

Introdução

As desigualdades acumuladas na experiência social da população negra³, nos processos de escolarização tem sido denunciadas há muitos anos pelo movimento social negro, por estudiosos das relações raciais⁴, e, mais recentemente, também pelas análises no âmbito de órgãos governamentais no Brasil. São desigualdades graves e múltiplas, afetando a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira em diferentes áreas e comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos.

Indicadores como anos de estudo, reprovação, evasão, distorção idade-série, o currículo escolar desenvolvido, o desempenho dos estudantes, a relação professor-aluno, a qualidade do equipamento escolar e sua localização, entre outros, tem sido divulgados nos últimos anos mostrando as disparidades entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão dos percursos escolares. Isto que significa que as variáveis utilizadas nas análises dessas desvantagens escolares se ampliaram e com elas nossa possibilidade de melhor entender o fenômeno das desigualdades raciais na educação e os mecanismos escolares de discriminação existentes.

Por exemplo, na pesquisa sobre “Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90”, Henriques (2001, p. 26) constatou que “55% do diferencial salarial entre brancos e negros está associado à desigualdade educacional e outra parte da herança da discriminação educacional infligida às gerações dos pais dos estudantes”, conforme segue

a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações (HENRIQUES, 2001, p. 26).

¹Este artigo está ancorado centralmente na tese " Juventude Negra na EJA: os desafios de uma politica publica" (2010) de minha autoria, e teve valiosas contribuições da Profª Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva, orientadora na pesquisa de doutorado.

² Doutora em Educação pela UFSC. Membro do Núcleo de Estudos Negros – NEN.

³Estamos considerando negras as pessoas que se auto-declaram pretas e pardas, segundo os critérios do IBGE.

⁴Raça não no sentido biológico, mas como construção social, política e cultural produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico.

Os dados acima indicam que o racismo é estruturante das desigualdades a que está submetida a população negra, pois, incide sobre ela e determina as suas condições sociais por gerações. Como elemento de estratificação social, o racismo se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros.

As desvantagens educacionais acumuladas fazem com que muitos jovens e adultos negros procurem a EJA para concluir a escolarização básica. Tendo a EJA como lócus, aqui neste trabalho centramos nosso olhar na construção das desigualdades educacionais que atingem a população negra, focalizamos experiências populares de EJA desenvolvidas nos anos 30 e 40 do século XX e, fazemos uma leitura da relação entre a atual política de EJA e as políticas de promoção da igualdade racial.

Aspectos da construção das desigualdades na escolarização da população negra

A partir da Constituição de 1824, que declarava a todos os cidadãos o direito à instrução primária gratuita, foi crescente a necessidade de “instruir e civilizar” o povo. Isso colocou a aprendizagem da leitura, da escrita e das contas, bem como a frequência à escola como um aspecto de suma importância para a edificação de uma nova sociedade. Três fatores vão influenciar essa necessidade do letramento na sociedade imperial brasileira: o discurso da missão civilizadora da escola por parte das elites governantes, as precárias condições das escolas públicas e o alto índice de analfabetismo (VEIGA, 2008), que, em 1872, chegava a 84%⁵ da população.

Mas, a quem se destinava essa escola?

A titularidade da cidadania, definida constitucionalmente, era restrita aos livres e aos libertos e valia tanto para a educação das crianças quanto para jovens e adultos. Para escravos e indígenas, além do trabalho pesado, bastava a doutrina aprendida na oralidade e a obediência pela violência física ou simbólica. Desse modo, o acesso à cultura da leitura e da escrita era considerado inútil para esses segmentos (BRASIL, 2000).

Essa compreensão seria reproduzida nos dispositivos jurídicos imperiais tais como na Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837, onde as escolas e os cursos noturnos vetavam o acesso de escravos, como se pode perceber na regulamentação: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (FONSECA, 2002, p. 12).

A exclusão dos escravos e portadores de doenças contagiosas do acesso à educação, na

⁵ SCHWARCZ (2000)

análise de Fonseca (2002), pode ser entendida sob dois aspectos: pelo perigo que a instrução, entendida aqui como acesso à leitura e escrita, poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista; e, segundo, pela influência negativa que os escravos poderiam exercer nos estabelecimentos de ensino, já que, estes transformariam essas instituições em centros de proliferação de moléstias que poderiam “contaminar” o espaço social. Nessa leitura, o contato com os escravizados poderia, também, “contaminar” as crianças com uma cultura primitiva que remontava à África. O que estava em jogo com essas proibições era que os escravos poderiam influenciar com seu comportamento a convivência com os brancos e estes, por conseguinte, poderiam assimilá-los.

Desse modo, a educação passa a ser um importante instrumento de dominação e controle. Contudo, a análise histórica vai mostrar que, para os escravizados, a instrução vai deixar de se constituir em ameaça para ser uma necessidade no processo de abolição do trabalho escravo, mais especificamente, quando se iniciam as discussões relativas à libertação do ventre. Essa mudança de pensamento sobre a educação dos negros tinha como referência o “novo” modelo de sociedade que se pretendia construir.

