultura africana tecendo reflexões sobre o processo de colonização e a operabilidade do colonizador sobre os povos africanos numa relação de poder. Nesse sentido, há implicações na estrutura escolar, no

currículo, e no próprio discente ao olhar a si próprio como negro, através do reconhecimento dessa identidade a partir de propostas de leituras promovidas pela escola.

Dessa dialética emergiria, por parte do discente, a identificação de características necessárias para o reconhecimento de determinado grupo racial e da pluralidade da população brasileira, conforme consta na Constituição apelidada por Cidadã, de 1988, na qual foi estabelecido o conjunto de medidas que reportam aos grupos minoritários.

No entanto, a escola ainda se mantém com um caráter conservador dos currículos que buscam expulsar,

qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do (a) educador. Assim, o estudo das questões indígenas, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos, da vida e os processos educacionais não escolares não deixam de fazer parte da formação inicial dos (das) professores (as) que ocupam o lugar secundário desse processo (GOMES, 2005, p. 43).

A reflexão de Gomes destaca que o currículo escolar ainda é contemplado com o pensamento hegemônico e tem como base, narrativas que conservam e legitimam uma classe de poder com a finalidade de dominação. Logo, o currículo está fundamentado na base dominante:

Ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante, as crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a sua vida elas estiveram imersas o tempo todo nesse código. Esses códigos são naturalizados por essas crianças, conseguem sentir familiarizado e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo em contraste para as crianças e os jovens das classes dominadas, esses códigos são simplesmente indecifráveis. Eles não sabem do que se trata, o código funciona como uma linguagem estrangeira é incompreensível para essas crianças (SILVA, 2004, p. 38).

Essa síntese permite entendermos a analogia entre conhecimento e poder na sociedade, a qual envolve o conhecimento que se restringe a certos grupos que dominam aquele código linguístico, operando de forma discriminatória, regulando e disciplinando aqueles que não possuem esses códigos, e legitimando o poder daqueles que dominam. O currículo é produzido dentro de um discurso de poder/conhecimento que é aplicado ao sujeito, o qual o reproduz no comportamento cotidiano. A partir dessa perspectiva entendemos que há a existência de um currículo oculto que representa alguns corpos ideológicos

de práticas que não estão explícitas no currículo manifesto, formalizado. Nesta relação manifesto/oculto, podem circular ideias que reforçam comportamentos e atitudes que implícita ou explicitamente podem interferir, afetar e influenciar e ou/prejudicar a aprendizagem escolar dos discentes, remeter a preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas e que estão ligados às relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura (BRASIL, 2006, p. 5).

Desta forma, esses conteúdos que ainda buscam priorizar a educação eurocêntrica podem ser desconstruídos a partir do momento em que se busque descolonizar os currículos propondo uma política educacional que contemple a educação das relações étnico-raciais.

Devemos compreender que a instituição de ensino possui o papel fundamental na fomentação de pensamentos e principalmente no preparo do aluno do curso de Formação de Professores para lecionar, além disso, esses conhecimentos também contemplam os familiares e a comunidade. Dentro dessa perspectiva, no próximo tópico analiso, a partir das narrativas dos discentes, como eles compreendem sobre as questões raciais no contexto escolar.

### **3.3.1 As narrativas dos discentes sobre a sua identidade e racial**

Este tópico analisa a questão da educação e raça no cotidiano escolar tendo como foco o curso de Formação de Professores, acerca do fato de como que o aluno vem constituindo-se sobre a questão racial na escola.

Os professores precisam estar atentos para a inserção de temas como o combate às desigualdades e a educação antirracista nos projetos de cunho político pedagógico, para que o futuro professor consiga trabalhar com a diversidade étnico-racial. Como foi apresentado no tópico anterior, quando a escola busca em suas atividades desenvolver pesquisas e atividades que contemplem as diversidades étnicas, ela torna-se o espaço onde o discente reconhece as suas diferenças a partir do olhar do outro. Entretanto, essas diferenças não são marcadas por elementos que (re) afirmam a condição do outro sujeito de forma assimétrica. Essas comparações podem ser desnaturalizadas no espaço escolar quando existe o respeito pela singularidade, pela origem e pelos valores culturais.

Por meio dessa afirmação de valores o discente consegue de forma positiva construir a sua identidade racial como nos esclarece o Stuart Hall, em seu artigo “Que negro é esse na cultura popular negra? ” O autor nos convida a repensar que, mesmo que o pós-modernismo

não seja o momento das expressões culturais, os movimentos nas ruas proporcionaram mudanças no cenário cultural rumo às narrativas cotidianas e populares e descentralizou as antigas narrativas conservadoras, permitindo, por meio de novos espaços de contestações, caminhos para novas narrativas. Nesse sentido, as culturas das margens continuam periféricas, entretanto ganham vozes e tornam-se cada vez mais produtivas.

Dentro da cultura, as margens, embora constituem periféricas nunca, foram um espaço tão produtivo como são hoje, o que não se dá simplesmente pela abertura dentro dominantes dos espaços que podem ser ocupados pelos de fora. E também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos na cena de uma política cultural (HALL, 2007, p. 150).

A partir dessa reflexão sobre as produções que emergem a partir da cultura popular brasileira, que se encontra na região periférica, à margem da sociedade, que fortalecem, através de diferentes grupos, e se constrói suas identidades, o papel da escola na construção da identidade pode ser repensado. É importante ressaltar que os futuros professores, por meio de uma editora local, publicaram uma coletânea de poesias nas quais eles/elas escrevem suas narrativas cotidianas vivenciadas nas escolas. Ao observar tal obra, pude notar que as poesias tratavam de amizade, amor, respeito, favela. E embora as narrativas fossem realizadas por alunos e alunas inter-raciais, a questão racial não foi o tema fomentado no livro de poesias. Para a professora Nilma Lino Gomes, a identidade não é construída no isolamento. A construção da identidade é realizada através do diálogo, e torna-se negociável ao longo da vida. Por meio de diálogos abertos constrói-se a identidade pessoal e social, pois dependem de “maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra” (GOMES, 2002, p. 39). A partir da reflexão de Gomes, como que a escola colabora para a construção dessa identidade negra e pode ser construída ao longo da trajetória escolar?

Ao perguntar aos sujeitos (professores, discentes e a equipe pedagógica da escola) que foram entrevistados como declaravam-se racialmente, temos:

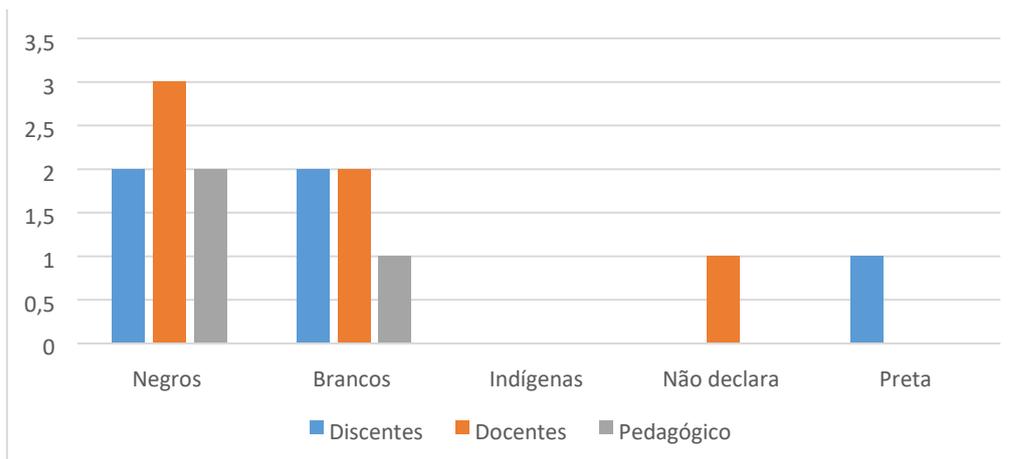


Gráfico IV- Dados extraídos da pesquisa

A partir da ótica da entrevistadora, os estudantes eram compostos por 03 negros (pretos/pardos) e 03 brancos. E os docentes e a equipe pedagógica que foram entrevistados eram compostos por 02 negros e 01 branco. Os professores, por 02 brancos e 04 negros. Ao indagar os entrevistados sobre a sua identidade racial de forma espontânea os discentes responderam da seguinte forma: 03 brancos, 01 preta, 02 negros. Entre o corpo pedagógico e professores as respostas: 03 brancos, 05 negros, 01 nunca parou para pensar em relação ao seu grupo étnico.

