

Incurões do negro no Sistema Educaional Brasileiro: uma análise crítica da bibliografia

Inroads of the black in Brazilian Educational
System: a critical analysis of the literature

Sheila Ferreira Miranda

UFSJ/Universidade Federal de São João Del Rei

sheilaze@gmail.com

Resumo

O texto parte de uma leitura crítica sobre as produções da historiografia da educação, para discutir as chagas do racismo na conjuntura educacional brasileira a partir de uma revisão da literatura, tendo como focos de análise o período do processo de abolição do trabalho escravo e suas ressonâncias, bem como as vicissitudes das transformações de sentido do preconceito na conjuntura pós-colonial. Neste ínterim, compreendemos que o acesso deste contingente ao sistema educacional não pode ser caracterizado como um processo de inclusão, mas como um sistema de incursões. A partir destes parâmetros concluímos que a prática discriminatória ainda persiste no âmbito educacional, consolidando um quadro alarmantemente racista, embora ao longo dos tempos, o conteúdo e função do preconceito se transformem, acompanhando as mudanças históricas.

Palavras-chave: educação – negros – racismo estrutural.

Abstract

The text part of a critical reading of the output of the historiography of education to discuss the wounds of racism in Brazilian educational conjuncture from a literature review, with the focus of the analysis period of the abolition of slavery and its resonances process as well as the vicissitudes of the transformations for meaning of prejudice in post-colonial conjuncture. In the meantime, we understand that of this quota access to the educational system cannot be characterized as a process of inclusion, but as a system of incursions. From these parameters, it is concluded that the discriminatory practice still persists in the educational context, consolidating an alarmingly racist framework, although over the ages, the content and function of prejudice are transformed, following the historic changes.

Keywords: education – blacks – structural racism.

I

ntrodução

Pretendemos, com este texto, a partir de uma revisão crítica da literatura realizada no contexto de uma tese de doutoramento (MIRANDA, 2013), apontar a negligência da história e da historiografia da educação no trato com as experiências educacionais dos negros brasileiros, tendo em vista que este é um tema que passa a ser discutido de forma tardia na literatura e nas pesquisas.

A revisão da literatura foi realizada de acordo com as seguintes palavras-chave: educação; negro; historiografia da educação; racismo; história. Esta buscou iluminar a discussão acerca da condição atual dos acadêmicos negros no Brasil, no contexto de uma Tese de doutoramento (MIRANDA, 2013), partindo da temática racial na história da educação brasileira. Foram incluídos conteúdos completos encontrados *on-line*, nas bases ISI, Scopus e Scielo, bem como livros que abrangessem os aspectos conceituais relacionados à história da educação do negro no Brasil. Por fim, realizamos neste texto, a apresentação e discussão dos resultados, que consiste numa interpretação crítica dos mesmos e no estabelecimento de debates com teorias afins.

Neste sentido, destacamos num primeiro momento, o perigo e as consequências da invisibilização impetradas pela história oficial, demarcando as ideologias vigentes como principais elementos que subsidiaram o silenciamento sobre a condição de participação ativa do seguimento negro no contexto educacional, reduzindo a peculiaridade das desigualdades raciais a uma simples questão de cunho econômico.

Apontamos também a reivindicação de historiadores críticos, os quais, nas últimas décadas, buscaram reunir as poucas produções que recorreram à discussão racial no contexto educacional brasileiro. Autores que, ao fomentarem novas produções e contribuir para a reformulação de análises insuficientemente consistentes e simplistas, também contribuem significativamente para a mudança de mentalidade e para a posterior transformação ideológica de forma que o ideário de um “paraíso das relações raciais” passa a ser refutado nas principais pesquisas de teor crítico, consolidando o peso da cor como condição epistemológica essencial ao debate.

Como consequência deste quadro, buscamos compreender as transformações de sentido do preconceito que sustentam nas políticas de educação da atual sociedade brasileira. Neste contexto, a maneira (ainda) periférica como a categoria raça tem sido discutida continua sendo sustentada pelos debates em torno do mito da democracia racial ou a partir da demarcação simplista de passividade no cativeiro e seus desdobramentos em torno da discussão da localização dos negros no sistema escravista do país. Assim, concluímos que os negros não foram incluídos no sistema educacional brasileiro, mas que sua inserção neste contexto se realizou efetivamente através de incursões.

Da historiografia à história da educação: acerca de um silenciamento sintomático

A educação do negro brasileiro é um tema que passa a ser discutido na literatura de forma tardia, apenas a partir dos anos 1980. De acordo com Fonseca (2001), inicialmente, as pesquisas demonstravam os padrões sociológicos de desigualdades contidos nas vivências de negros e brancos na educação brasileira, visando um movimento de conscientização dos intelectuais acerca desta lacuna no âmbito educacional. Em 1987, Pinto publica um artigo assinalando a quase ausência de pesquisas que tratem especificamente sobre a educação do negro brasileiro, a ponto de um leitor mais desavisado acabar construindo a imagem de um Brasil mono-racial.

Ao longo de vinte anos, os debates travados sobre tais desigualdades levaram os pesquisadores da área educacional a admitirem a importância da *raça* como categoria de análise, bem como fomentaram o surgimento de pesquisas que ampliaram o nível de entendimento sobre a questão racial, revelando-a como elemento estruturante da realidade brasileira, conforme Fonseca (2001). De acordo com este mesmo autor, apesar deste óbvio diagnóstico e dos avanços em termos de produção na área educacional, a historiografia da educação não tomou parte no debate, de maneira que nos anos 1990 surgem as primeiras críticas sobre a indiferença da área em relação à temática racial.

Pinto (1992) aponta, entre outras questões, a insensibilidade da história da educação no trato com este assunto, abrindo caminhos a autores como Cruz (2005); Cunha (1999), Fonseca (2002), Müller (1999), Ramos (2008), Silva (2006) Veiga (2008) e Barros (2016); que, anos depois, ainda irão nos reportar à mesma denúncia: a escassez de produção em relação às necessidades colocadas para a educação brasileira sobre a discussão racial, mais especificamente, na área historiográfica, embora apresentem argumentações e pontos de vista diferentes. Nestes textos, são utilizados termos como silenciamento, invisibilidade, cegueira, apagamento, omissão e negação do racismo nas produções da história da educação em nosso país.

Silva (2006) refere-se aos discursos fáceis e simplistas que enredam estereótipos nos quais a população negra brasileira “[...] ou aparece apenas como a eterna vítima da escravidão moderna ou então como descendente direta das populações africanas traficadas para o Brasil” (p. 41). A historiografia brasileira, ao longo dos anos, alimentou uma visão estereotipada do negro e reforçou imagens negativas já consolidadas sobre o cativo; propondo, em suma, que as únicas experiências vivenciadas por esta parcela da população se referem ao passado de escravidão e às diversas interdições criadas ao longo dos tempos.

Os desdobramentos deste passado nos remetem a uma versão da história que segundo Silva (2006) e Barros (2016) sustentam a *produção* do negro brasileiro como um indivíduo histórico

sujeitado, vitimizado, passivo e preguiçoso, que não estudava ou buscava frequentar instituições formais de educação. Destas histórias *mal-contadas* origina-se a atribuição de condutas irresponsáveis e imprevidentes a este segmento, a exemplo de alguns dos estereótipos disseminados e ainda vigentes, assinalados por Müller (1999).

E na história da educação a situação de exclusão com relação às experiências do segmento negro não é muito diferente. Se a disciplina específica, de acordo com Cruz (2005), tem aproximadamente trinta anos de existência no currículo de formação do educador brasileiro, ao avaliarmos os livros didáticos utilizados, podemos assinalar a impressão da total inexistência de experiências educacionais dos negros em período anterior à década de sessenta do século passado. Para esta mesma autora:

À margem desse processo vão sendo esquecidos temas e fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre experiências de escolarização dos indígenas e afro-descendentes. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esses grupos, os detalhes da exclusão desses setores das instituições escolares oficiais, os mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial, a educação nos quilombos, a criação de escolas alternativas, a origem da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil, as vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação estão sujeitos ao desaparecimento (CRUZ, 2005, p.23).