Embora estivessem explicitadas as proibições formais à escolarização dos escravizados, estudos mais recentes (FONSECA, 2002, 2007) identificam o registro de crianças negras na instrução pública em Minas Gerais, ainda na vigência da monarquia imperial e problematizam esse fato ao sugerir que, por atender a uma clientela negra, mestiça e pobre, a instrução pública foi sendo organizada com precariedade em sua estrutura pedagógica e material (VEIGA, 2008):

Estudos atuais que analisam as condições estruturais e pedagógicas das escolas públicas constataam que dentre estas, aquelas situadas nas periferias urbanas apresentam piores condições, com estrutura pedagógica e material deficiente, reproduzindo a máxima: escola pobre para pobres e pretos. Importante pesquisa de Rosemberg (1987) identificou, na década de 1980, que os alunos negros estavam em piores escolas: a jornada era mais curta, a rotatividade dos professores mais frequente, o prédio escolar era deficiente! Tais elementos autorizam afirmar da continuidade de uma lógica da oferta da educação institucionalizada na qual, seja pela interdição ou pela exclusão no processo de instrução/escolarização, os negros são o grupo social mais vulnerável.

Essas pesquisas informam que a exclusão dos negros do processo de escolarização vem sendo construída ao longo da história da educação. Já em 1831, Fonseca (2007) identificava, pelos dados do censo, que, em Minas Gerais, os níveis de ensino acima da instrução elementar, ou mais avançados, eram de predomínio absoluto de alunos brancos, enquanto que as primeiras letras eram frequentadas majoritariamente por alunos negros, revelando que a questão racial já estava na base do sistema educacional naquele momento.

Tanto é assim que, no município da Corte, emerge uma experiência, devidamente registrada pela pesquisa histórica de Adriana Maria P. da Silva (2000), na qual pais de crianças negras (de cor preta) manifestam-se por meio de abaixo-assinado, datado de janeiro de 1855, pela autorização do funcionamento de uma escola para instrução elementar.

Nós abaixo assinados vendo que os meninos de cor preta pouco ou nenhum adiantamento obtém nas atuais aulas, instamos e pedimos ao ilustríssimo senhor Pretextato dos Passos e Silva, a fim de que o mesmo senhor se incumbisse de ensinar nossos filhos contentando-nos com que eles soubessem ler alguma coisa desembaraçado, escrever quanto se pudesse ler, fazer as quatro espécies de conta e alguma coisa de gramática. (SILVA, 2000, p. 119-120)

O conflito racial, presente na instrução pública, explicita-se, ainda mais, na resposta do professor Pretextato ao inspetor geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, Eusébio de Queirós, em defesa do funcionamento da sua escola:

Ilmo. Exmo. Sr. Conselheiro de Estado, Inspetor Geral da Instrução primária e Secundária da Corte

Diz Pretextato dos Passos e Silva, que tendo sido convocado por diferentes pais de famílias para que o suplicante abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, admitindo seus filhos da cor preta e parda; visto que em algumas escolas ou colégios, os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombriem com os de cor preta, e bastante se extimulhão; por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, e alguns destes que admitem, na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos; o que não acontece na aula escola do suplicante, por este ser também preto.

Por isso, anuindo o suplicante à estes pedidos, dos diferentes pais e mães dos meninos da dita cor, deliberou abrir em sua casa, na Rua da Alfândega n. 313, a sua Escola das Primeiras Letras e nela tem aceitado estes ditos meninos, a fim de lhes instruir as matérias que o suplicante sabe, as quais são, Leitura, Doutrina, as quatro principais operações da aritmética e Escrita, pelo método de Ventura [...]. (SILVA, 2000, p. 125-126)

Ao mesmo tempo em que o professor Pretextato justifica o funcionamento da escola, faz uma crítica contundente ao racismo das escolas da Corte, as quais os meninos “pretos e pardos”, “ou eram impedidos de frequentar ou, em frequentando, não recebiam ‘uma ampla instrução’ porque eram pessoal e emocionalmente coagidos” (SILVA, 2002, p. 151). Tanto a atuação dos pais como a do professor não deixam dúvidas sobre a situação de desigualdade racial vivenciada pelas crianças negras, por outro lado, tal fato mostra também que aprender a ler, podia se constituir uma estratégia de reação, resistência e “até mesmo de negação da condição escrava” (SILVA, 2000, p. 111). A pesquisadora, ao apresentar o abaixo-assinado das famílias, solicitando a manutenção da

escola, explicita a reivindicação de instrução para as crianças “pretas” e “pardas” além de evidenciar que os pais destas já possuíam algum domínio da escrita.

Nesse cenário, a pesquisa de Veiga (2008) constatou que as famílias mais abastadas não enviavam seus filhos às escolas públicas por darem preferência à aprendizagem no próprio domicílio ou em aulas particulares, o que a leva afirmar que “a escola pública elementar do século XIX foi essencialmente destinada a crianças pobres, negras e mestiças” (IDEM, 2008, p. 504).