A professora X<sup>13</sup>, que se declara negra, nos informa que os estudantes estão sempre conversando sobre a questão racial. Ela fala que tem alunos (as) com dificuldades, que não possuem essa questão bem resolvida,

- Esse assunto está muito presente no cotidiano escolar. Acredito que nesse espaço é maior entre as meninas também devido ao número expressivo delas no contexto escolar. Muitos não se reconhecem como negros e negras, principalmente pelas negras mais claras que acreditam que sejam morenas ou até mesmo branca (Professora X, autodeclara-se negro, entrevista concedida em 17/12/2018).

Nesse sentido, a imagem vilipendiosa do negro em relação ao branco como grupo étnico superior projeta no imaginário do negro a não aceitação ao seu grupo étnico. Esse processo de negação faz com que surja por parte do negro a necessidade de possuir a semelhança do branco. Ou seja, embranquecer. Como afirma Frantz Fanon, “o negro quer ser como o branco. Para o negro não há senão um destino. E ele é branco. Já faz muito

<sup>13</sup> Para os discentes utilizei a vogais para nomear cada entrevistado como foram seis alunos a escolha da letra W para designar o (a) último (a) aluno (a) que foi entrevistado.

tempo que o negro admitiu a superioridade indiscutível do branco e todos os seus esforços tendem a realizar uma existência branca” (FANON, 2008, p. 188).

A partir da reflexão do autor, o homem negro ou a mulher negra ao almejar tornar-se semelhante ao homem branco, estão almejando serem vistos na sociedade como superiores e detentores de cultura e conhecimento, numa tentativa de tornar-se uma pessoa humana. “Com efeito, o embranquecimento associa a bondade, o sucesso' a criatividade, o gênio, a beleza, e a civilização com a brancura. Em última instância identifica a condição de humana como o fato de ser branco” (NOBLES, 2004, p. 287). É nesse sentido que muitos discentes negros buscam, principalmente nas escolas, forjarem a sua identidade racial. Como nos relata a (o) professor (a) M:

- Aqui na escola as vezes tem essa conversa entre os alunos em relação a cor da pele. Muitas vezes parte dos alunos brancos e dos negros de pele clara, os mulatos. Eles sempre estão buscando discutir a sua suposta “brancura” negando-se ao pertencimento da sua negritude. Enquanto os mais retintos não têm como falar que é branco, entretanto tem algumas alunas que reforçam a ideia que são morenas (Professor (a) M, autodeclara-se negro (a), entrevista concedida em 12/12/2018).

A compreensão desse não reconhecimento do negro de pele clara ao seu grupo étnico racial justifica-se na existência do racismo, e na ausência de imagens positivas da população negra. As ideias preconceituosas e discriminatórias fazem com muitos negros e negras evitem se identificar como os negros, autodenominando-se mestiços, morenos, “moreno claro” como uma tentativa de se aproximar da brancura, como podemos observar na resposta do Discente A. “Eu sou branca, embora a minha mãe seja morena um pouco escura e meu pai branco. Fiquei no meio termo. Na minha família tem morenos claros, e morenos escuros” (Discente A, autodeclara -se branca, entrevista concedida em 12/12/2018). Ao indagá-la qual a tonalidade da morena escura, a entrevistada aponta sorridente a amiga. E quando se pergunta a mesma quem é o negro a mesma diz “que a pessoa bem mais pretinha do que a amiga” (Discente A, auto declara-se branca, entrevista concedida em 12/12/2018).

Nesse contexto, os conceitos de branco em países anglo-saxônicos são bem diferentes, pois o “Branco” não se formou devido a mistura de dois grupos étnicos distintos, como ocorreu no Brasil com a propagação do culto à mestiçagem. Assim, o branco no Brasil são os mestiços, mulatos claros, como afirma Guimarães (2005), por extensão, as regras de pertinência minimizaram o polo "negro" da dicotomia, separando assim mestiços de pretos. O significado da palavra "negro", portanto, cristalizou a diferença absoluta, o não-europeu. Nesse sentido, um "preto" de verdade não era um homem letrado nem seria completamente

cristão, pois carregaria sempre consigo algumas crenças e superstições animistas (omito proposadamente qualquer consideração a respeito da mulher negra, sistematicamente ausente do processo “identificatório Consequentemente, no Brasil somente aqueles com pele realmente escura sofrem inteiramente a discriminação e o preconceito antes reservados ao negro africano” (GUIMARÃES, 2005, p. 36).

Nessa direção o discurso racial está muito presente na contemporaneidade, principalmente no Brasil onde existe uma grande concentração da população de origens africanas que passou pelo processo de mestiçagem, no qual não se reconhece como negro (a). A valorização do mestiço em relação aos pretos criou uma lacuna entre esses grupos, o primeiro devido a sua pele mais clara possui privilégios devido a sua proximidade da brancura enquanto o negro, devido à grande quantidade de pigmentação em sua pele, sofre mais racismo.

O estudo sobre colorismo (também denominada de pigmentocracia) reconhece que quanto maior a quantidade de pigmentação numa sociedade racializada maior o sistema de distinção social devido a cor da pele. Para a Harris (2008), especificamente, a “ocracia” na pigmentocracia traz consigo noções de valor hierárquico que os espectadores colocam em tais tons de pele. Tons de pele mais claros são, portanto, mais valorizados do que tons de pele mais escuros. Tais preferências têm implicações sociais, econômicas e políticas,

Já que pessoas de tons de pele mais claros eram frequentemente – e estereotipicamente vistas como mais inteligentes, talentosas e socialmente graciosas do que suas contrapartes negras mais escuras. Negros mais escuros eram vistos como não atraentes, de fato feios e geralmente considerados de menor valor. Os padrões europeus de beleza dominaram um povo africano durante a maior parte (HARRIS, 2008, p. 32).

A narrativa de Harris demonstra como o racismo está entrelaçado na sociedade brasileira, pois grupos mais próximos à raça ariana sofrem menos racismo que outros grupos étnicos, como nos conta a Discente I.

- Eu sofri racismo na escola. Tudo ocorreu numa discussão que eu tive com uma colega de classe. Após essa discussão fui chamada para comparecer na Secretária e conversar com a coordenadora da escola. Quando eu cheguei na sala para explicar o ocorrido, fui logo penalizada com alguns dias de suspensão. Eu acredito que o motivo de não ter levado a equipe pedagógica a escutar a sua minha versão da história era porque a colega de classe era mais clara do que eu. (Discente I, autodeclara-se negra, entrevista concedida em 11/12/2018).

Ao examinar a narrativa da estudante podemos entender que há uma existência no privilégio entre os povos com pigmentação diferenciada, e mesmo que seja com a mesma pigmentação, a aproximação da branca permite que os sujeitos do mesmo grupo étnico sejam tratados de forma diferenciada. Nesse sentido, o colorismo funciona como um sistema de favores no qual a branquitude,

permite a presença de sujeitos negros com identificação maior de traços físicos mais próximos do europeu, mas não os eleva ao mesmo patamar dos brancos, ela tolera esses “intrusos”, nos quais ela pode reconhecer-se em parte, e em cujo ato de imitar ela pode também reconhecer o domínio do seu ideal de humano no outro (NOGUEIRA, 2008, p. 1).

A estrutura racializada da sociedade em que os negros de pele clara são tratados de forma “benéfica” em relação aos outros negros, contribui para o fortalecimento do culto da mestiçagem e para o apagamento no qual prioriza determinados grupos étnicos e fortalece o apagamento das experiências culturais, sociais e políticas, como evidencia a professora Monica da Silva Francisco (2018).

A compreensão da dinâmica do racismo e da prevalência do colorismo na sociedade brasileira, dá-se por meio dos variados processos de mestiçagem presentes no país desde a colonização, [...] a mestiçagem foi utilizada como política pública no país como forma de erradicação da população negra (FRANCISCO, 2018, p. 103).

Francisco (2018) colabora para a seguinte reflexão sobre a importância de analisar como o racismo opera em na experiência e vivência e na relação racial, com o foco do estudo na relação escolar, na qual é interiorizado o preconceito dentro do aluno negro (as), buscando o não reconhecimento do seu grupo étnico-racial. É muito comum que o próprio aluno (a) busque forjar a sua identificação racial como “morena” clara ou escura para o não reconhecimento racial como negro.

Nesse sentido, a escola precisa trabalhar com esse futuro docente que atuará na Educação Infantil, com proposta que busque extinguir essa visão errônea da população negra e formar cidadão crítico, capaz de construir relação pautada no respeito à diferença de cultura, de religião, gênero, entre outra. Para tanto,

[...] a formação do educador para o tratamento da diversidade étnica e racial, no contexto escolar, é de suma importância para uma prática profissional cotidiana e segura para a inclusão da diversidade racial. No entanto, o não acesso à

informação e formação específica para a sua prática educativa em relação à temática, não o isenta da responsabilidade e sensibilidade com o tratamento da diversidade e proteção dos alunos frente às situações de discriminação (SANTOS, 2007, p. 77).