Para além do perigo destas importantes experiências da história da educação dos negros serem condenadas ao total desaparecimento e à invisibilidade, torna-se inevitável destacarmos que elas não são *esquecidas* pela história oficial, involuntariamente. De acordo com Santos (2010), assim como qualquer outro profissional do conhecimento, o historiador está mergulhado num universo de interesses, de forma que as proeminências e omissões dos dados acabam ocorrendo em função do ponto de vista do grupo social a que estes pesquisadores pertencem.

Não seria sintomático o silenciamento da história sobre a condição (de participação) ativa do segmento negro? Por que o nosso país, historicamente não fabricou registros sobre sua composição racial? A que serve este tipo de utilização da história e quais teorias/ideologias vêm subsidiando esta categoria de produções? Este silenciamento não seria melhor tematizado como negligência? A ausência de informações apontada pelos autores que criticam a historiografia da educação denota seguramente a orientação teórico/ideológica que fundamentou a constituição de nosso país em sua relação com esta população. A condição de inexistência à qual a questão racial é relegada tanto no senso comum, como pelos pesquisadores não é um fenômeno recente ou inexplicável.

É fato que o padrão de brancura continua repercutindo no imaginário do país, através do um modelo de racismo universalista conforme Munanga (1999) e que, aliado a uma ideologia do branqueamento, traz à tona a imagem de uma nação democrática em relação à questão racial, fator que invisibiliza as discriminações no cotidiano e contribui para que o racismo apareça de modo velado. E como ressonância deste processo, a historiografia da educação atuou no sentido de

reduzir a peculiaridade das desigualdades raciais a uma simples questão de cunho socioeconômico. Assim, as demandas específicas do contingente negro são diluídas em meio aos problemas sociais do país e o tratamento da categoria raça tem sido realizado como algo periférico, conforme Fonseca (2007).

É com base nestes pressupostos que surge a proposta de ampliarmos o campo dos possíveis, a partir de leituras históricas diversas, que não reduzam as discussões a respeito das políticas de educação na sociedade brasileira a uma absurda negação do racismo, fomentada pelos debates em torno da clássica ideia de democracia racial, ou à simplista experiência de passividade no cativo e seus desdobramentos.

Assim, nas últimas décadas, tem ocorrido uma incipiente reivindicação de historiadores, que buscam re-unir as produções que recorreram aos aspectos raciais no contexto educacional, demarcando o lugar secundário que o tema sempre recebeu na historiografia da educação. Estes poucos autores já citados – e por nós denominados de críticos da historiografia da educação – têm tomado a frente do debate sobre a história da escravidão e fomentado novas produções, de modo a contribuir para que os procedimentos de construção das análises que tratem da presença dos negros em espaços educacionais sejam reformulados criteriosamente. Vejamos então como estes autores elaboram suas análises.

Contextualizando o fim do trabalho escravo

O contexto do fim do trabalho escravo significou uma importante ruptura do modo de vida do brasileiro em virtude da constituição de uma nova sociedade que não mais contemplasse o latifúndio como principal meio de criação de riquezas. Até porque, segundo Ramos (2008), em início do século XIX a crise do sistema colonial atingiu radicalmente o solo brasileiro, de modo que países europeus não mais aprovavam as relações de trabalho forçado.

Novas formas de capitalismo e as ideias liberais alteraram as relações entre países e a monocultura latifundiária escravocrata passou a significar um obstáculo à expansão do mercado internacional e o Brasil se viu pressionado a modificar os quadros econômicos tradicionais, buscando se inserir na sociedade moderna. Transformações que foram profundas, não só em relação ao sistema econômico, como no estabelecimento de negociações que contemplaram mudanças nas relações de poder e na convivência social entre libertos, ex-senhores e os demais homens e mulheres livres desta incipiente estrutura, conforme Mattos (1998).

Portanto, o período que compreende o processo de abolição do trabalho escravo (1850-1888) bem como suas ressonâncias imediatas no pós-abolição, tornam-se focos de análise para compreendermos a atual composição racial da comunidade intelectual brasileira, tendo em vista

que a escolarização apenas passa a ser considerada como dimensão possível na vida dos escravos e libertos, quando da possibilidade deste contingente populacional ser integrado ao sistema produtivo na condição do posterior exercício da liberdade.

Para Fonseca (2002), o desmantelamento da sociedade escravista tomou corpo nas ações dos anos finais da década de sessenta do século XIX. Tanto pela crise do sistema colonial, que já se anunciava desde o início do século, quanto pelas constantes insurreições provocadas pelos grupos negros escravizados.

Afirma Ramos (2008) que como as relações entre senhores e escravos sempre configuraram um processo de adaptação tenso e contraditório; entre lutas e negociações, as redes de solidariedade e refúgios formados pelos quilombos, confrarias religiosas e apadrinhamentos fortaleceram-se para alicerçar a resistência à opressão durante este período. Sendo assim, as insurreições dos cativos funcionaram como manifestações contínuas de afirmação de sua humanidade e, no bojo da segunda metade do século XIX, proclamaram a insuficiência do sistema econômico brasileiro, impulsionando o desmoronamento (ainda que tardio) do trinômio latifúndio – trabalho escravo – monocultura.

Junto a estas tensões, o mundo se deparava com uma nova ordem de mudanças econômicas e sociais, decorrentes do desenvolvimento do capitalismo. E o crescimento industrial da Inglaterra – maior potência mundial do século XIX – teve ressonâncias marcantes em território brasileiro. Uma das transformações estimuladas pelas pressões internacionais, conforme Fonseca (2002) foi a abolição do tráfico negreiro no país, em 1850, embora já houvesse uma lei que proibia a entrada de escravos africanos desde 1831.

Para este mesmo autor, houve então uma alta no preço dos escravos e uma transferência deste segmento de sujeitos, do Norte para o Sul do país (tráfico interprovincial), de forma que a economia cafeeira em expansão absorveu rapidamente esta parcela da população, criando um desequilíbrio entre as populações escravas das duas regiões.

Mas o trabalho escravo revelou-se em longo prazo, pouco lucrativo, tendo em vista a acentuação da resistência cativa, que ocorria também por estratégias de retardamento e diminuição da produção. Segundo Ramos (2008) o país se via diante de contradições bastante complexas: pela sua condição agrícola e desprovido de movimentação do mercado interno, não poderia suportar supressão abrupta da mão-de-obra africana; ao mesmo tempo em que as pressões internacionais, o crescente consumo do mercado mundial e as constantes insurreições dos escravos revelavam a necessidade do estímulo à imigração e à substituição do trabalho servil pelos braços europeus livres. Começa-se então a pensar em estratégias para o processo de abolição do trabalho escravo, sem que houvesse modificações estruturais na economia.

A solução para este impasse encontrado pelo governo Imperial foi o fomento, ainda que provisório de uma economia pré-capitalista, ainda escravagista, mantendo um sistema rudimentar

de produção e sem se preocupar com a promoção ao desenvolvimento do mercado interno. O processo abolicionista foi estendido, conservando relações sociais de caráter semi-feudal (RAMOS, 2008). E paulatinamente, medidas legais foram sendo tomadas tanto para a *libertação do ventre das escravas* e posterior abolição da escravatura, quanto para a substituição da mão-de-obra vigente pelo trabalho livre dos imigrantes.