[...] foi possível detectar claramente que a clientela escolar denominada como desfavorecida pertencia à classe pobre de diferentes origens étnicas – brancos, negros e mestiços. Destaca-se que, em geral, houve certa homogeneização no tratamento desse grupo – pobres, negros e mestiços – como inferior, a partir de sua representação como grupo não civilizado. (VEIGA, 2008, p. 506)

Isso mostra a percepção das elites sobre quem compunha o público que carecia de civilização numa perspectiva de se construir uma coesão social. Assim, a escola passava a ser projetada como uma instituição capaz de civilizar e homogeneizar culturalmente a população brasileira, representando uma função altamente relevante na sociedade.

Se a presença de crianças negras na escola é parte da história do Brasil desde fins do século XVIII, fica evidente que a experiência de discriminação no percurso de escolarização não é recente e tem uma significativa longevidade histórica⁶. A pesquisa da autora acima citada, do mesmo modo, sugere a eficácia dos mecanismos de exclusão a que a população negra tem sido exposta no interior das escolas brasileiras⁷.

Como vemos, embora constatada a presença negra em processos de instrução durante todos os anos do século XIX, o dimensionamento da relação entre negros e educação foi construído contemporaneamente à abolição da escravidão, na medida em que os debates em torno da Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, colocaram a educação e a abolição em proporções quase equivalentes. Nos argumentos da época, educar e libertar os negros para sua inserção na sociedade eram processos considerados paralelos e complementares, ou ainda, a educação era uma condição para a abolição do trabalho escravo e o principal instrumento para emancipação de homens e mulheres escravizados (Fonseca, 2002).

A Lei do Ventre Livre, aprovada em 28 de setembro de 1871, estabeleceu que as crianças, nascidas após a publicação da Lei, fossem entregues pelos proprietários aos cuidados do

⁶ Hasenbalg e Silva (1988) já identificavam, na década de 80, do século XX, por meio de pesquisas quantitativas, esse mesmo fenômeno, desmistificando o legado do escravismo como única explicação para as desigualdades contemporâneas. Henriques (2001), a partir de análises quantitativas identifica a mesma desigualdade escolar entre gerações distintas (pais, filhos e netos).

⁷ Estudos como os de SILVA (1995), CAVALLEIRO (2000), GONÇALVES e SILVA (2005), entre outros, focalizaram os livros didáticos, o tratamento dispensado pelos professores às crianças negras, o currículo escolar, etc., e constataram as muitas formas que a discriminação racial é reproduzida no interior das escolas.

Estado, mediante indenização, para serem educadas. Aquelas que não fossem entregues mantinham-se como escravas até os 21 anos. Entretanto, os registros da época mostram que um número muito abaixo do contingente de crianças existente foi entregue. Do total das 403.827 crianças matriculadas, entre 1871 e 1885, apenas 113 foram entregues ao Estado, mediante indenização⁸, ou seja, “a maioria das crianças que nasceram livres de mãe escrava após 1871 foram educadas, ou criadas, pelos senhores de suas mães, e não necessariamente a partir dos padrões educacionais que os debates em torno da Lei do Ventre Livre haviam sugerido como necessários à transição para a sociedade organizada a partir do trabalho livre” (IBIDEM, p. 98). A entrega dessas crianças ao Estado poderia causar problemas tanto de ordem financeira e como burocrática ao governo imperial, pois exigiria o dispêndio de enormes recursos para a indenização dos senhores, além de que não disporia de instituições em número suficiente para recebê-las.

Efetivamente, a Lei do Ventre Livre é um dos primeiros documentos oficiais em que a questão da educação dos negros foi explicitamente colocada como uma das condições para o processo de abolição do trabalho escravo. Por isso, falar de educação para a população negra nos remete, necessariamente, a ela como um instrumento jurídico que fornece elementos para afirmar que a elite branca dirigente projetou o que desejava para os negros nesta sociedade, chamando para si a responsabilidade de construir a transição para a sociedade livre. Contudo, não como ruptura, mas como tentativa de assegurar a permanência da estrutura social. A educação foi o principal mecanismo para a estratégia disciplinadora e racionalizadora do espaço social.

Fonseca (2002) identifica em seu estudo três elementos básicos na educação das crianças nascidas livres, de mães escravas e que frequentavam alguma instituição: a educação para o trabalho; a educação moral de caráter religioso, e a instrução. A educação da criança negra era marcada pela função produtiva, característica herdada do período escravocrata. Do mesmo modo, a igreja católica sempre foi vista como uma instituição importante no processo de preparação do escravo para a adaptação à sociedade. A instrução tinha como objetivo disciplinar a população que trazia consigo os vícios da senzala e da raça. As crianças negras nascidas livres deveriam ter acesso à educação, no entanto, não deveriam ser inseridas na cultura da leitura e da escrita, pois isso poderia comprometer sua função no processo produtivo. O objetivo da educação, portanto, nessa perspectiva, era contribuir para edificar uma realidade social para o Brasil, na qual os negros eram tidos como indispensáveis de serem adequados às novas relações sociais que começavam a se esboçar. Desse modo, “embora fossem as crianças negras que estivessem em questão e sob o foco da ação e do discurso do governo e dos abolicionistas, não era como crianças que elas eram efetivamente tratadas, mas sim, como trabalhadores negros do futuro” (FONSECA, 2002, p. 62).

⁸ FONSECA (2002).