A partir da reflexão de Santos, a escola deve construir experiência e valor positivo em relação a população negra para que o futuro discente, ao lecionar, possa usar estratégia e intervenção que valorize a educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido o próximo tópico visa discutir educação das relações étnico-raciais.

### **3.4 Os discentes e a educação das relações étnico-raciais**

Esse tópico abre espaço de diálogo com os (as) alunos (as) a partir da questão: Como o curso de Formação de Professores prepara esses atores sociais para atuarem no magistério (Educação Básica), em relação à diversidade étnico-racial?

Com o intuito de obter maiores informações e compreender como a educação das relações étnico-raciais perpassou a formação desses futuros professores, preferi escolher todos os (as) entrevistados (as) para que pudesse obter maiores informações sobre o universo da pesquisa. Ao entrevistar a (o) discente A, sobre a Lei 10.639/03, nos informa:

- Eu tive aula sobre a cultura dos povos negros com uma professora durante o segundo ano letivo do curso. As aulas eram maravilhosas. E aprendi muitas coisas em relação a cultura africana. E passado teve desfile de beleza negra, folclore e alguns alunos (as) da outra turma realizaram trabalhos sobre esse tema. Eu acho importante estudar sobre a cultura dos povos de origem africana. (Discente A, autodeclara-se branca, entrevista concedida em 13/12/2018).

Ao indagar como teve esses conhecimentos, visto que outros alunos (as) entrevistados (as) não sabiam sobre o tema, a discente A nos informa “fui transferido (a) de turma no segundo ano nessa turma tinha professora que explicava sobre a cultura africana não lecionava para outras turmas do segundo ano apenas para uma ou duas turmas” (Discente A, autodeclara-se branca, entrevista concedida em 13/12/2018).

Ao entrevistar a (o) aluna (o) I sobre a Lei 10.639/03, (o) a participante explica que no ano anterior foi passado o trabalho para apresentar na sala de aula sobre várias legislações. Recorda que tinha alguma legislação relacionada a cultura negra. Entretanto, cada grupo de alunos ficou responsável em apresentar uma Lei da LDBEN como ela não

compareceu a aula no dia da apresentação do trabalho, disse que não tinha noção do que se trata a legislação.

As respostas dadas pelos participantes das entrevistas alerta que apesar da implementação da política educacional no contexto escolar, ela perpassa na escola de forma independente como se não fosse um conjunto de práticas pedagógicas voltadas para a produção de conhecimentos. Desta forma, os discentes deixam de compreender que a legislação possibilita,

[...] a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades, de sujeitos inconformistas diante das práticas racistas e com o conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afrobrasileiras (GOMES, 2012, p. 22).

Percebe-se, portanto, que a legislação educacional no contexto escolar conduz o futuro professor a compreender e valorizar os saberes e os legados deixados pelos povos negros. A partir dessa perspectiva, ao indagar o (a) discente W<sup>14</sup> sobre a Legislação e as possibilidades que pode ser trabalhada no contexto educacional, ela nos informa “- Obtive a informação da Lei 10.639/03 durante o trabalho de pesquisa para apresentação do trabalho aqui na escola. Fiquei entusiasmado (a) para saber mais sobre o assunto que fui pesquisar mais sobre o tema. Aprendi muitas coisas, assisti vários vídeos. Aprendi muito mais durante a pesquisa do que foi falado na sala de aula” (Discente W, autodeclara-se branco, entrevista concedida em 17/12/2018.).

Ao observar a resposta dos entrevistados é notório que a Lei 10.639 /03 não teve uma discussão ampla que pudesse atingir todos os discentes ao longo do curso, pois muitos não foram contemplados com os ensinamentos que propõem a referida legislação. Isso ocorre também porque, como informa alguns entrevistados (as), cada um desses alunos participa de turmas distintas e tem professores distintos. Alguns profissionais da educação trabalham com a Lei enquanto outros docentes não utilizam escritores negros, poetas e poetizas negras ou jogos africanos, durante as suas aulas. Essa dualidade de informações no campo educacional demonstra que a instituição de ensino como um espaço de disputas políticas e ideológicas, organiza-se em torno de múltiplos interesses.

A legislação tem como princípio a desconstrução de práticas racistas e preconceituosas ao longo da história, tendo como princípios que “as desigualdades raciais ou

---

<sup>14</sup> Como mencionado anteriormente a letra W ficou representando o sexto discente entrevistado.

de gênero, como quaisquer outras, não se inscrevem na lógica da natureza, mas na lógica das relações. [...] São socialmente criados; podem e devem ser politicamente oprimidos” (SISS, 2003, p. 34).

Por outro lado, a aplicabilidade da Lei no curso de Formação de Professores possibilita que o (a) discente possa construir o pensamento a partir do repertório da população negra, no qual apresenta uma cosmologia de construção do mundo a partir das lentes e histórias dos povos africanos, respeitando as diferentes experiências dos povos em vários períodos da história, levando em consideração as práticas religiosas como manutenção de uma cultura dos inúmeros povos africanos. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 tem como princípio colaborar com a erradicação do racismo. Ao indagar aos participantes das entrevistas sobre racismo obtive várias repostas:



Gráfico V- Respostas dos discentes

Ao analisar as respostas dadas pelos entrevistados (as) é notório que muitos discentes entendem o racismo como uma perseguição a pessoa da pele negra, e outros acreditam que o racismo seja uma violência contra uma pessoa. Entretanto, esses discentes apenas conseguem entender o racismo em relação ao preconceito de cor, não levando em consideração que o racismo pode operar no sistema de ensino de várias formas.

Como salienta a professora Azoilda Trindade (1994) em sua dissertação de Mestrado em Educação intitulada “O Racismo no Cotidiano Escolar, ” o racismo apresenta inúmeras manifestações que são naturalizadas no âmbito educacional. Segundo a autora a prática racista ocorre desde quando o aluno (a) entra na instituição de ensino com o currículo, com os debates dos professores, com a matrícula, com a escola que está sendo destinado, a “clientela” de cada escola, a forma e sua “relação com o racismo, na medida em

que há uma imposição de organização que nega e desvaloriza as outras existentes, na medida em que ela disciplina, pré-forma, deforma, padroniza, limita possibilidades, hierarquiza, classifica” (TRINDADE, 1994, p. 64).

Trindade (1994) acrescenta que o racismo está intrínseco também na escolha das turmas que devem trabalhar com os alunos angelicais ou aqueles pestinhas. Os professores estão sempre elaborando o planejamento de acordo com a clientela. Nesse momento o (a) docente inicia o processo de hierarquização ao selecionar de acordo com o perfil do discente o que eles/elas irão aprender; nessa direção a sala de aula configura-se como espaço de dominação, colabora para a dominação dos corpos e das falas dos alunos (as). Por meio de correção o professor inibe a criança e muitas vezes impossibilita que ela expresse seus pensamentos e desenvolvimentos cognitivos. Nesse sentido, para a autora, é na sala de aula,

que aprenderemos cotidianamente, às custas de muito exercício de repetição, de embotamento da criatividade, de assujeitamento (submissão), de quem é o "melhor", o mais desenvolvido, o à imagem e semelhança de Deus, a matriz étnica (racial e cultural) mais avançada, evoluída; uma única possível por ser a melhor maneira, e não a única, de ver, sentir, entender o mundo (TRINDADE, 1994, p. 71).

A partir da reflexão apontada pela professora Azoilda Trindade, a escola como espaço tende a desenvolver o racismo subjetivamente manifestado em várias fases do processo escolar, desde o acesso do aluno (a) a instituição de ensino. Portanto, o discente que futuramente atuará na Educação Básica (séries iniciais), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, não pode correlacionar o racismo apenas a cor de pele como o marcador do processo racista. Assim, cabe a instituição de ensino promover ao educando (a) mecanismos e habilidades para combater o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira e que é reproduzido na escola, implicando no fato de que o discente precisa estar apto na sua formação para uma inflexão teórica sobre as possibilidades concretas de construção de uma educação para as relações étnico-raciais. Ao examinar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pude notar que esta enfatiza a importância do profissional da educação para lecionar com a pluralidade e com os princípios Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2010, p. 16). “Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e cultural” (Ibidem). Essas diretrizes expressam a relevância de que o profissional da educação esteja preparado para atuar com várias culturas

e possua a sensibilidade de entender que não existe apenas um modelo de estética. É de suma importância que na escola a criança possua conhecimento de novas estéticas, valores culturais que são produzidos por vários povos, que foram construídos pelos povos Yoruba, Gegê, Bantos, Ifa, entre outros povos negros do processo diaspórico.

As Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos trazem propostas educacionais para os professores na elaboração do currículo, para que possam atender a demanda da instituição de ensino. Desta forma, é necessário que o professor compreenda quem são os atores sociais desse processo.

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, que ao longo da sua história, não iniciaram ou mesmo interromperam a sua trajetória escolar em algum ou em diferentes momentos de sua vida. São mulheres e homens que sofrem severamente as consequências de uma lógica estrutural capitalista, notadamente injusta e perversa. São moradores da cidade e do campo, trazem a marca da exclusão social e buscam assegurar a sobrevivência do seu grupo familiar. Estão compreendidos na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-raciais, de gênero, geracionais, culturais, regionais e geográficas, de orientação sexual, de privação da liberdade, de população em situação de rua e de condições físicas, emocionais e psíquicas. Integram os mais diversos grupos sociais, participantes ou não de movimentos populares e sociais (BRASIL, 2000, p. 13).

Esse é mais um desafio proposto não somente para os discentes, mas para a instituição de ensino que forma esses futuros professores. Podemos dizer que a escola preparou esses discentes para trabalhar com essa diversidade? Ao retornar ao tema principal do nosso tópico busco respostas dos alunos (as) que possam ajudar a compreender quais os desdobramentos dos recursos utilizados pela escola para formação desses discentes. Ao entrevistar a discente E, nos relata a sua experiência durante o estágio,

- Eu realizo estágio numa escola privada sem remuneração. Nessa escola tem o menino de negro que sofre racismo por parte dos colegas, como é uma escola particular poucas crianças são negras e na turma dele é o único. Alguns meninos brancos discriminam ele devido a cor da pele. Conversei com a Diretora sobre o que eu observo durante as aulas. Ela informou que falou com os pais do aluno que discrimina a criança negra. Quando perguntei a Diretora qual foi a reação da mãe do aluno. Em resposta a Diretora me contou que a mãe da criança abrandou a situação como fosse coisa de criança. (Discente E, autodeclara-se preta (o), entrevista concedida em 12/09/2018).

A situação relatada pela Entrevistada E ocorreu durante o estágio. Ao longo do curso o discente tem a possibilidade de realizar o estágio de observação, co- participação e participação. O estágio é o momento em que o discente tem contato com a realidade escolar

e a possibilidade de correlacionar teoria e prática. Na fase da participação, é o momento, para o estudante do curso de Formação de Professores, de maior contato com as atividades práticas de sala de aula.

A discente O relata, sobre o isolamento de uma criança por causa das práticas discriminatórias, “na escola que eu faço estágio tem o aluno que por ser rejeitado pelos colegas de turma devido aos apelidos, como caquinho que se refere “macaquinho” a criança não sente estimulada a participar das aulas” (Discente O, autodeclara-se preta, entrevista concedida em 11/12/2018).

Ao indagar a discente O sobre como a escola a preparou para perceber essas práticas racistas no contexto educacional. Ela nos respondeu “que a instituição de ensino não preparou para tal situação presenciada no Estágio. O seu olhar apurado se deu pois sofreu racismo na escola quando estudava na educação infantil. ” Discente O, autodeclara-se negra, entrevista concedida em 11/12/2018).

Com base no relato do (a) discente, a escola ainda continua sendo um espaço de luta em prol de uma educação antirracista, principalmente no curso de Formação de Professores, que tem como incumbência preparar os futuros profissionais para uma educação das relações étnico-raciais. Como descrito na resolução CEP/CEB 04/10, em seu capítulo II sobre a Educação Básica.

Art. 14 - A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

a) a Língua Portuguesa;

b) a Matemática;

c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2010, p. 6).

Como descrito acima, o professor que atuará com a Educação Básica tem como propósito apresentar na sua estratégia educacional por meio de plano semestral, o conteúdo programático que será abordado ao longo do ano letivo. Nele deve estar incluso a história das culturas afro-brasileiras.

Nesse aspecto, ao indagar sobre a educação das relações étnico-raciais durante o curso, o (a) discente U nos informa que “aprendeu ao longo do curso muitas coisas sobre a cultura africana já que no ano anterior na escola teve vários eventos como por exemplo: a

feira do folclore, desfile da beleza negra, jongo” (Discente U, autodeclara-se branco, entrevista concedida em 17/12/2018). Acrescenta que durante a aula de uma professora o tema da discriminação racial foi abordado. Como surgiu o interesse pelo tema assistiu um vídeo no qual ficou emocionado. Ao indagar a professora se ocorreu práticas racistas durante a aula, segundo ele a resposta que obteve,

-Fomos orientados (as) quando ocorrer esses episódios em sala de aula. Convidar os genitores do aluno que praticou a discriminação racial e comunicá-los sobre o episódio. E pedir aos pais que não venha puni-la com força física. Nesses casos a melhor forma de solucionar o problema é por meio do diálogo com a criança que cometeu a prática racista (Discente U, autodeclara-se branco (a), entrevista concedida em 17/12/2018).

Ao analisar a narrativa do discente, observamos que a orientação dada para os estudantes do curso fica limitada somente em narrar os fatos para os genitores que discriminou o aluno negro, não levando em consideração que esses dois atores estão passíveis de diálogos. De fato, tem-se que analisar quais os efeitos do racismo no contexto escolar e tais práticas “precisam ser duramente criticadas e banidas. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações” (CAVALHEIRO, 2010, p. 150).

Assim, ao indagar a todos os discentes da pesquisa sobre como trabalhar com a diversidade étnico-racial, todos informaram que não se sentiam preparados para lecionarem em relação ao desafio que os esperam no cotidiano escolar. Alguns desses educandos, não conseguem entender a necessidade de trabalhar com a diversidade étnico-racial e a sua relevância no contexto educacional como relata a Discente U.

- A escola não me preparou para trabalhar com a diferença entre escola privada e pública; a diferença inter-racial entre negros e brancos; com a discriminação racial; muito menos com ausência de recursos de materiais didáticos. Aqui, na escola temos que ter vários materiais tudo é tão bonito. Ao longo do Estágio presenciei professora sendo chamada de macaca por aluno; alunos negros ofendendo uns aos outros; na escola pública é pior, os alunos não possuem respeito com o colega e as matérias são bem diferentes da escola privada. A escola não me preparou para esse contraste. (Discente U, autodeclara-se branco, entrevista concedida em 12/12/2018).

Ao analisar a resposta do futuro professor U podemos entender que a instituição de ensino enquanto formadora ainda não consegue fechar a lacuna quando o tema é a educação das relações étnico-raciais. Nesse contexto, o chão da escola, composto por vozes que são frutos do processo de diáspora da população negra, da miscigenação, da entrada de

imigrantes, ainda sofre por consequência de uma fabulosa estória do mito da democracia racial.

Nesse sentido, a construção histórica de uma nação cabe a todos os povos que habitam nela: negros, brancos, asiáticos, indígenas, alemães, entre outros. E todos que fazem parte dessa construção devem ser incluídos na Historiografia da educação Brasileira. Segundo Munanga (2005) a ausência de um desses grupos étnicos que participaram pode ser entendida como racismo, e a inserção de todos esses grupos étnicos pode ser compreendido como igualdade.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

A partir da reflexão de Munanga, é de suma importância pensar numa formação educacional na qual o mecanismo da pirâmide humana e hierarquização de saberes não seja base e fundamentação teórica para nenhuma área de formação na sociedade, principalmente para o profissional da educação que colabora com a formação de cidadãos e cidadãs. Podemos concluir que a educação das relações étnico-raciais propõe um novo olhar e novas perspectivas de aprendizagem para o educando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recuperando as linhas gerais dessa dissertação a partir do objetivo geral que se trata da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) na Baixada Fluminense e como ela vem atuando em relação a Educação das Relações Étnico-Raciais. Para dar resposta a esse problema elencamos as seguintes questões de estudo: Quais as modificações que a Lei 10.639/2003 introduz na nossa atual LDBEN? Quais as contribuições que as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERE's) oferecem na formação de professores e professoras para lecionar com esse tema? Quais as ações /iniciativas exercidas pela SEEDUC / Baixada Fluminense para qualificação dos docentes em serviço do cumprimento da LDBEN?