A Lei do Ventre Livre: uma conjuntura de ambiguidades

A Lei Rio Branco ou Lei do Ventre livre – apresentada na Câmara dos Deputados em 12 de maio 1871 e promulgada quase sem modificações como Lei nº 2040 em 28 de setembro do mesmo ano – configurou, para Fonseca (2002) um marco importante no processo de superação da escravidão, por instituir, a partir de então, a libertação das crianças recém-nascidas de mães escravas.

Libertar o ventre significava, naquele contexto, incidir sobre a única fonte legal de entrada de novos escravos no país, levando-se em consideração a abolição do tráfico negreiro em 1850. A *pedra angular* desta reforma consolidava:

[...] a quebra do princípio segundo o qual o parto deveria seguir a sorte do ventre. Impedir o nascimento de novos escravos colocaria a escravidão em xeque e garantiria o seu fim em algumas gerações, permitindo aos senhores de escravos a transição gradativa para o trabalho assalariado (FONSECA, 2001, p.12).

A forma como esta Lei foi conduzida e os processos políticos internos demarcaram tanto a preocupação das elites com os interesses escravocratas, quanto a pressão da emergência de um movimento anti-escravatura – que insurgiu desde a década de 1870 - de forma que os pontos de ambiguidade e o desajuste entre seu estabelecimento e prática refletem este processo.

A complexa conjuntura da Lei preconizava, entre outras questões que as crianças recém-nascidas de mulheres escravas eram tidas como livres, embora os donos de escravos devessem cuidar delas até os oito anos de idade. Em troca desta responsabilidade, os senhores poderiam escolher entre receber 600 mil réis em títulos de 30 anos e entregar estas crianças ao Estado, ou usarem o trabalho destes menores até a idade estabelecida pela Lei para a liberdade efetiva. Destarte, a promessa de liberdade foi adiada, de forma que a ideia de menores emancipados pela Lei a partir do nascimento, na prática não acontecia, pois aos donos de escravos era dada a escolha de ter estes ingênuos sob sua tutela até os 21 anos. A abolição da escravidão era um processo que se concretizava a passos lentos:

Nota-se que a infância deste menor fica limitada a idade de oito anos. A partir de então, ou é entregue aos cuidados do Estado e o senhor recebe uma indenização, ou fica com o menor e se

utiliza de sua mão-de-obra sem precisar remunerá-la. Em ambas as opções o senhor leva vantagens e, para a criança, em pouco ou em nada a história muda (CUNHA, 1999, p. 84).

Muitas destas crianças nem sequer chegaram a serem registradas, outras foram abandonadas e entregues às instituições governamentais de cuidado. Mas, ao que tudo indica segundo Ramos (2008), a maioria delas teve sua condição de ingênuo renegada através de documentos falsos, percebidos a partir de uma baixíssima estatística de nascimento no ano de 1871 e um aumento extraordinário da natalidade no ano de 1870.

De acordo com o parágrafo três do primeiro artigo da Lei, cabia também aos senhores “criar e tratar” os filhos que as filhas de suas escravas poderiam ter quando aquelas estivessem prestando serviço (BRASIL, 1871). Neste contexto, a libertação do ventre e educação começam a ser articuladas ainda de maneira tímida, pois já que essas crianças nasceriam *livres*, mas seriam tuteladas e exploradas pelos senhores até a maioridade, era essencial que fosse decidido a cargo de quem ficaria seu processo educativo (FONSECA, 2002).

O artigo segundo diz da transferência da tutela destes menores para associações autorizadas pelo governo, caso estes ingênuos fossem cedidos, abandonados ou transferidos para o Estado em virtude de maus-tratos dos senhores. Tais instituições teriam direito aos serviços gratuitos dos menores até os 21 anos; entretanto, eram obrigadas a encontrar uma colocação para eles na sociedade, constituir um pecúlio que seria liberado após o tempo de serviços, e, enquanto estivessem com a tutela das crianças, deveriam *criá-las e educá-las*. É neste processo que a questão da educação do negro toma corpo como discussão no sistema legislativo brasileiro. Conforme Fonseca (2002) a Lei do Ventre Livre configura um dos primeiros documentos oficiais no qual a questão da educação do negro é explicitamente tratada, em decorrência de uma série de debates travados pela elite da época.

A previsão do crescente número de libertos, a partir da instituição da Lei, preocupava a elite branca. Os senhores de terras, republicanos e profissionais liberais passaram a direcionar seus olhares à infância pobre e negra, que, em poucos anos, poderia engrossar as ruas, cortiços e outros lugares considerados impróprios à formação do cidadão, em acordo. De modo que a situação dos libertos configurava um problema já previsto, que precisava ser enfrentado e discutido, a despeito da ordem pública ser colocada em perigo: a preocupação do Estado, assim como das instituições em relação às crianças negras e carentes era de que, se deixadas sozinhas, poderiam corromper-se à marginalidade (CUNHA JUNIOR, 2003).

E, em acordo com o modelo *ideal* de sociedade do século XIX, baseado na cultura europeia, além de ter como um de seus pilares a estrutura familiar tradicional, a educação formal aparece como uma dimensão fundamental ao exercício da liberdade. A associação da Lei do Ventre Livre à educação formal do contingente negro aparece como uma condição para a passagem da situação

de escravos à de sujeitos livres (CRUZ, 2005; BARROS, 2016). Conforme Cruz (2005) a educação dos negros conforma-se como uma relação construída no processo de abolição da escravatura, a partir da necessidade de apropriação dos saberes formais exigidos pelo contexto social da época. Entretanto, surgem questões: Qual era a intencionalidade deste projeto de educação formal para o negro? Tal projeto fora plenamente concretizado? Em acordo com os termos utilizados na promulgação da Lei os termos, “criar, tratar e educar” teriam o mesmo sentido naquela época?

As consequências dos sentidos da história: nos primórdios da educação do negro

Conforme Fonseca (2002) o projeto de educação formal para os negros teve uma intenção pedagógica. A pedagogia era uma maneira de submeter ex-escravo a uma preparação para a condição de liberdade, através de sua vinculação a um sistema educacional que tinha por objetivo a *moldagem e ordenamento* das relações sociais. E tais iniciativas restringiam-se ao projeto de educação destes menores para o trabalho agrícola, já que eles representavam a nova massa que deveria ser absorvida unicamente para a lavoura.

Como já tratamos anteriormente, o discurso da Lei do Ventre Livre evidenciou, no ideário das elites, a importância dada à educação destinada aos negros para a formação de uma nova sociedade. Contudo, o contexto imediatamente posterior à promulgação da Lei, corrobora sua ambiguidade. Em acordo com Fonseca (2002), na prática, sua institucionalização nada modificou, no que se refere à intencionalidade de conferir ao ingênuo uma vida diferente da condição de escravo, tendo em vista que a maioria deles ficou sob a tutela dos senhores até os 21 anos. Houve uma distância considerável entre sua promulgação e execução.

A discussão gerida nos anos anteriores à promulgação da Lei materializou-se numa sutil diferença entre os termos tratar as crianças, criá-las e educá-las. Conforme a terminologia utilizada na promulgação da Lei, ao senhor era conferida a obrigatoriedade de *tratar e criar* as crianças até os oito anos de idade; porém, unicamente ao Estado era destinado o ofício de *educar*: “[...] criar representava pura e simplesmente cercar os menores de cuidados que permitissem o seu crescimento [...] e educar representava infundir-lhes princípios morais e instruí-los em relação às primeiras letras (FONSECA, 2002, p. 85).

De forma que criação destes menores teve uma direção pedagógica que não se diferenciou dos padrões educacionais historicamente destinados aos escravos. Somente uma porcentagem ínfima de ingênuos que foi enviada ao Estado em troca dos títulos, pôde ter acesso a um modelo de educação, que se constituiu a partir da dimensão pública e formal. Estes foram orientados a partir de uma nova moral e obtiveram a instrução em relação às primeiras letras.