Isso nos leva a concluir, juntamente com o autor, que

as práticas educativas não buscavam uma transformação no *status* dos negros na sociedade livre, mas sua manutenção na condição que foi tradicionalmente construída ao longo de mais de três séculos de contato entre negros e brancos: deveriam permanecer como a parcela de mão-de-obra do estrato mais baixo do processo produtivo e ter suas influências sociais controladas ou minimizadas para que a população brasileira não sofresse um súbito processo de africanização junto à abolição do trabalho escravo. (FONSECA, 2002 p. 142)

É no contexto das discussões sobre o papel da educação no processo de transição da mão-de-obra escravizada para o trabalho livre, que França (2006) analisa a relação entre escravidão e educação, no Estado do Espírito Santo, no período compreendido entre 1869-1889, e identifica o Congresso Agrícola do Rio de Janeiro de 1878, como o fórum onde se travou forte debate sobre a educação. No evento, os congressistas definiram medidas educacionais de favorecimento à transição da mão-de-obra escravizada para o trabalho livre, atribuindo à educação a responsabilidade da preparação para o trabalho. Os discursos evidenciavam a preocupação com os recém-libertos e com o futuro social e econômico dos ingênuos e apresentavam propostas e estratégias para implementação de um projeto de instrução pública primária obrigatória.

Para que tão momentosa necessidade seja satisfeita, será preciso que o Estado se encarregue da instrução primária e secundária, [...] O Estado deve abrir escolas primárias em todas as freguesias, capelas, pequenos povoados, onde ainda não existam especialmente escolas práticas especiais de agricultura, entre estas algumas industriais auxiliares da agricultura para órfãos e para os ingênuos entregues ao governo, onde estes desvalidos, a par de um bom ensino elementar, teórico e prático, recebam a educação santa do trabalho, e que devem ser distribuídas pelas províncias com relativa igualdade, ao alcance da grande lavoura, para lhe fornecerem braços, e em lugares d'onde seja fácil a exportação, para servirem de núcleo à colonização estrangeira. (Congresso Agrícola, 1878 apud FONSECA, 2002, p. 32)

O Estado é chamado a assumir a educação do povo de forma universal, ou seja, abrangendo todas as províncias e todos os grupos sociais, com vistas a produzir os trabalhadores necessários à sociedade livre, como se pode perceber no discurso político, transcrito a seguir. A atribuição ao Estado, da responsabilidade de promover a educação e assegurar o preparo das camadas populares (crianças, jovens e adultos) para o mundo das novas relações de trabalho, não significava a inserção delas em uma efetiva cultura da leitura e da escrita. O que se evidencia é que

a educação, para as crianças nascidas livres de mãe escrava, deveria ter nas atividades da “lavoura” seu principal foco.

Também é possível identificar em discurso realizado no Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, de 1878, a preocupação com a educação de adultos

[...] Este ensino, de que acabamos de falar, o primário, não deve ser ministrado exclusivamente aos menores: só é preciso que o Estado cumpra o sagrado dever de instruir 1.583.705 crianças de idade escolar que não freqüentam as escolas, compete-lhe não menos melhorar pela instrução a massa de adultos analfabetos em número muito superior a este formam uma contristadora [sic] mancha em nossa sociedade; enquanto preparamos o futuro de nossa pátria, instruindo os menores, melhoramos o presente instruindo os adultos, com isso também apressamos o futuro da civilização que anelamos para o país, pois, a **EDUCAÇÃO DOS ADULTOS** representa, na ordem moral, o que a locomotiva representa na material. (grifos nossos. Diário Oficial do Império do Brazil, quarta-feira, 10 de julho de 1878, Ano XVII, n. 165, p. 2, Biblioteca Pública Estadual do Espírito Santo, Apud FRANÇA, 2006, p. 221)

Desse modo, a educação oferecida aos negros priorizou as técnicas e habilidades necessárias para o trabalho livre na modernização e no capitalismo emergente, atendendo às expectativas de desenvolvimento defendido pelas elites dirigentes, significando, marcadamente, o controle dessa oferta de educação por parte da elite.

Outro aspecto elucidativo sobre o papel destinado à educação dos negros está presente no Decreto nº 7.031, de 6 de setembro de 1878, que criou os cursos noturnos para livres e libertos no município da Corte e estabeleceu normas de validade nacional, provocando a criação de cursos semelhantes em outras províncias. Esse Decreto fez com que surgissem iniciativas de instrução primária e profissional de adultos. Alguns estudos⁹ indicam que, em algumas províncias, escravos frequentavam as escolas noturnas. Isso, contudo, não significa que essas experiências tenham se universalizado para escravos e negros livres, pois em outras províncias, como, por exemplo, São Pedro do Rio Grande do Sul, era proibida a presença de escravos e de negros libertos e livres. No ano seguinte ao da criação de cursos noturnos, a Reforma do Ensino Primário e Secundário proposta por Leôncio Carvalho¹⁰ instituía a obrigatoriedade do ensino dos sete aos catorze anos e eliminava a proibição de os escravos frequentarem as escolas públicas.