Mesmo com aproximadamente dezesseis anos da implementação da legislação no contexto educacional, ainda deparamos com uma lacuna na historiografia da educação brasileira e no curso de Formação de Professores relacionado a escolarização da população negra e aplicabilidade da Lei 10.639/03 no contexto educacional. Isso é notório ao analisarmos as pesquisas na área da educação pertinentes a escolarização da população negra. Poucos periódicos e revistas acadêmicas concentram seus estudos nessa temática. A ausência de iniciativa de pesquisa reflete como que as instituições de ensino vêm ao decorrer dos anos produzindo a cerca desse tema. Como afirma a pesquisadora Nilma Lino Gomes “a percepção dessa ausência não acontece por acaso. Questioná-la poderá ser um caminho interessante para a mudança do enfoque das pesquisas [...] sobretudo no campo educacional.” (GOMES, 2017, p. 40).

Por essa razão busco destacar a relevância da historiografia brasileira na abertura de mais espaços para textos acadêmicos sobre a escolarização da população negra. Enfatizo a importância e o legado de grupos compostos por homens negros e mulheres negras que lutaram ao longo da história por escolarização e direitos civis. Cito a Frente Negra Brasileira e a Imprensa Negra que por meios de seus folhetins contribuíram para alfabetizar e informar a população negra. A luta desses grupos de homens e mulheres que buscaram através dos seus próprios recursos financeiros, construir grupos de irmandades, construir política assistencialista em prol da sua ancestralidade, de suas origens, seus valores culturais e religiosos, assim como uma política de reparação provocada pelas desigualdades raciais.

Dentre as várias demandas manifestadas pelos movimentos sociais negros entre os anos 1970 a 1990 podemos destacar as estratégias de combate ao racismo e o enfrentamento das desigualdades raciais; o reconhecimento do Quilombo enquanto produção de cultural de

resistência; entre outras. A partir do século XX podemos destacar: a reforma nos livros didáticos; a reparação social da população negra por meio de Políticas de Ações Afirmativas; as políticas educacionais com recorte racial; entre outras.

Dentre as várias iniciativas proporcionadas pelos movimentos sociais negros em prol de uma sociedade que o negro pudesse ser incluído enquanto cidadão de direito e deveres, podemos destacar no campo educacional a aprovação da Lei 10.639/03. Esta se constitui um marco na história da educação ao reconhecer, em seus termos gerais, a inclusão no currículo escolar de escola pública, privada, e em toda instituição de ensino, os estudos da Cultura Africana e História de África. Agregada a essa normativa também foi possível que em todos os materiais didáticos e conteúdos fossem inclusos dessa temática.

A implementação dessa normativa foi o momento de resposta das lutas dos Movimentos Sociais Negros. Ao longo da história de enfrentamento em prol o direito a educação, pela valorização da cultura africana e a participação na sociedade brasileira, esses intelectuais e não intelectuais, que eram figuras participantes dos movimentos sociais negros, compreendiam que somente por meio da educação conseguiriam a erradicação do racismo na sociedade.

Sob esse olhar da relevância da aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na escola, atualmente inclusa no art. 26 § A da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ao se examinar o curso de Formação de Professores, considerando, principalmente, o modo como esses discentes estão ampliando os seus conhecimentos para lecionar com essa temática no contexto escolar, observamos que a educação das relações étnico-raciais ainda é uma lacuna na formação desses futuros educadores. Esta lacuna se dá pela ausência de uma disciplina específica para o tema; pela ausência de trabalhos contínuos no decorrer do ano; pela falta de uma linearidade do tema na escola; inexistência de cursos de formação continuada para os professores; e pela dificuldade em se trabalhar com temas relacionados a representatividade do negro, entre outros fatores.

Mesmo com tantas ausências há alguns professores buscam dialogar com seus alunos sobre a Lei 10.639/03. Entretanto os alunos não possuem contato com obras literárias de autores negros, não conhecem nenhum jogo africano que possa ser utilizado de forma pedagógica, e toda referência que esses discentes possuem em relação a prática educativa está pautada na cultura eurocêntrica.

Esses desprovements estão bem acentuadas por parte dos professores que reconhecem que esses futuros profissionais da educação não estão preparados para lecionar para as múltiplas vozes que são compostas a escola. Nesse sentido, a Legislação Brasileira

permanece longe do processo educacional do aluno. Assim, ao analisarmos a escola, encontramos uma instituição de ensino ainda enraizada com uma proposta educacional de princípios hegemônicos na qual produz o sistema hierarquizado de valores, crenças, saberes e grupos étnicos.

Contudo, os professores sem cursos de formação continuada possuem dificuldades de correlacionar o conteúdo programático com a história dos povos africanos e a sua contribuição para a formação da sociedade brasileira. Assim, de forma precária alguns professores buscam trabalhar com a Lei 10.639/03 em suas aulas de forma pontual. Como esse ensino aparece fragmentado na instituição, a maioria dos alunos não consegue assimilar a relevância de trabalhar com a educação das relações étnico-raciais no contexto educacional.

Ao decorrer da pesquisa pude observar que no curso de Formação de Professores, embora possua o quantitativo de meninos. O grande quantitativo para essa área de formação ainda se concentra na escolarização de meninas. Muitas dessas meninas são negras e vem de família de baixa renda que busca no curso de Formação de Professores uma mudança no quadro social da família.

Outro ponto que pude observar que a instituição de ensino não reconhece o racismo no contexto educacional, e acredita que a prática racista ocorre em grande parte na Educação Infantil. Como o público do curso tem certa “maturidade” entende-se que na instituição de ensino exista o respeito mútuo entre os colegas de classe. Desta forma a instituição de ensino não percebe -se que alguma prática racista que ocorre durante o cotidiano escolar esteja ligada ao racismo.

No desenrolar da pesquisa fui surpreendida pela conscientização racial, e principalmente o posicionamento de alguns discentes em relação ao racismo no contexto educacional. Nesse contexto, isso demonstra que as narrativas sobre a população negra estão sendo fomentadas em alguns por meio das mídias, entidades, ou a própria vivência do aluno na primeira ou segunda infância na instituição de ensino. Alguns discentes que participaram da pesquisa, segundo as investigações realizadas conseguem compreender e conscientizar a importância de falar sobre o racismo no contexto educacional.

Entretanto esse assunto ainda torna -se uma lacuna para alguns alunos negros quando trata -se do reconhecimento racial. Para os alunos pretos buscam aceitar a sua condição, pois, devido ao excesso de melanina não consegue argumentar em relação a sua cor de pele, entretanto alguns com pouco menos de melanina, buscam identificar -se como moreno. Essa falta de referencial positivo em relação a sua raça ainda permanece fortemente no

contexto educacional. Como aponta estudos realizados por Silva (2005) que nos esclarece que a ausência de imagens de negros de forma positiva no contexto educacional possui o impacto “sobre a construção da identidade dos educandos de ascendência africana, indígena e mestiça, que não encontram referências positivas a sua origem, a sua cultura e a sua história[.]” (SILVA, 1995, p. 135)

Essa ausência de afirmação em relação ao seu grupo étnico por parte do discente, podem ser justificadas devido a falta de trabalho de forma contínua ao longo do curso. Embora a escola do curso de Formação de Professores busca tratar desse tema de forma pautada. Observei que no Plano Pedagógico da Escola aonde consta a matriz curricular do curso aparece como proposta de ensino da cultura. Ao longo do ano letivo a escola apresenta trabalhos, feiras culturais sobre culturas dos povos africanos, culturas dos povos indígenas. Entretanto as feiras, os eventos, realizados ao longo do ano letivo pela escola sobre a história de África e a cultura africana deveria ser apenas o complemento educacional de apoio do conteúdo programático.

No entanto, esses eventos que são realizados na instituição de ensino como base na Lei 10.639/2003, isso é fato ao observar a narrativa dos alunos quando eles mencionam sobre o debate acerca da legislação. Embora com essa lacuna ainda que visível no processo educacional da formação do aluno pode salientar que na instituição de ensino tem alguns professores e uma militante negra que colabora para que a Legislação seja fomentada no espaço escolar.

Concordo com a professora Azoilda Trindade (1994) que é “fundamental que enquanto educadores, mais do que professores aceitemos o desafio de conhecer a nossa realidade a fundo, a nossa história, a história do negro, a história da África, das nossas lutas de libertação e contar essa história, divulgá-la militantemente” (TRINDADE, 1994, p. 218). Dessa forma a educação das relações étnico-raciais seria tema recorrente de todas as aulas, pois temos vários autores, poetas, escritores, materiais didáticos riquíssimos em várias áreas do conhecimento que tem como princípio propor uma educação para as diversidades étnico-raciais, além de fontes históricas, como por exemplo, jornais da Imprensa Negra, A voz da raça, O Progresso, o Clarim da Alvorada entre outros. Poesias, livros infanto-juvenil, obras de artes que colaborariam para que os discentes pudessem compreender outros valores culturais.