Teixeira (2006) afirma que, na década de 1870, várias instituições direcionadas à *infância desvalida* foram inauguradas, tendo como objetivo a educação formal de crianças libertas e livres. Surgem as Fazendas Escolas ou Colônias Agrícolas, os Asilos de Meninos Desvalidos, destinadas à criação e educação dos filhos nascidos de ventre cativo. Assim, a infância negra tutelada pelo Estado toma um novo lugar no cenário social: o da “educação para o labor”. A estes eram destinados os espaços de escolas específicas, de forma que a manutenção do estado servil ao negro conforma-se claramente como uma intenção das elites, pois o ensino das primeiras letras era visto apenas como subsídio da educação para o trabalho, e mais especificamente, o trabalho agrícola e artesanal. O trabalho era destinado a este segmento como ferramenta de regeneração e educação, proporcionando hábitos aceitáveis à convivência em sociedade e mantendo a continuidade de uma hierarquia racial construída durante a escravidão.

A educação foi valorizada como um instrumento capaz de construir o perfil ideal para os negros nos postos de trabalho mais baixos do processo produtivo e que não subverteriam a hierarquia racial construída ao longo da escravidão, pois essa hierarquia era fundamental para um País que, apesar da diversidade racial de sua população, objetivava manter suas origens européias e retratando a si mesmo como uma nação cujo destino era edificar um futuro que deveria se assemelhar às nações do chamado Velho Continente (FONSECA, 2002, p. 59).

Segundo Azevedo (1987) a valorização da educação do negro aparece como mais uma estratégia para manutenção do *status quo* e a condição de inferioridade opera como fundamento de sua inserção na sociedade capitalista, corroborada pela *ideologia do trabalho*: a estratégia retórica encontrada para a *regeneração* das populações desvalidas.

A Lei dos sexagenários, que libertava os escravos com mais de sessenta anos de idade – instituída em 28 de setembro de 1885 – bem como a Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, findam este longo processo de lutas e configuram a extinção definitiva da escravatura no país. Foram necessários os adventos da abolição e da Proclamação da República (15 de novembro de 1889) para que mudanças efetivas fossem aplicadas ao cenário educacional brasileiro, conforme Cunha (1999).

Para a mesma autora é nesta conjuntura que o Estado se viu impelido a responsabilizar-se pela educação popular, instituindo um plano nacional de educação, que deveria preparar todos os cidadãos para a inserção no mercado de trabalho diante da escassez de mão-de-obra para a lavoura do café e a incipiente economia manufatureira. De tal modo que o processo de abolição da escravatura e a instalação da República foram marcos que possibilitaram o passaporte para o ingresso do aluno negro à escola, que ocorreu, no entanto, por vias transversais, pois mesmo no período pós-abolição, a participação efetiva deste segmento no sistema educacional foi pequena, se comparada ao percentual de brancos alfabetizados.

Diante desta conjuntura, temos que as propostas de educação direcionadas aos negros nesse período, revelaram-se insuficientes para modificar o *status* deste segmento na sociedade emergente, tendo em vista que um de seus objetivos centrais foi a retenção desta população nas atividades básicas do processo produtivo. Com a abolição da escravatura, o negro deixa de ser considerado oficialmente como ferramenta viva de trabalho para engrossar o contingente de mão-de-obra assalariada, usufruindo legalmente dos mesmos direitos de qualquer cidadão brasileiro (FELIPE; FRANÇA; TERUYA, 2007).

Contudo, de acordo com estes mesmos autores, ao longo dos tempos a condição “instantânea” de cidadania do contingente negro revelou-se questionável, uma vez que a própria sociedade manifestava seu incômodo com a presença deste novo elemento, que era continuamente impedido ou sugerido a não frequentar muitos ambientes reservados especificamente aos brancos, inclusive os espaços de educação para o letramento.

E como, na prática, a educação formal destes sujeitos continuou sendo obstada e o ensino de ofícios de maior prestígio não lhes foi oferecido, eles permaneceram como uma parcela de mão-de-obra subalternizada; de modo que o investimento das elites detentoras dos meios de produção voltou-se para os projetos paralelos de imigração do contingente europeu.

A sustentação político-ideológica do sistema de desigualdades: o cientificismo do embranquecimento e a produção de um imaginário sobre a raça

Concomitantemente ao advento da libertação dos escravos, os projetos de imigração europeia foram implantados no país, especialmente no que diz respeito à inclusão da mão-de-obra de italianos e alemães, nos anos setenta do século XIX. Conforme Ramos (2008) esse fluxo migratório foi viabilizado aparentemente para suprir o imperativo técnico da produção de café e da estrutura manufatureira, sob o argumento de que os libertos eram tecnicamente incompetentes e não serviam para o trabalho livre, pois traziam consigo os *vícios da senzala e da raça*.

Assim, no contexto da Primeira República (1889-1930), a discriminação toma novas roupagens e passa a ser constituída em termos simbólicos, diante da inviabilidade da segregação nos mesmos moldes da economia latifundiária escravocrata. Está gestada a imagem negativa sobre os grupos negros que atribui os estereótipos de irresponsabilidade, preguiça e marginalidade. De tal modo que a inserção dos imigrantes no sistema produtivo funcionou como impedimento ao acesso da mão-de-obra liberta aos empregos artesanais, fabris e industriais do trabalho livre (MULLER, 1999). E a conformação do fluxo migratório sustentava-se tanto por atender a uma demanda de urgência na mudança do sistema econômico, quanto pelo fato de revestirem-se de um poderoso caráter ideológico, segundo o qual a incorporação do elemento branco ao sistema

econômico, a partir da influência regressiva dos atavismos étnicos, geraria uma população racialmente superior, de acordo com Munanga (2004).

Isto porque, segundo Schwarcz (1993) a elite brasileira de fins do século XIX e início do século XX, influenciada pelo pensamento da ciência europeia, incorporou ao cenário local teorias essencialistas que pudessem justificar as diferenças de tratamento entre os homens. Com efeito, o discurso “racial” surge a partir do estabelecimento de relações intrínsecas entre patrimônio genético, aptidões intelectuais e inclinações morais. E emergindo como questão fundamental no debate de historiadores, juristas e médicos, o conceito de *raça* ganha uma conformação inédita, escapando de uma concepção puramente biológica para, a partir de então, oferecer subsídios à sustentação de desigualdades associadas às diferenças de cunho político e cultural.

A naturalização das desigualdades passa a ser corroborada também pela ciência e a miscigenação passa a ser vista como um problema, de forma que os modelos raciais da época confirmavam a característica de inferioridade dos negros, de superioridade dos brancos e a degeneração dos mestiços. O elemento mestiço toma então uma diferenciação no imaginário, especificamente estabelecida a partir de um não lugar:

Essa tentativa do mestiço em ter uma posição específica na sociedade é provisória e ilusória, porque o branco superior, de classe alta, o repele. E como, por sua vez ele foge dos negros e índios das classes inferiores, acaba numa situação social indefinida e torna-se um desclassificado permanente na sociedade colonial (MUNANGA, 2004, p. 71).

Estabelece-se uma instabilidade no sistema de classes da sociedade pós-escravista, de forma que esta terceira categoria, ao aspirar ao reconhecimento social e buscar aderir às aspirações pelo branqueamento, tornou-se ligeiramente superior aos fenotipicamente negros, mas indiscutivelmente, inferiorizada diante dos brancos. Questão que seria resolvida pela inclusão do elemento branco através dos matrimônios sucessivos com indivíduos mais claros e imigrantes europeus. Conseqüentemente, maior seria a *purificação racial*, o branqueamento da população e, portanto, a superioridade das gerações posteriores (MUNANGA, 2004).