Costa (2007), no estudo que realizou sobre as escolas noturnas para trabalhadores¹¹ no município da Corte, no período de 1860 a 1889, destaca que essas escolas não foram somente uma

⁹ BEISIEGEL, 1974; PAIVA 1987.

¹⁰ O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, apresentado por Leôncio de Carvalho, previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três horas no inverno, com as mesmas matérias do diurno.

¹¹ No texto, a autora se utiliza de expressões como: educação popular; educação dos trabalhadores; educação do povo; população pobre como para incluir todos, inclusive os negros neste rol de adjetivações e categorias.

experiência episódica, mas uma política educacional¹² criada para:

organizar, e hierarquizar saberes e posições sociais. Na massa dos ditos 'degenerados' ou entre as ditas 'classes perigosas', havia os que podiam ser regenerados e incorporados, ainda que de forma subalterna aos valores da civilização, assim a instrução 'salvava' alguns e fornecia o crivo para repressão de outros. (COSTA, 2007, p. 03)

Peres (2002, p. 86), ao analisar os cursos noturnos de instrução primária, realizados na Biblioteca Pública de Pelotas, a partir de 1877, identifica a presença de homens negros nos cursos, desde que estes fossem livres ou libertos. Segundo a autora, “justamente porque o objetivo era manter a ordem, disciplinar, inculcar preceitos de 'moralidade' e 'civildade', palavras constantemente utilizadas pelos dirigentes e professores dos cursos noturnos, é que as aulas não podiam, na visão destes, prescindir da presença dos negros”, visto que, a instrução e o trabalho eram considerados antídotos contra o crime e o vício. Para ela, os cursos nos quais se registrava a presença de negros eram organizados por abolicionistas, republicanos, críticos da igreja católica e defensores da instrução pública. Os cursos serviam para divulgar ideias antiescravistas e para envolver os negros na causa abolicionista. No entanto, como constatou aquela pesquisadora, os homens negros que frequentaram os cursos noturnos da Biblioteca Pública de Pelotas não se sujeitaram passivamente, antes forjaram diferentes formas de luta. Iniciativas como essa não foram universalizadas, mas em algumas províncias e cidades como (Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo) foi possível identificar a existência desses cursos, em geral organizados por abolicionistas. No caso dos cursos da Biblioteca Pública de Pelotas, “os cursos noturnos foram projetados, não exclusivamente, mas principalmente para os trabalhadores pelotenses” (IDEM, p.87). E era na condição de trabalhadores que os meninos, também podiam frequentar as aulas. Neste caso, a condição de trabalhador sobrepuja-se à condição de ser criança.

Em outro estudo, Ananias (2000, p. 74) destaca em seu estudo sobre as aulas noturnas em Campinas, no final do século XIX, que, para frequentá-las, era necessária a comprovação de uma ocupação profissional. Para a pesquisadora, “trabalhar somente com alunos alocados profissionalmente e prepará-los para a atuação em sociedade parece ser uma tentativa de adequá-los à nova realidade que se instaurava”. Essa concepção reforça a tese da escola como equalizadora das diferenças sociais, num momento em que era necessária uma transição segura do sistema de trabalho. Esse discurso nunca se confirmou, pois, na prática, o que evidencia são tipos diferentes de educação para camadas sociais também diferentes: uma educação voltada aos filhos da elite e outra

¹² O Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, já estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e que a instrução pública para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7031, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros somente poderiam estudar no período noturno.

destinada à população pobre, oferecida pelas escolas menores e gratuitas.

Note-se que a destinação para a escola noturna não era somente para adultos, mas também para meninos impedidos de frequentar as escolas diurnas, portanto, o público deveria ser constituído por trabalhadores

Tal condição [trabalhadores] pode nos levar a pensar numa preocupação com o disciplinamento dessa mão-de-obra para o trabalho regular, temporalizado, repetitivo, em processo de desenvolvimento nos espaços urbanos. Desenvolvimento este que cria novas exigências para os trabalhadores entre elas, a escolarização que também pode ser compreendida como dispositivo complementar para preencher o chamado tempo livre, como forma de combate aos riscos da chamada “vadiagem”. (COSTA, 2006, p. 5013)

Estavam incluídas nessas escolas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de catorze anos, vacinados e saudáveis, portanto, excluídas estavam as mulheres trabalhadoras e os escravos. A autora destaca que a maioria desses cursos emergia da iniciativa privada e eram marcados por uma “aura de não oficialidade”, predominando a filantropia e a caridade, já que, tanto para o Estado como para os setores da sociedade civil, que a promoviam os cursos, eram como estar cumprindo um “favor aos indivíduos desprivilegiados da sorte e uma missão em benefício do progresso e civilização da nação” (IDEM, p. 5013).

Com Bertúlio (2001; 2002), tomamos os dispositivos jurídico-normativos do período em tela para destacar a vinculação entre as teorias racistas e o ordenamento da “nova sociedade” que se tentava implantar em fins do século XIX, sobretudo por meio da legislação vigente à época.