Para além desses pontos aqui tratados quero registrar os impactos dessa pesquisa na formação acadêmica da autora desse estudo. Embora a expectativa em torno do entender, do saber, da construção do processo educacional brasileiro tendo como recorte étnico-racial.

Contudo os resultados dessa pesquisa apresentam algo que muitos pesquisadores da temática da educação das relações étnico-raciais têm enunciado sobre uma escola distante de uma educação que atenda a multiplicidade de vozes existentes no contexto escolar consolidado. Ao analisar a instituição de ensino percebo que a escola está passando por mudanças provocada por parte dos alunos. Esses possuem como aporte a internet, livros, as suas próprias vivências e experiências, a religião, entre outras, entidades como fonte de conhecimento.

Que surgem mediante aos questionamentos durante as aulas ou após o estágio por parte desses futuros professores. Ao retornarem à instituição de ensino buscam por respostas nas quais são fomentadas por vivências, experiências de preconceito, discriminação racial, ou até mesmo por rejeição, nesse momento, mesmo de forma “obrigatória.” Esses temas começam a ser promovidas no âmbito escolar de tal forma que os professores e a escola são “cobrados” pelos alunos um parecer sobre o racismo, a as diversidades, o machismo, religiosidade e as desigualdades raciais e sociais, etc. Assim, essas temáticas são inseridas na instituição de ensino por meio de projetos educacionais, oficinas, ou por parte de professores que buscam dialogar com a temática no cotidiano escolar.

Ao entender que a instituição de ensino ainda permanece com juízo e valores acerca do pensamento hegemônico, no qual as teorias pós- colonialismo, decolonial ainda permanece distante do processo educacional no curso de Formação de Professores. Compreendo, que essa pesquisa realizada no campo empírico possui impacto de forma positiva em relação a educação do negro no país, deste modo o estudo a cerca dessa temática pode ser aprofundado por causa das contribuições que essa pesquisa oferece e constitui como fonte de dados para o mesmo recorte amostral, tendo o município de Queimados como plano de fundo.

## REFERÊNCIAS

- ANDREWS, George. R. **Negros e brancos em São Paulo**. Bauru: EDUSC, 1998.
- ARANHA, Maria. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989
- AZEVEDO, Celia. M. M. , **Onda Negra e medo Branco: o negro no imaginário das elites no século XIX**, Rio de Janeiro. Editora : Paz e Terra , 1987.
- BASTOS, Maria. H. C. A, **Instrução Pública e O Ensino Mútuo No Brasil: Uma História Pouco Conhecida (1808-1827)**. **História da Educação/ASPHE**, v.1, n.1, p.115-133, 1997.
- BARBOSA, Wilson. N; SANTOS, Joel. R.; **Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras**, Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994.
- BARROS, Surya. A. P. **Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870 – 1920)**. São Paulo: FEUSP, 2005.(Dissertação de Mestrado).
- BERGMANN, Barbara. **In defense of affirmative action**. New York: BasicBooks, 1996.
- BERNARDO, Teresinha. **Memória em branco e negro: olhares sobre São Paulo**: EDUC /Ed: UNESP, 1998.
- BHABHA, Homi. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Constituição (1961). **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. BRASÍLIA: Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- BRASIL. Constituição de 1934- Planalto. **Constituição da república dos estados unidos do Brasil**. Disponível em: <[://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 25 out. 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.
- BRASIL, **Lei nº. 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Brasília, 2003. Disponível em: Acesso em 26/07/2017

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília – MEC/SEF, 1998. Acesso em: 08 nov. 2001

CANDAU, Vera. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio.F.B. e CANDAU, Vera.M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

CARVALHO, José. M. D. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho.** 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 52.

CAVALHEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e Anti- Racismo na Educação: Repensando nossa escola.** Rio de Janeiro: Editora Selo Negro, 2001.

CERTEAU, Michell. D. **A operação histórica.** In: LE GOFF. Jacques; NORA, Pierre. História (volumes I). Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo.** Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

COLLINGWOOD, Robin. G. **A ideia de história.** Trad. Alberto Freire. 8. ed. Lisboa: Presença, 1994.

CRUZ, Mariléia. S. “Uma abordagem sobre a história da educação dos negros”. In: ROMÃO, J. (org.). **História da educação do negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945.** São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo [online]. 2007, vol. 12, n. 23.

DOMINGUES, Petrônio. **Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol. 13, n. 39.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos.** Belo Horizonte: Nandyala, v. 1, 2008.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana.** 1ª ed. Lisboa: Sá da Costa, 1980.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FERRARO, Alceu. R.; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25401>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FIGUEIREDO, Angela. N. **Elites de Cor: Estudos Sobre os Profissionais Liberais Negros em Salvador**. São Paulo: Annablume, 2002.

FONSECA, Marcus. V. A arte de construir o invisível: o negro na história da educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 13, jan. /abril, 2007.

FONSECA, Marcus. V. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (Orgs.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação educativa, Anped, 2000.

FRANÇA, Vera.R.V. (1994). Teoria (s) da comunicação: busca de identidade de caminhos. **Rev. Esc. Biblioteconomia UFMG**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2: 138-152.

FRANCISCO, Maiza, S. A dificuldade de acesso do afrodescendente à escolarização. **Revista Repecult Ensaio e Pesquisas em Educação e Cultura** [online] 2018, vol. 13, jan/abril, p. 11-50.

FRANCISCO, Monica. S. Discursos sobre colorismo: educação étnico racial na contemporaneidade.

**Ensaio Filosófico**, Rio de Janeiro, v. XVIII, p. 97-109, 20 out. 2018. Disponível em: <[http://www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/Artigo18/07\\_FRANCISCO\\_Ensaio\\_Filosoficos\\_volumexviii.pdf](http://www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/Artigo18/07_FRANCISCO_Ensaio_Filosoficos_volumexviii.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2019.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. São Paulo : Editora Moraes, 1980.

GIL, Antonio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve apresentação. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003**. Brasília: SECAD-MEC, 2005

GOMES, Nilma. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011

GOMES, Nilma. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 6/7, p. 67-82, jan. 2010. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862/1983>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

GOMES, Nilma. L. **Intelectuais Negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, Nilma. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.** [online]. 2012, vol. 33, n. 120.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. A. **O Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, Antônio. S. A., **Racismo e Anti- Racismo**. 2ªEd. São Paulo: Editora 34, 1999.

HARRIS, Trudier. Pigmentocracy. Freedom's Story, **TeacherServe©. National Humanities Center**. Disponível em: <http://nationalhumanitiescenter.org/tserve/freedom/18651917/essays/pigmentocracy.htm>. Acesso em 11 de outubro de 2018.

HASENBALG, Carlos. A. Comentários “**Raça, cultura e classe na integração das sociedades**”. Rio de Janeiro, Dados, revista de ciências sociais. vol. 27, n. 3.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

HILSDORF, Maria. L. S. **História da Educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, 1999.

HOOK, Bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 1995.

IBGE, **Censo Demográfico, Cidades**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>> Acesso em 25 de novembro de 2017, às 18h.

LEMME, Paschol. **Educação democrática e progressista**. São Paulo: Pluma LTDA, 1961.

MACHADO, Carlos. E. D. **População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930**. São Paulo: USP, 2009 (Dissertação de Mestrado)

MOURA, Clóvis. A. **História do Negro Brasileiro** 2. ed. São Paulo: África, 1989.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada** / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**, UFF, Niterói, Ed. da UFF. 2004.

NAGLE, Jorge. **História da educação brasileira: problemas atuais**. Em aberto, Brasília, 1984.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 19, n. 1, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, João. F. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós LDB**. Brasília: INEP, 2008.

OLIVEIRA, Marcos. A. de. **O negro no ensino de história: temas e representações**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

PERES, Eliane. Sob (re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 4, jul/dez, 2002. BRAGANÇA PAULISTA.

PINTO, Regina. P. **Movimento negro e educação do negro: ênfase na identidade**. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: FCC. Nº 86, agos. 1993.

PINTO, Regina. P. Raça e Educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992, p. 41-50, 1992.

REHL, Renato. **Educação e Eugenia**, Boletim de Eugenia. Set/1929.

REHL, Renato. **O ensino da genética nas escolas primárias**. Boletim de Eugenia. (11, nov. 1929).

RIBEIRO, Ana. P. A. GONÇALVES, Maria A. R. **Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro** (orgs). Rio de Janeiro, Ed. Outrasletras. 2014. v.2.

ROSEMBERG, Fulvia.; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo. V. B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan. /jun., 2003.