Está gestada e institucionalizada a política de branqueamento da população, introduzida pelas teses eugenistas da história brasileira e alicerçada na prática, pelas campanhas imigrantistas. A conformação do sistema de desigualdades na Primeira República imprimiu através de processos políticos e ideológicos, o impedimento da incorporação e permanência do segmento negro a ocupações de maior *status* social. Esta barreira reduziu substancialmente as oportunidades de integração dos não brancos à sociedade de classes; ficando estes à margem do sistema econômico e político vigente, como bem descrevem Silva e Araújo (2005).

Incursões do segmento negro no sistema educacional brasileiro

Em acordo com os apontamentos anteriores, a sociedade pós-colonial, reagiu de forma bastante peculiar em relação ao segmento negro, impingindo uma política na qual, ao mesmo tempo em que impunha estes sujeitos a inserção no mercado de trabalho pesado e de menor remuneração, instalava no país o incentivo à imigração europeia. As regulamentações urbanísticas também se alinharam às teorias eugenistas e segundo Ramos (2008), a população negra foi sistematicamente empurrada para a periferia das cidades. Diante da concorrência na sociedade capitalista, a oferta financeira de trabalho diminuiu significativamente, de forma que cada segmento étnico da sociedade tentava se organizar para sobreviver no mercado e disputar com outros grupos a participação nas instituições educacionais.

A exemplo disto, Azevedo (1997) analisa no contexto urbano paulistano, a convivência entre diferentes grupos *raciais* e considera que esta não era completamente pacífica, de modo que cada segmento se apropriava dos territórios urbanos de forma diferente, buscando de maneiras diversas a inserção no mercado de trabalho e no âmbito educacional.

Nessa nova sociedade, a escola significou o emblema da modernização, que levaria a efeito a formação do cidadão e a integração do imigrante à nação brasileira. De modo que o projeto de expansão da escola pública no Brasil revela a intencionalidade das iniciativas direcionadas ao elemento imigrante, indicando que somente uma parcela da sociedade seria privilegiada por estas mudanças (FELIPE; FRANÇA; TERUYA, 2007).

Nos censos escolares do início do século XX, a presença dos filhos de imigrantes em escolas públicas era marcante, sendo em algumas escolas duas ou três vezes maior do que os filhos de brasileiros, além do que, a presença de crianças negras nas classes dos grupos escolares era muito pequena (FELIPE; FRANÇA; TERUYA, 2007). Temos então, aliado aos projetos de expansão do ensino formal, um processo de omissão do Estado e da sociedade com relação à inclusão do negro no sistema educacional brasileiro no período pós-abolição:

São muito fortes os indícios da existência de fatores históricos a comprometer as possibilidades de aquisição de estudos regulares por amplos setores da comunidade negra. São apontados como fatores impeditivos dessa incorporação; a concorrência que negros sofriam dos brancos, dado que existiam poucas escolas, a anomia em que se encontravam as famílias negras após a abolição e a discriminação que as crianças negras tinham que enfrentar na escola, e também a própria atitude da família negra, que evitava incentivar as expectativas escolares de seus filhos para impedir que eles tivessem contato com situações discriminatórias (MULLER, 1999, p. 35).

Entretanto, isto não significa que estes sujeitos estivessem passivos a esta condição de racismo e não buscassem lutar contra a discriminação instituída no sistema escolar. Cruz (2005) assevera que as camadas populacionais negras atingiram a instrução por diferentes caminhos: ainda que não fosse de forma massiva, negros recebiam ensino de pessoas escolarizadas,

adentravam a rede pública, frequentavam asilos de órfãos e escolas particulares. Corroborando esta ideia, Barros (2016, p. 593) afirma que:

É possível verificar que, ainda que de forma desigual quando comparada a outros segmentos, a população negra não esteve ausente do processo de institucionalização da educação ao longo do século XIX, graças a iniciativas particulares como irmandades ou associações, à frequência a aulas ministradas por mestres particulares – pagas pelas próprias famílias negras ou por pessoas brancas –, ou à presença como alunos de escolas públicas ou particulares.

Uma das soluções encontradas pelo próprio grupo para atender às demandas de educação formal exigidas pelo contexto vigente foi a criação de escolas específicas ao segmento negro, através das associações negras e irmandades, que permitiriam tanto uma possibilidade de disputa por melhores condições sociais, como uma estratégia de conscientização das minorias (BARROS, 2016; CRUZ, 2005).

O estudo desta mesma autora nos mostra evidências tanto de referências de intelectuais negros na Primeira República como: Cruz Lima, André Rebouças, Luiz Gama, José do Patrocínio, Lima Barreto e Machado de Assis, além da presença de um número de moças não brancas que lecionavam no magistério primário, embora tais indícios também revelem que estas mulheres sofreram gravemente a incidência da discriminação racial no ambiente de trabalho, por não apresentarem o fenótipo *ideal*, aspirado pela sociedade da época. Por isto, os relatos da existência de negros letrados são considerados uma exceção que confirma a regra.

Diante de tantos fatores impeditivos para a efetivação da educação formal do negro (BARROS, 2016), afirmamos que a entrada deste contingente no sistema educacional brasileiro não pode ser caracterizada como um processo de inclusão, mas como um sistema de *incursões* (ARAUJO, 2008): lutas que doravante serviram como instrumentos políticos, estratégias de mobilização e resistências contra as várias interdições que obstaram a cidadania plena destes sujeitos. Assim, surgiram contraposições à discriminação já nos primórdios da educação brasileira.

Os movimentos *associativos dos homens de cor*, segundo Domingues (2009) exerceram após a supressão do cativeiro no Brasil, um papel essencial na conscientização e mobilização da população negra. Buscaram denunciar o analfabetismo e a precariedade das condições de escolarização do sistema, criticando a falta de compromisso dos gestores e denunciando o *preconceito de cor* na escola: era o início de um processo de conscientização acerca da importância da educação formal e o valor distintivo dos diplomas na incipiente estrutura capitalista. Além disto, estes grupos realizaram iniciativas autônomas de escolarização – que ainda tímidas, restringiam-se majoritariamente ao ensino fundamental – buscando garantir o acesso e a inclusão do segmento ao sistema educativo e por consequência, ao mercado de trabalho.

Todos estes indícios históricos autenticam a ideia de que estes sujeitos não foram meros elementos passivos no sistema; ao contrário, eles buscaram diante de todas as obstruções,

utilizarem-se do espaço institucional da escola como meio de legitimação da negação da condição de inferioridade e promoção sociorracial – dentro das possibilidades de mobilidade oferecidas pelo contexto vigente. Em relação às condições políticas, tanto o estabelecimento do preconceito racial no imaginário social do brasileiro, quanto o racismo no sistema educacional, confirmado pela sub-representação do contingente negro nos mais altos níveis do aparelho de educação pública podem ser considerados heranças do complexo histórico, instauradas no processo de abolição.

Significados do protesto: a conformação de uma identidade negra e a luta contra o racismo no sistema educacional brasileiro

A Frente Negra Brasileira - FNB emerge na condição de principal grupo militante em relação à questão racial, no início do século XX. Domingues (2008) afirma que no seu auge a entidade contou com milhares de afiliados, estendendo-se por várias partes do país.

De acordo com Domingues (2008) a estrutura educacional da FNB fundou-se no bojo de uma jornada de mobilização da população negra, que defendia a mensagem de que a instrução seria o principal meio pelo qual o negro poderia adquirir cultura, melhorar sua condição social, intelectual e moral. A escola assume, neste íterim, um papel estratégico na formação dos negros, sendo considerada *o recinto sagrado* na busca pelo reconhecimento da condição de membros de fato da sociedade. Para este grupo, a progressão educacional criava possibilidades de respeito e reconhecimento aos homens de cor, de forma que teria, em última instância, o poder de erradicar o preconceito racial naquele contexto.