O Estado brasileiro se preparava, então, para atender as transformações que a consolidação do capitalismo internacional exigia dos Estados de economia dependente. A organização socioeconômica relativamente à realidade da existência de uma população negra que fatalmente iria se misturar nos espaços e no direito da sociedade branca – elite ou não – impõe aos poderes do Estado estabelecer, no seu braço regulador e ordenador social, qual seja, do direito, as diretrizes para a manutenção e desenvolvimento da nova nação que surgia a fim de adequá-la aos parâmetros já definidos racialmente, qual seja uma nação branca. (BERTÚLIO, 2002, p. 284)

Para a autora, o processo de ordenamento jurídico dos espaços a serem permitidos aos negros na sociedade brasileira se inicia com a chamada Lei de Terras (Lei nº 601, de 1850). A terra passava a ser um bem patrimonial, cuja aquisição se consolidava através de compra e venda, o que impossibilitava aos negros livres o acesso às mesmas, pelo simples motivo de que tinham passado anos formando pecúlio para comprar sua liberdade. Segundo, Theodoro (2008) a promulgação desse ato legislativo, ao definir a compra como única forma de aquisição de terra, impediu a emergência de um sistema econômico que absorvesse a mão-de-obra livre, pois, ao dificultar o acesso à terra, fez com que o trabalhador livre não tivesse outra alternativa senão permanecer nas fazendas,

submetido à grande propriedade e afastado do processo de participação nos setores dinâmicos da economia.

Bertúlio (2002) irá mostrar os vários mecanismos legislativos em que o Estado brasileiro propiciou a apreensão do indivíduo negro na sociedade, a partir de imagem de sua inferioridade e desumanidade frente ao grupo branco. Entre eles estão: as Posturas Municipais, as regras de comportamento do município que organizavam as cidades, tratando sobre o trabalho e os espaços de locomoção e permanência permitidos aos negros.

É proibido ao negociante de molhados consentir em seus negócios pretos e cativos – sem que estejam comprando. O negociante sofrerá multa [...]. São proibidas as cantorias de pretos, se não pagarem aos chefes de tais divertimentos o imposto de \$10, se em tais reuniões consentir a política. Ninguém poderá conservar em sua casa, por mais de três dias, liberto algum sem que dê parte à polícia para obrigá-lo a tomar uma ocupação. (GEBARA, 1986, Apud BERTÚLIO, 2001, p. 14)

A pesquisadora procura evidenciar que as normas não estabeleciam distinção entre os livres e os escravos, uma vez que utilizavam termos como preto, liberto, cativo, escravo, alimentando a segregação sobre o indivíduo com base na raça e não na sua condição de escravo; e, ainda, retirando do imaginário social de negros e brancos a ideia jurídica de liberdade para os negros. Essas ideias e valores produzidos e reproduzidos na sociedade brasileira não concediam aos negros o enquadramento que lhe concedesse o direito à cidadania.

Ainda mais, identifica os mecanismos legais e de procedimentos construídos para a interdição do acesso dos negros à escola, o que se constituiu ponto determinante nas desigualdades educacionais entre negros e brancos, como, por exemplo, a Lei do Ventre Livre, editada em 1871, que estabeleceu:

Art. 1º. Os filhos da mulher escrava, que nascerem no Império, desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1º Os filhos da mulher escrava 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 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. (Lei nº 2040, de 28/09/1871 Apud BERTÚLIO, 2001, p. 11)

A liberdade restringia-se à criança ser entregue aos oito anos para uma instituição do Governo ou continuar escravo até os 21 anos, certamente como opção do senhor da escrava mãe. Essa lei transformou-se em significativo instrumento de orientação ideológica para a estruturação

do racismo brasileiro.

[...] trabalhos comprovam terem sido essas Instituições, que recebiam os filhos de escravas ‘livres’, fontes das atuais casas de correção para crianças e adolescentes delinqüentes – FEBEM. [...] O Governo encaminhava aquelas crianças para um regime de prisão e trabalho forçado, como, aliás, era o destino de escravos que fossem irregularmente transacionados por seus senhores ou os chamados escravos perdidos em que, após divulgação de terem sido encontrados, não eram reclamados pelos seus respectivos donos. O destino destes indivíduos, como os ingênuos, ou crianças libertadas era a Instituição correcional do Estado. (BERTÚLIO, 2001, p. 12)

Um outro dispositivo jurídico que normatizou as desigualdades foi a Lei de Locação de Serviços, ao proibir aos libertos acessarem o mercado de trabalho, produzindo efeitos sociais devastadores no início da República, combinado, posteriormente, com a nova estratégia das elites: por um lado, a ideologia do branqueamento; por outro, a intensificação da imigração dos trabalhadores do continente europeu, como alternativa de mão-de-obra, em detrimento da força de trabalho nacional. Tais elementos indiciam como o Estado brasileiro desenvolveu ações fortemente discriminatórias do ponto de vista racial, impedindo o acesso da maioria da população negra aos bens, recursos e serviços produzidos por ela mesma.

Além do ordenamento jurídico de inserção dos negros na sociedade, há que se destacar a incorporação das múltiplas formas em que “raça” passa a moldar o espaço público e dá continuidade a diferentes formas de interdição para este segmento. Desde os anos 1870, as teorias raciais passaram a ser adotadas no Brasil, principalmente em instituições de pesquisa e de ensino predominantes na época. Essas teorias deterministas, segundo Schwarcz (2000) buscavam estabelecer diferenças ontológicas entre as raças e consideravam a miscigenação como fator potencial de fracasso e degeneração de uma nação. Assim, os negros e mestiços, considerados cidadãos de segunda categoria, foram responsabilizados e culpados pelos males da nação brasileira do futuro.