SANSONE, Livio. Apresentação que multiculturalismo se quer para o Brasil? **Cienc. Cult.** vol.59 no.2 São Paulo Apr./June 2007. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252007000200013](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200013). Acesso em: 10.fev.2017, às 18hrs.

SANTOS. Rosemary. A escolarização da população negra entre o final do séc. XIX e o início do séc. xx. **web artigos**. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-escolarizacao-da-populacao-negra-entre-o-final-do-sec-xix-e-o-inicio-do-sec-xx/8027/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SCHWARCZ, Lilian. M. Espetáculo da miscigenação. **Estud. av.** [online]. 1994, vol. 8, n. 20, pp.137-152. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141994000100017>. > Acesso em: 10 fev. 2018 às 17h.

SILVA, Ana. C. da. **A Discriminação do Negro no Livro Didático**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Joselina da. A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. **Estud. afro-asiát.** [online]. 2003, vol. 25, n.2. Acesso em : 10/02/2017.

SILVEIRA, Eloise. Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. **Desenvolvimento em Questão** 6. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75211183004>. Acesso em: 08/09/2018 às 14h.

SILVÉRIO, Valter. R. Ação afirmativa: percepções da "casa grande" e da "senzala". In: BARBOSA, L. M. A. et al. (Org.). **De preto a afro- descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: Ed.UFSCar, 2003.

SISS, Ahyas; FERNANDES, Otair. A Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações. Série-Estudos - **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 37, p. 107-119, jan. /jun. 2014. Acesso em: 15.dez.2018, às 18h.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros cotas e ação afirmativas: razões históricas**. 1 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e qualidade da educação: transformações e possibilidades. **Revista Boletim Interfaces da Psicologia** da UFRural RJ, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 16-25, 2009.

SISS, Ahyas. **Democracia Racial, Culturalismo e Conflito no Imaginário dos Não-Brancos**. Dissertação (mestrado). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ. 1994. mimeo.

SOUSA, Rosângela. F. D. **Pelas páginas dos jornais: recortes identitários e escolarização do social do negro em São Paulo (1920-1940)**. São paulo: USP, 2013. (Dissertação de Doutorado).

SOUZA, Marina. M. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. **Revista História Hoje**, v. 1, 2012.

STEPAN, Nancy. **Eugenia no Brasil, 1917-1940** Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2004.

VEIGA, Cynthia. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, v. 13, n. 39 sets/dezes, 2008 p.

## Apêndice

### **INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS APLICADOS AOS PROFESSORES E DIRETORES DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Orientador: Professor/Pesquisador do PPGEduc/UFRRJ/ Ahyas Siss

Orientanda: Maiza da Silva Francisco

Curso: Mestrado em Educação

#### **Entrevista destinada aos docentes e à equipe pedagógica.**

O objetivo dessa entrevista é realizar uma análise da Lei 10.639/03 que foi fruto das lutas dos movimentos sociais negros brasileiros em prol de uma educação que atenda a diversidade étnico-racial no contexto educacional brasileiro. Ao refletir sobre a relevância dessa legislativa que atualmente está inclusa no art. 26 A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no curso de Formação de Professores. Busca-se por meio desta entrevista os possíveis caminhos para entender quais ações que a Secretária de Educação do Rio de Janeiro Metro V / Queimados tem intensificado para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Dentre essas Leis abaixo, assinale com (X) as quais a (o) Sr/ Sra. teve acesso.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional( LDBEN)
- Plano Nacional de Educação Básica –PNE
- Lei 10.639/03
- Parâmetros Curriculares Nacionais

Qual a parceria que está sendo desenvolvida entre a Escola e a Secretária de Estado de Educação em relação a Educação das Relações Étnico- Raciais?

Com a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas. O Sr./ a Sra. acredita que existiu o posicionamento dos professores em inclui-la em seu conteúdo programático?

A escola enquanto formadora desses futuros professores oferece algum trabalho que contemple a Lei 10.639/ 2003? Quais trabalhos? Como esse trabalho é desenvolvido?

Como a instituição de ensino tem preparado o discente para trabalhar com os conteúdos do ensino de História da África e Cultura afro-brasileira?

A Secretária de Educação do Rio de Janeiro disponibiliza matéria sobre a Educação das Relações Étnico –Racial para escola?

Nome: \_\_\_\_\_

Professor  Diretor

Grata por ter participado na minha entrevista, a sua contribuição foi de grande relevância para produção do meu objeto de estudo.

**“A educação é a arma mais poderosa que você pode mudar o mundo” (Nelson Mandela)**

**ANEXO I INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS APLICADOS AOS ALUNOS (AS).**

## Questionário

- 1) O que você entende por racismo?
- 2) Durante o período que você estudou nesta escola houve caso de racismo? Como a Instituição de Ensino tratou o assunto?
- 3). Entendendo que a Educação Infantil é o momento de extrema relevância para a criança, como a escola está preparando o Sr./ a Sra. para trabalhar com a diversidade étnico-racial?
- 4) Como o Sr. / a Sra. identifica racialmente?
- 5) Quais atividades foram desenvolvidas sobre a Lei 10.639/03 na escola?

Nome: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_



## ANEXO II- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado/a participante,

Você está sendo convidado/a participar da pesquisa “\_\_\_\_\_”, desenvolvida por \_\_\_\_\_discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -, sob orientação \_\_\_\_\_. O objetivo central do estudo é \_\_\_\_\_. A atividade investigativa tem seu foco voltado para \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_Especificamente, essa pesquisa pretende (transcrever os objetivos específicos da pesquisa)\_\_\_\_\_. O convite para sua participação neste estudo se deve ao fato de você. **(motivo da escolha do entrevistado)**

### **Da Confidencialidade e Privacidade de Informações**

### **Do detalhamento da pesquisa**

**Dos dados e material coletados na pesquisa Dos benefícios diretos e/ou indiretos aos/às participantes da pesquisa Da previsão de riscos ou desconfortos**

**Da divulgação dos resultados da pesquisa**

**Das observações finais:**

LOCAL E DATA \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA  
PESQUISA**

Eu, ....., inscrito (a) sob o RG/CPF/n.º de prontuário/n.º de matrícula ....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado ..... Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado (a) e esclarecido (a), pelo pesquisador (a) responsável ....., sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Nova Iguaçu, ..... de ..... de  
.....

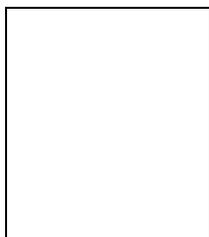
---

Assinatura por extenso do (a) participante

---

**Em caso de sujeito da pesquisa sem letramento.**

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica




---



---

### **ANEXO III- Respostas dos Entrevistados**

#### **Entrevistado (a) Professor (a) T**

- Autodeclara-se branco
- LDBEN, PNE, PCN.
- É muito comum os alunos /as alunas chegarem aqui no curso sem saber noções básicas de higiene, não sabem nem falar corretamente, muito menos escrever. Alguns desses alunos são frutos da aprovação automática, conseguem concluir o curso por alcançar a média. Esse curso não deveria ter matrícula grátis, e sim o processo seletivo.

#### **Entrevistado (a) Professor (a) L**

- Autodeclara-se branco

LDBEN, PNE, PCN.

-Eu sempre estudei em escolas públicas e fiz o curso de Normal no Colégio Estadual Prefeito Luiz Guimarães. Hoje, atuo como professora no curso de Formação de Professores. Sempre converso com os (as) discentes sobre a importância desse curso na minha vida, principalmente, para meus pais que não tiveram a oportunidade de estudar foi uma alegria para eles conseguirem formar uma filha em professora.

#### **Entrevistado (a) Professor (a) V**

- Nunca parou para pensar sobre a sua questão racial.
- Aqui nesta escola os professores não buscam trabalhar com essas questões relacionadas a questão étnico-racial, não busca ampliar o conhecimento dos discentes, somos muito desunidos, quando o professor demonstra interesse em fazer qualquer trabalho tem outros que informa que não pode liberar os discentes para a execução da atividade. Essas atitudes contribuem com que o outro desanima de fazer nesse sentido ninguém acaba fazendo nada (Professor (a), nunca parou para pensar sobre a sua questão racial, Maleta da Juventude, Cozinha Brasil, Semana Literária)

### **Entrevistada Professora Q**

Autodeclara-se Negra

- Nos dias atuais, o (a) acredita que, numa totalidade, algumas escolas fazem com que a Lei seja cumprida por meio de projetos educacionais. Mesmo assim, dependendo muito do professor para trabalhar com essa legislação. E não existe uma cobrança por parte dos gestores pedagógicos, por parte do Estado para que a legislação seja cumprida. Assim, ainda permanece esse debate com maior ênfase no mês de novembro.