Em decorrência disto, o maior e mais significativo de seus departamentos foi o de instrução, também denominado Departamento de Cultura ou Intelectual, cuja primeira ação configurou o estabelecimento de um curso gratuito de alfabetização de jovens e adultos, ministrado inicialmente no período noturno, a partir do ano de 1932. Com o decorrer dos anos, a FNB chegou a oferecer um curso de inglês e um curso de formação social, além de se multiplicar pelo estado de São Paulo e pelo país através de várias delegações pelo interior paulista e entidades independentes inspiradas em seu trabalho (como por exemplo, a FNP – Frente Negra Pelotense e a FNB – Frente Negra Baiana) – que, em sua maioria, mantiveram escolas e cursos de alfabetização (DOMINGUES, 2009).

O auge de sua representatividade concedeu à FNB, em 1936, a condição de partido político, após um período de múltiplas negociações em âmbito nacional. Entretanto - e ainda de acordo com Domingues (2008) - a Ditadura do Estado Novo entrou em vigor a partir de 10 de novembro de 1937 e decretou a extinção de todos os partidos políticos do país. Encerram-se as atividades deste

importante canal de militância, meses antes da comemoração dos 50 anos de abolição da escravidão.

Examinando as contribuições desta entidade tanto no nível ideológico quanto concreto, percebemos o esforço de combate às deficiências educacionais e culturais do segmento negro e a conformação de uma visão crítica sobre esta lacuna no sistema educacional brasileiro. Ainda que a FNB não tenha conseguido sistematizar uma proposta de política educacional mais abrangente, seu trabalho foi pioneiro, pois implementou uma proposta de uma prática pedagógica interétnica – algo impensável na conjuntura da década de 30 do século passado.

Democracia racial, mobilidade social e racismo

Até a década 1930, o segmento negro organizado entendia tanto a condição de desigualdade erigida no sistema educacional formal quanto a dificuldade de integração social dos *homens de cor* como questões ligadas especificamente ao preconceito racial. Essa tendência de pensamento permaneceu no imaginário brasileiro pelo fato de que a mestiçagem, até então, era vista como algo extremamente negativo em função do curso histórico das teses eugenistas. Mas o fim do sistema escravista e a instituição da República apontaram uma nova problemática para os grupos hegemônicos: era necessário construir uma identidade nacional *consistente*. E como almejar a criação de uma identidade nacional, incluindo os ex-escravizados negros e mestiços, se ainda permanecia no imaginário, uma mentalidade com raízes históricas de que estes elementos eram apenas *coisas e força animal de trabalho*?

Conforme Munanga (2004) elite da época buscou teorizar, explicar a situação racial do país e propor mudanças que almejassem a construção de uma identidade “coesa”, buscando resolver o *problema* da mestiçagem. A solução encontrada foi o elogio ao mestiço, solução proclamada que o localizaria como signo representativo da identidade brasileira, emergindo na forma ideológica, simplesmente pelo fato da elite acreditar em sua superioridade diante do negro, visando posteriormente a arianização do país, e, portanto, a eliminação de qualquer indício do contingente racial considerado inferior.

Nesta conjuntura, Gilberto Freyre (2006) aparece como o grande ícone representativo da mudança de ideologias no cenário do Brasil pós-abolição, oferecendo uma nova interpretação à ideia de miscigenação, configurada no clássico *Casa Grande & Senzala*, cuja primeira edição data de 1933. Abordando as relações entre senhores e escravos, o autor discute as origens da miscigenação a partir de um viés cultural e não mais racial e biologicista, enfatizando as contribuições positivas trazidas pelos africanos à constituição da sociedade brasileira. A construção textual do autor sugere a confraternização entre as classes sociais, de maneira que a grande

propriedade dos senhores de terras representaria uma só família, onde negros, brancos e índios conviveriam harmoniosamente.

E essa caracterização positiva da sociedade brasileira irá conformar a ideia de uma sociedade sem fronteiras raciais, ou seja, a cristalização da falsa tese de uma democracia racial (MUNANGA, 2004), que se solidificou entre as décadas de 1940 e 1950, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento econômico brasileiro deslanchou, atingindo altos índices de mobilidade social ascendente.

Paralelamente a este processo, conforme Osório (2004), o desenvolvimento econômico foi intenso no país, no período de 1950 até o início da década de 80, de forma que o Brasil, anteriormente considerado um país de economia eminentemente agrária, passou a experimentar um alto índice de crescimento e urbanização. A industrialização também foi acelerada e a população brasileira mais que dobrou neste intervalo de tempo. Além disto, segundo este mesmo autor, a rapidez e intensidade destas mudanças criaram uma situação de elevada mobilidade social ascendente, na qual os negros e mestiços destacavam-se em estratos sociais mais elevados. A visível presença do negro entre as elites econômicas e políticas, desempenhando ocupações prestigiosas e dotadas de reconhecimento social, criou uma ilusória evidência que justificava a crença no poder integrador do desenvolvimento.

A presença de “gente de cor” entre as elites tornou-se um dado que reforçava a tese de que progressivamente, as diferenças educacionais e socioeconômicas entre negros e brancos, poderiam desaparecer. Tal situação, atrelada à concomitante solidificação de um ideal da democracia racial contribuiu para a disseminação da ideia de hierarquização do preconceito de ordem econômica sobre o de raça, a exemplo das produções de Arthur Ramos, Thales de Azevedo e Charles Wagley, citadas e analisadas por Osório (2009).

O prognóstico dos autores das décadas de 40 e 50 parecia ter sido correto. Entretanto, com as novas pesquisas realizadas no fim dos anos 70, percebeu-se um hiato em relação a esta perspectiva, pois a desigualdade continuava acentuada, só que em menor proporção. Isto porque como o desenvolvimento econômico já havia se consolidado, foi possível verificar que o processo de industrialização e as novas oportunidades por ele geradas, criaram apenas a ilusória impressão de um país menos desigual (2). Em consonância com este raciocínio, o quesito *raça* foi incluído a partir de 1976 em todas as edições da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – buscando a compreensão acerca do *status* coletivo dos negros na sociedade brasileira (OSÓRIO, 2004).

As posteriores investigações de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva que foram realizadas sobre os dados da PNAD das décadas de 70, 80 e 90 revelaram persistentemente que pretos e pardos sempre obtêm níveis de escolaridade significativamente inferiores aos brancos de mesma origem social, além do fato de que o retorno da escolaridade adquirida em termos

financeiros e de carreira, também acabou sendo proporcionalmente inferior em relação aos brancos. De maneira que “a evidência acumulada aponta para a conclusão de que níveis crescentes de industrialização e modernização da estrutura social não eliminam os efeitos da raça ou cor como critério de seleção social e geração de desigualdades sociais” (HASEMBALG; SILVA, 1990, p. 8).

Osório (2009) compõe uma extensa revisão sobre a desigualdade racial de renda no Brasil e também realiza uma análise sobre os índices de mobilidade social da PNAD, de 1976 a 2006, defendendo a tese de que a desigualdade racial de renda no país é sim em grande parte, fruto da origem social dos indivíduos; entretanto, sua persistência só ocorre pelo complemento da discriminação. Neste contexto, aponta como principal variável determinante do fenômeno o fator educacional, seguido pela discriminação racial.

Para este autor, não há como negar a ampla influência da dimensão econômica e, portanto, da origem social dos indivíduos na produção das desigualdades no contexto educacional brasileiro. Essa origem social se deve à herança da condição histórica inicial do passado escravista, que fez com que no período abolicionista os negros estivessem concentrados entre os mais pobres. Entretanto, se houvesse uma ausência de vieses raciais no país, haveria uma tendência de equalização que deveria ser demonstrada nos dados, ao longo dos 30 anos que abrangeram a coorte desta pesquisa. E esta tendência não aparece nos resultados, demonstrando que:

As desvantagens educacionais dos negros em relação aos brancos se devem, portanto, às limitações sofridas em suas trajetórias pelo sistema de ensino no qual as oportunidades de acesso à boa educação são condicionadas em larga escala pela origem social. Todavia, os alunos brancos e negros de origem social semelhante, residentes na mesma região do país, em teoria expostos a oportunidades educacionais parecidas, apresentam probabilidades distintas de atingirem um mesmo resultado. Essa parcela da desigualdade entre os grupos não explicável pelos demais fatos considerados é atribuída ao acúmulo de eventos de discriminação racial contra crianças e jovens negros [...] (OSÓRIO, 2009, p 329, grifos nossos).