As instituições educacionais foram sendo criadas sob influência do pensamento racial, que guiava as políticas públicas da época. Intelectuais¹³, médicos e cientistas sociais acreditavam que a criação de uma escola universal poderia embranquecer a nação, liberando o Brasil do que eles imaginavam ser a degeneração de sua população. A intenção era “transformar uma população geralmente não-branca e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele” (DÁVILA, 2006, p. 13). Não obstante o acesso à educação tenha sido ampliado nesse período a alguns segmentos socialmente marginalizados, por outro lado, estabeleceu formas diferenciadas e desiguais no atendimento as

¹³ Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, Roquete Pinto, entre outros, por exemplo.

crianças oriundas desses segmentos, como mostra o autor: “participantes na educação pública foram tratados de maneira desigual – os alunos pobres e de cor foram marcados como doentes, mal adaptados e problemáticos” (IDEM, p. 13).

Novamente se identifica a contribuição do Estado brasileiro e sua responsabilidade com a produção das desigualdades na escolarização da população negra. Utilizando-se de uma retórica científica, técnica, meritocrática e médica, os intelectuais da época e os gestores públicos influenciaram as políticas educacionais com base em ideias racistas. Do currículo à seleção de alunos, distribuição e promoção, testes e medidas, seleção de professores, programas de saúde e higiene, essas políticas, como consequência, “não só colocavam novos obstáculos no caminho da integração social e racial no Brasil como deixavam apenas pálidos sinais de seus efeitos, limitando a capacidade dos afro-brasileiros de desafiar sua justiça inerente”(IBIDEM, p. 22) .

O projeto de escola republicana não incorporou, pois, um projeto de emancipação da população negra, pelo contrário, continuou alimentando o racismo e produzindo a exclusão de crianças e jovens negros dos bancos escolares. As teorias racistas amplamente difundidas foram naturalizando as desigualdades raciais em novo ambiente político e jurídico. Consolidou-se uma forte política de branqueamento como projeto nacional de modo a conciliar a crença na superioridade branca com o progressivo desaparecimento do negro, cuja presença estava relacionada ao atraso. O modelo de desenvolvimento pretendido estava diretamente associado ao projeto de uma nação branca. As elites, ao interpretarem o Brasil, projetavam a necessidade da *regeneração* das populações brasileiras, tidas como “doentes, indolentes e improdutivas” (CARVALHO, 1989, p. 10) de onde extraíram o papel cívico de redenção nacional para a educação para torná-las “saúáveis, disciplinadas e produtivas”(IDEM).

Para Dávila (2006), os “alunos de cor” não sofreram impedimento no acesso à escola, exatamente pela expectativa de “aperfeiçoar a raça”, “criar uma raça brasileira” (IDEM, p. 21). Nessa perspectiva, à escola atribui-se o papel de “clínicas em que os males nacionais associados à mistura de raça poderiam ser curados” (IBIDEM, p. 22). A lógica médica e científico-social presente nas ideias raciais molda as políticas educacionais, produzindo as desigualdades, num processo articulado e contínuo para “a desvantagem de brasileiros pobres e não-brancos, negando-lhes acesso equitativos aos programas, às instituições e às recompensas sociais que as políticas educacionais proporcionavam” (IBIDEM p. 22). Expressão disso se estabelece na mudança de perfil dos professores do Rio de Janeiro do início do século XX, aos anos 40, onde pesquisas identificam, por meio de fotografias de professores, a redução gradual do número de afrodescendentes, mostrando a incidência da “dinâmica de branqueamento” também nos “processos de profissionalização de ensino e de treinamento de professores”(IBIDEM, p. 147).

Com Dávila, somos levados a apreender a educação como a área social estratégica para a implementação do ideário racial que constituía o projeto (republicano) de nação no Brasil. Interessa aqui destacar aspectos de sua investigação, que nos esclarecem sobre distintos elementos que confluíram para a configuração, como para a implementação das ideias racistas em seu nível mais cotidiano das relações sociais no Brasil. O autor identifica três aspectos que influenciaram “intelectuais e funcionários públicos brancos progressistas” para a implantação da educação pública universal no início do século XX:

Primeiro, basearam-se em séculos de dominação por uma casta de colonizadores europeus brancos e seus descendentes, que mandavam em seus escravos, povos indígenas e indivíduos de ascendência mista. Durante séculos, esta elite branca também recorreu à Europa no empréstimo de cultura, ideias e autodefinição. Segundo, embora esses intelectuais e formuladores de políticas tivessem se tornado cada vez mais críticos em relação a essa herança (indo até o ponto de celebrarem a mistura racial), invariavelmente, vinham da elite branca e permaneciam presos a valores sociais que, depois de séculos de colonialismo e dominação racial, continuavam a associar a brancura à força, saúde e virtude – valores preservados e reforçados por meio da depreciação de outros grupos. Terceiro, como criaram políticas educacionais em busca de um sonho utópico de um Brasil moderno, desenvolvido e democrático, sua visão era influenciada pelos significados que atribuíam à raça. (DÁVILA, p. 2006, 24)

A transformação das ideias racistas entre os intelectuais ganhou, nos anos 40 do século XX, a tradução pela democracia racial. Essa ideia reinventa uma história de convivência harmoniosa e integrada culturalmente entre todos no Brasil¹⁴, com isso, o conceito “raça” cede lugar a cultura, nas Ciências Sociais. O ideal de branqueamento foi sendo substituído pela afirmação e valorização do povo brasileiro.