### **Entrevistado (a) Professor (a) X**

Autodeclara-se negro (a)

-Desde que tornei funcionário (a) público (a) a cerca de 06 anos aproximadamente, não fui convidado para nenhum curso de capacitação. Eu, faço cursos por conta própria, estou sempre buscando me atualizar. Acredito que nós professores temos que adequar com a modernidade e incluí-la em sala de aula. Estamos perdendo muitos discentes devido a esse método de ensino. Para que os alunos interesse em minhas aulas, busco lecionar com temas que contemple o currículo e associa-lo com a realidade local. Ao longo do curso eu promovo trabalho sobre a diversidade étnico-racial.

- Eu não consegui compreender a proposta da SEEDUC de incluir o escritor e compositor Martinho Vila no conteúdo programático. Por conta disso confesso, não realizei o trabalho proposto pela SEEDUC com a turma. Por não conseguir relacionar o tema no currículo mínimo exigido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

-Sobre a implementação da legislação educacional na unidade educacional, ele relata que, embora o trabalho sobre a temática seja realizado em pequena proporção ou de forma isolada, embora exista uma conscientização de racismo, preconceito, discriminação por parte do (a) discente em pequena escala, fazendo com que eles respeitem mais os colegas de classe e busquem tratar de forma igualitária independente do grupo étnico.

-A identificação racial é o tema recorrente no cotidiano escolar. Acredito que nesse espaço é maior entre as meninas também devido ao número expressivo delas no contexto

escolar. Muitos não se reconhecem como negros e negras, principalmente pelas negras mais claras que acreditam que sejam morenas ou até mesmo branca.

### **Entrevistado (a) Professor (a) M**

-Autodeclara-se Negra

-Eu participei de alguns cursos de formação continuada a muito tempo atrás. Não recorro a uma data específica. Não posso afirmar que não exista curso no momento. Mas eu não fui convidada, então eu entendo faz muito tempo que a SEEDUC não promove curso para nenhuma disciplina, palestra. Eu gostaria muito de participar de curso de formação voltado para a disciplina que leciono. Esses cursos propõem uma nova perspectiva de ensino é sempre interessante.

- A educação das relações étnico-raciais ainda é pouco abordada nas escolas. Esse tema ainda é mais abordado por professores negros que buscam discutir a história da cultura negra, a contribuição da população negra na formação do Brasil paulatinamente em sua aula.

‘-E ressalta a dificuldade de buscar parcerias de outros professores para elaborar o trabalho na escola de forma mais contínua. Para a pessoa entrevistada, “alguns professores continuam a pensar que esse tema está relacionado as aulas da disciplina de História, não levando em consideração a relevância de serem lecionadas por todas disciplinas”

- . Aqui na escola as vezes tem essa conversa entre os alunos em relação a cor da pele. Muitas vezes parte dos alunos brancos e dos negros de pele clara, os mulatos. Eles sempre estão buscando discutir a sua suposta “brancura” negando-se ao pertencimento da sua negritude. Enquanto os mais retintos não têm como falar que é branco, entretanto tem algumas alunas que reforçam a ideia que são morenas.

### **Entrevistado professor (a) K**

-Autodeclara-se branca

- Na sua disciplina, como possui uma quantidade de informações legislativas enorme, e o período muito pequeno, o (a) docente opta em apresentar as legislações através de pesquisas realizadas pelos discentes.

### **Entrevistado. Participante J**

Autodeclara- se negro

- Nos últimos anos não está tendo capacitação para nenhuma temática, o professor (a) que almeja trabalhar com essa temática tem que buscar fazer cursos. A SEEDUC por muito tempo não oferece nenhum suporte, apenas cobrança para arrumar a escola.

### **Entrevistada Participante Z**

Autodeclara-se branca

- Informa que anos atrás recebiam bastante materiais, porém, nos últimos anos a Secretaria de Educação do Estado não emitiu livros para a unidade escolar voltado para essa temática.

- A instituição de ensino no modo geral está interessada na formação técnica dos educandos e não se preocupa com esse requisito”

### **Respostas dos Discentes**

#### **Entrevistada – discente A**

Discriminação a uma pessoa de cor preta

- Eu sou branca, embora a minha mãe seja morena um pouco escura e meu pai branco. Fiquei no meio termo. Na minha família tem morenos claros, e morenos escuros. Para a entrevistada o “moreno escuro” é uma pessoa bem mais pretinha do que a amiga.

Eu tive aula sobre a cultura dos povos negros com uma professora durante o segundo ano letivo do curso. As aulas eram maravilhosas. E aprendi muitas coisas em relação a cultura africana. E passado teve desfile de beleza negra, folclore e alguns alunos (as) da outra turma realizaram trabalhos sobre esse tema. Eu acho importante estudar sobre a cultura dos povos de origem africana. Ao longo do curso eu fui transferida (a) de turma no segundo ano nessa turma tinha professora que explicava sobre a cultura africana não lecionava para outras turmas do segundo ano apenas para uma ou duas turmas.

#### **Entrevistada discente E**

Uma perseguição a uma pessoa devido a sua cor preta

Autodeclara-se preta

Eu realizo estágio numa escola privada sem remuneração. Nessa escola tem o menino de negro que sofre racismo por parte dos colegas, como é uma escola particular poucas crianças são negras e na turma dele é o único. Alguns meninos brancos discriminam ele devido a cor da pele. Conversei com a Diretora sobre o que eu observo durante as aulas. Ela informou que falou com os pais do aluno que discrimina a criança negra. Quando perguntei a Diretora qual foi a reação da mãe do aluno. Em resposta a Diretora me contou que a mãe da criança abrandou a situação como fosse coisa de criança.

### **Entrevistada discente I**

Autodeclara-se negra.

Uma violência contra uma pessoa. Eu sofri racismo na escola. Tudo ocorreu numa discussão que eu tive com uma colega de classe. Após essa discussão fui chamada para comparecer na Secretária e conversar com a coordenadora da escola. Quando eu cheguei na sala para explicar o ocorrido, fui logo penalizada com alguns dias de suspensão. Eu acredito que o motivo de não ter levado a equipe pedagógica a escutar a minha versão da história era porque a colega de classe era mais clara do que eu.

Ela nos explica que no ano anterior foi passado o trabalho para apresentar na sala de aula sobre várias legislações. Recorda que tinha alguma legislação relacionada a cultura negra. Entretanto, cada grupo de alunos ficou responsável em apresentar uma Lei da LDBEN como ela não compareceu a aula no dia da apresentação do trabalho, disse que não tinha noção do que se trata a legislação.

### **Entrevistada discente O**

Autodeclara-se negra

Sobre o racismo ela nos relata, sobre o isolamento de uma criança por causa das práticas discriminatórias, na escola que ela faz estágio tem o aluno que por ser rejeitado pelos colegas de turma devido aos apelidos, como caquinho que se refere “macaquinho” a criança não sente estimulada a participar das aulas.

### **Entrevistado U**

Autodeclara-se branco

Aprende ao longo do curso muitas coisas sobre a cultura africana já que no ano anterior na escola teve vários eventos como por exemplo: a feira do folclore, desfile da beleza negra, jongo”

### **Entrevista discente W**

Auto autodeclara-se branco.

Uma coisa muito ruim.

Sobre a Legislação e as possibilidades que pode ser trabalhada no contexto educacional, ela nos informa “- Obtive a informação da Lei 10.639/03 durante o trabalho de pesquisa para apresentação do trabalho aqui na escola. Fiquei entusiasmado (a) para saber mais sobre o assunto que fui pesquisar mais sobre o tema. Aprendi muitas coisas, assisti vários vídeos.

Aprendi muito mais durante a pesquisa do que foi falado na sala de aula.

Fomos orientados (as) quando ocorrer esses episódios em sala de aula. Convidar os genitores do aluno que praticou a discriminação racial e comunicá-los sobre o episódio. E pedir aos pais que não venha puni-la com força física. Nesses casos a melhor forma de solucionar o problema é por meio do diálogo com a criança que cometeu a prática racista.

A escola não me preparou para trabalhar com a diferença entre escola privada e pública; a diferença inter-racial entre negros e brancos; com a discriminação racial; muito menos com ausência de recursos de materiais didáticos. Aqui, na escola temos que ter vários materiais tudo é tão bonito. Ao longo do Estágio presenciei professora sendo chamada de macaca por aluno; alunos negros ofendendo uns aos outros; na escola pública é pior, os alunos não possuem respeito com o colega e as matérias são bem diferentes da escola privada. A escola não me preparou para esse contraste.