Portanto, os conteúdos das análises empenhadas sobre os dados quantitativos da segunda metade do século XX até os dias atuais levaram por terra a crença num Brasil mais democrático em relação às diversidades, de forma que a tão difundida ideia de um “paraíso das relações raciais” (OSÓRIO, 2004) revela-se como atributo refutado nas principais pesquisas realizadas sobre a temática e o *peso da cor* passa a ser reconsiderado nas pesquisas sobre o processo de realização educacional.

A persistência da desigualdade no contexto educacional brasileiro e o fenômeno das transformações de sentidos do preconceito

Já discutimos que a desigualdade racial é uma herança do passado escravista que poderia ter-se diluído no sistema pós-abolição, pois as funções atribuídas ao racismo no período colonial

não mais se justificavam na emergente sociedade capitalista. Entretanto, o conteúdo e função da prática discriminatória irão se transformar ao longo da história (OSÓRIO, 2009), de maneira que tais elementos sobrevivem às modificações do novo sistema produtivo. Isso quer dizer que a persistência da desigualdade discutida por Osório (2009) não é fruto exclusivo da reprodução da pobreza. Como afirma Carvalho (2006, p. 35),

Ora, se o problema fosse apenas a desvantagem construída pelo regime escravo, a tendência da frequência da média escolar seria de unificar cada vez mais os contingentes de estudantes brancos e negros; pelo contrário, o que vemos é a vantagem nada trivial dos brancos se reproduzir ao longo de setenta anos. E de modo análogo, não seria possível uma pessoa negra ganhar consideravelmente menos que uma branca, em condições equivalentes, 114 anos após a abolição da escravidão.

Aproveitando tais afirmações generalizadas e realizando um recorte em relação às desvantagens na educação, não podemos continuar invocando tão somente o passado escravista pelo status coletivo de inferioridade dos negros no sistema educacional brasileiro, visto que tal atitude retira a responsabilização da configuração social contemporânea sobre a difusão e sustentação do preconceito racial no senso comum (OSÓRIO, 2004) e suas manifestações comportamentais e materiais: a discriminação e o racismo (GUIMARÃES, 2004).

Diferentemente de Hasembalg e Silva (1990) que dão maior ênfase à questão da discriminação racial na produção de desigualdades, nos aproximamos das concepções defendidas por Osório (2006) alegando que o espólio do passado histórico refere-se tanto à manutenção da condição socioeconômica do segmento negro quanto à instauração de barreiras raciais veladas (e especialmente eficazes) durante o processo de abolição da escravatura. Esta configuração instituiu o confinamento dos negros nos estratos sociais inferiores, ou seja, ambos os fatores são responsáveis pelo racismo estrutural no sistema educacional brasileiro (OSÓRIO, 2009).

Portanto, a transmissão intergeracional da pobreza pode ser considerada um forte determinante das desigualdades na educação além do que a discriminação racial atua como o complemento que concretiza, de forma direta, a persistência desse complexo. Caso contrário, os índices de desigualdade tenderiam a se equalizar em apenas uma troca de gerações (OSÓRIO, 2009). De forma que a ideia do preconceito exclusivamente econômico não pode ser corroborada como argumento que sustente a discussão das desigualdades no sistema educacional brasileiro.

Isto também significa que as mudanças ocorridas em relação ao conteúdo e função da intencionalidade da discriminação, ou seja, as *transformações de sentido do preconceito* aparecem como elementos também definidores (e não menos importantes) da atual conjuntura da comunidade intelectual brasileira. E como ocorreram estas mudanças? Podemos perceber que num primeiro momento, os negros, na condição de escravos, eram vistos como não humanos e força animal de trabalho (MUNANGA, 2004). Entretanto, com a crise no sistema colonial, novas

formas de capitalismo e as ideias liberais impulsionaram diversas mudanças no sistema produtivo brasileiro, que incluíram a supressão da monocultura latifundiária escravocrata (RAMOS, 2008).

Nesse contexto, o processo e as consequências da abolição da escravidão inevitavelmente criam a inviabilidade da segregação nos mesmos moldes do antigo sistema (RAMOS, 2008). O negro é então compreendido no sistema capitalista formal como “sujeito livre”. O estatuto de força animal, coisa ou objeto a ser possuído é abolido, de maneira que sua mão-de-obra passa então a ser vendida como produto. O negro deixa de ser escravo-coisa para se tornar “dono do seu corpo”, cuja força de trabalho passa a ser alienada para que possa sobreviver. Mas em que condições?

Apesar do quantitativo considerável, o segmento negro não é incluído no sistema como principal fonte de mão-de-obra, levando-se em conta que os incentivos massivos do governo se centralizaram sobre a imigração europeia (RAMOS, 2008). Sua “incursão” no sistema capitalista como mão-de-obra acessória ou de segunda categoria, já nos revela a primeira mudança no sistema ideológico e nas relações estabelecidas da sociedade em relação a este segmento.

Os então elementos puramente biológicos que sustentavam as formas de racismo do sistema escravocrata se convertem em elementos simbólicos, de forma que a discriminação não mais diz respeito ao estatuto do negro (que até então era visto como coisa e não como sujeito). De objeto a sujeito livre. Um sujeito livre naturalmente preguiçoso, menos responsável, menos inteligente (MÜLLER, 1999) e (porque não?) menos humano. E se menos inteligente, não era necessário investir em seu processo educacional. Mão de obra de segunda categoria e, portanto, “raça” de segunda categoria. Sujeito a que, a quem e a que condições? E livre porque, se sua condição de cidadania é altamente questionável? De racismo biológico, passamos ao racismo de cunho político-ideológico (MUNANGA, 2004).

Dessa forma, a condição biológica passa a sustentar a produção de desigualdades associadas às diferenças de cunho cultural e simbólico, coroadas com o surgimento das teses eugenistas da história (SCHWARCZ, 1993), que tinham na ideia de branqueamento físico a solução para uma nação mestiça e, portanto, degenerada. Ao racismo político-ideológico acrescentamos, portanto, o ideal da branquitude. A miscigenação passa a ser o problema, tendo em vista que as pesquisas pseudocientíficas da época previam a arianização da população facilitada pela inclusão do elemento imigrante. Entretanto, tais previsões não são corroboradas e o país necessitava de uma identidade própria para se desvincular das influências coloniais (MUNANGA, 2004).

E como, neste contexto, não era “politicamente correto” que a miscigenação representasse um problema racial, ela passa a ser um problema velado e surge a ideia de enaltecimento do mestiço como solução provisória, enquanto ainda havia uma esperança de embranquecimento do país. Mas que esperança de embranquecimento se todas as pesquisas anteriores sobre arianização da população caíram por terra?

Bom, se nos é biologicamente impossível embranquecer, vamos então embranquecer nossos costumes! É neste íterim que o ideal da branquitude transmuta-se em ideologia do branqueamento. Ou mais especificamente, a mestiçagem passa a ser tanto a solução proclamada quanto o problema velado. Esta solução de enaltecer o mestiço como símbolo da unidade nacional, instituiu-se no início da década de 1930 com a contribuição da elite intelectual, tendo em Casa grande & Senzala seu maior ícone representativo (MUNANGA, 2004). Senhor e escravo num mesmo contexto, construindo o país. Intercurso sexual. Intercurso cultural. A criação e (literal) concepção do mestiço como cidadão (ainda que de segunda categoria). Mas o que significou essa união (literária) harmônica entre duas realidades tão diferentes, senhor e escravo?

Significou a disseminação da ideia do Brasil sem fronteiras raciais, deliberada pelo intercuro sexual e cultural entre dominadores e dominados, tendo em vista o advento da república. Tempos depois, essa ideia é legitimada pelo rápido crescimento econômico do país e a emergência dos negros em alguns cargos de notável importância socioeconômica. Ou seja, a ideia de democracia racial cristaliza-se efetivamente nas décadas de 40 e 50, corroborada pela “fada do desenvolvimento econômico”.

Entretanto, a ascensão social do negro e a redução das desigualdades no quesito escolarização configuram-se como uma ilusão definitivamente arruinada pelas pesquisas quantitativas da segunda metade do século passado. E se ainda apresentamos uma conjuntura de desigualdades raciais no sistema educacional, teríamos realmente uma situação de democracia racial?

A democracia racial sempre foi uma falácia em solo brasileiro. De ideal, torna-se ideologia e conforma-se como mito. Definitivamente, quando a mestiçagem passa a ser tanto solução proclamada como problema velado no imaginário do país, temos em nossa concepção, a mais notável transformação ideológica dos elementos do preconceito racial amplamente teorizada através da expressão “racismo à brasileira” (PEREIRA, 1996). Nessa dinâmica, são frequentes o impedimento velado aos acessos educacionais (ocasionados pela ideologia do branqueamento) e o debate explícito sobre a supressão da ideia de preconceito de racial pelo preconceito de cunho econômico (inevitavelmente alavancado pelo mito da democracia racial).

É desta forma que, mesmo diante de dados sobre as desigualdades raciais no contexto educacional tão explícitos e recorrentes (HASEMBALG; SILVA, 1990; OSÓRIO, 2009), o argumento oriundo da crença de um país sem barreiras raciais não se extinguiu dos debates contemporâneos. Assim é essencial demarcarmos que devemos à primeira metade do século passado a disseminação da tese da democracia racial, bem como a discussão da proeminência das desigualdades socioeconômicas sobre as raciais (OSÓRIO, 2004).

Isto porque *a posteriori* estes argumentos emergem como elementos ideológicos extremamente eficazes, tão eficazes que ainda sustentam alguns discursos sobre as desigualdades

– amplamente difundidos no senso comum e nos textos acadêmicos sobre o tema – ocultando as assimetrias geradas pela discriminação. E como presumido nas teorias que discorrem sobre o conceito de ideologia de cunho marxista, fatalmente o discurso torna-se uma *práxis* (CHAUÍ, 1993; GUARESCHI, 1998). Assim, tais discursos são disseminados e naturalizados, inclusive no contexto e nas orientações que sustentam as práticas de pesquisas – como visto em relação à historiografia da educação. Neste caso, o encobertamento das assimetrias tem como consequências imediatas o silenciamento sobre o debate.

Embora nas últimas décadas estas omissões ideológicas estejam passando por uma revisão e subversão impetrada pela emergência do trabalho dos historiadores críticos; tendo em vista o estabelecimento tardio destes discursos em relação às análises clássicas, tais intentos ainda não alcançaram as devidas ressonâncias no contexto político-ideológico da literatura e da pesquisa brasileira. Neste sentido, as ações possíveis para reverter a problemática racial ainda continuam sendo adiadas, contribuindo para perpetuar o racismo estrutural em solo brasileiro.

Referências

ARAÚJO, M. L. P. A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937). In: VI SEMANA DA EDUCAÇÃO DA FEUSP, São Paulo, São Paulo. *Anais da VI Semana da Educação da FEUSP*, 2008.

AZEVEDO, C. M. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites: século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARROS, S. P. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

CARVALHO, J. J. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CUNHA, P. M. C. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: Oliveira, I. (Org.). *Relações Raciais e educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, p. 69-96, 1999.

CUNHA JÚNIOR, H. A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP/MEC, 2003.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (Org.) *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, p. 21-33, 2005.

DOMINGUES, P. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 517-534, set/dez 2008.

_____. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, p. 963-994, set/dez. 2009.

FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F.; TERUYA, T. K. O negro no pensamento educacional brasileiro durante o período de 1889 a 1930. In: VII JORNADA DO HISTEDBR: o trabalho didático na educação, Campo Grande, Mato Grosso do Sul. *Anais da VII Jornada do HISTEDBR*, 2007.

FONSECA, M. V. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, P. B. G. & PINTO, R. P. (Org.). *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

_____. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. *Pretos pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2006.

HASEMBALG, C.; SILVA, N. V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p.5–12, mai. 1990.

MATTOS, H. M. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista, Brasil, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MÜLLER, M. L. R. Professoras Negras na Primeira República. In: Oliveira, Iolanda de. (Org.) *Relações Raciais e educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, p. 21-68, 1999.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. In: OLIVEIRA, Iolanda. (Org.) *Relações Raciais e educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, p. 09-21, 1999.

MIRANDA, S. F. *Negros, profissionais e acadêmicos: sentidos identitários e os efeitos do discurso ideológico do mérito*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

OSÓRIO, R. G. *A mobilidade social dos negros brasileiros*. Brasília: IPEA (Texto para discussão n. 1033), 2004.

_____. *A desigualdade racial de renda no Brasil: 1976-2006*. Tese de Doutorado em Sociologia. Brasília: Instituto de Ciências Sociais da UNB, 2009

PEREIRA, João Baptista Borges. Racismo à Brasileira. In: Munanga, Kabengele (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

PINTO, R. P. A educação do negro: uma revisão de Bibliografia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 62, Ago., p. 3-34, 1987.

_____. Raça e educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, p. 41-50, fev. 1992.

RAMOS, C. M. R. *A escravidão, a educação da criança negra e a lei do ventre livre*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas, Universidade de Campinas, 2008.

SANTOS, J. A. Como nunca se viu na história deste país: histórias negras no pós-abolição brasileiro. In: X ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, Santa Maria, Rio Grande do Sul. *Anais do X Encontro Estadual de História*, 2010.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil- 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, A. M. P. Reinventando um passado: diversidade étnica e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras na corte, na primeira metade do século XIX, *Cadernos Penesb: História da educação do negro*, v. 8, Niterói: EDUFF. Dezembro, 2006.

SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, p. 65-74, 2005.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008.

Submetido em 23/08/2014, aprovado em 28/10/2016

Notas

- (1) Agradeço à CAPES pelo financiamento da pesquisa de Doutorado, que deu origem a este trabalho.
- (2) Osório (2004) analisando as clássicas pesquisas de Pastore e Silva - datadas de 1979 – explica que apesar da alta taxa de mobilidade intergeracional no ano de 1973 (algo em torno de 58%) “[...] a maior parte dessa mobilidade não poderia ser atribuída a uma permeabilidade excepcional da sociedade brasileira à mobilidade ascendente dos egressos das camadas socioeconômicas inferiores; ela era, majoritariamente, de fundo estrutural, provocada pelas intensas mudanças ocasionadas pela urbanização e pela industrialização” (p. 14).
- (3) Aqui, nos remetemos à afirmação de Osório (2004), segundo o qual as funções contemporâneas atribuídas ao racismo não são as mesmas do sistema colonial. Para este autor, foi necessário que o conteúdo e a função da prática discriminatória se transformassem para persistirem, acompanhando as mudanças ao político-ideológicas ao longo da história. Baseados nesta concepção, adotamos a postura de realizar uma leitura do racismo através da análise de ideologias discutida por Chauí (1993). Tais ideologias apresentam uma característica dinâmica e são sempre sujeitas às transformações históricas, de forma que a intencionalidade do racismo se modifica através do que denominamos transformações de sentido do preconceito.