O mito da democracia racial tem em sua base um pensamento sobre relações raciais na sociedade brasileira em que, da regeneração do povo, por meio da assimilação, o tipo humano negro é substituído pela emergência da defesa da possibilidade “de unidade do povo brasileiro como produto das diferentes raças”(JACCOUD, 2008, p. 54), (brancos, negros e indígenas). Essa ideia é reforçada pela crença de que a “dimensão positiva da mestiçagem” e a “convivência harmônica” entre os grupos raciais fazem com que, no Brasil, não existam os conflitos raciais observados em outros países.

Os anos 60 e 70 do século XX, são marcados pelo silenciamento que a opressão do regime político ditatorial, que faz “desaparecer” a questão racial do debate público e a “democracia racial passa de mito a dogma” (IDEM, p. 56), pois, se não há discriminação racial, não há porque

¹⁴ Essa ideia vai fazer com que a UNESCO nos anos 40 do século XX realize uma pesquisa no Brasil com o intuito de identificar os fatores que possibilitam essa convivência tão pacífica.

ter medidas para assegurar a igualdade racial. Porém, como sabido pelos movimentos negros, os estereótipos e preconceitos raciais não tiveram trégua, pelo contrário, influenciaram e continuam influenciando a mobilidade inter-geracional, desqualificando e restringindo o lugar social de homens e mulheres negros no mercado de trabalho e na educação (IBIDEM, 2008). As organizações negras não deixaram de existir nesse período, pelo contrário, se ampliaram com o surgimento de outras¹⁵ e, portanto, a luta antirracista se manteve na agenda nacional.

O debate sobre o racismo e as desigualdades raciais tomou outras proporções com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, ainda que muitas vezes, essas questões estivessem diluídas no debate sobre justiça social e distribuição de renda. Entretanto, a atuação das organizações negras passou a ser mais incisiva na denúncia do mito da democracia racial e do racismo, localizando-os na estrutura social, política, econômica e educacional brasileira. Isso resultou, na segunda metade da década de 1990, no reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da existência do racismo e, por conseguinte, da necessidade de políticas de ações afirmativas¹⁶ voltadas à população negra. Este novo cenário impõe ao Estado brasileiro uma nova agenda e força atitudes políticas e debates públicos sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira: as políticas universalistas são questionadas e se revelam como insuficientes, na medida em que não conseguem atingir a população negra¹⁷.

É possível perceber o quanto o Estado brasileiro foi forjando e normatizando juridicamente a exclusão da população negra das políticas educacionais. A construção das desigualdades educacionais, quer seja no âmbito do legislativo, quer seja na ausência de condições materiais plenas para o exercício do direito, reflete-se até hoje nos indicadores de analfabetismo, de reprovação e evasão escolar, e no perfil do público da EJA. Portanto, essa realidade foi sendo construída durante o período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre no século XIX, e ganhando proporções gigantescas de desigualdades educacionais e sociais no século XX.

Práticas de Educação de Jovens e Adultos: experiências negras populares

Nos primeiros anos do Brasil sob o regime republicano, como o estado brasileiro se

¹⁵A esse respeito consultar Pinto (1993).

¹⁶ GOMES (2005, p. 53) define ações afirmativas como sendo “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.”

¹⁷A esse respeito consultar: GOMES (2009); JACCOUD (2002, 2008b); SILVÉRIO (2009); HERINGER; FERREIRA (2009)

ausentava da responsabilidade com a instrução da população negra, organizações e agremiações negras de cunho cultural, ou político, desenvolveram várias iniciativas educacionais¹⁸, assumindo para si a responsabilidade também pelo oferecimento de classes de alfabetização para adultos. As associações negras viam na educação “uma maneira de o negro ganhar respeitabilidade e reconhecimento, de habilitá-lo para a vida profissional, de permitir-lhe conhecer melhor os seus problemas e, até mesmo, como uma maneira de combater o preconceito” (PINTO, 1993, p. 238). Destaque-se aqui a Frente Negra Brasileira (FNB), criada na década de 1930 e o Teatro Experimental do Negro (TEN), na década de 1940.

Criada na década de 30, em São Paulo, a Frente Negra Brasileira teve como propósito a construção de uma articulação política nacional e chegou a transformar-se, em 1936, em partido político. Editou de 1936 a 1938 o jornal “A Voz da Raça” e, em 1937, dissolveu seu partido político juntamente com os demais partidos existentes, com o golpe que instaurou o Estado Novo. A Frente Negra Brasileira chegou a criar uma escola, cuja proposta tinha como lema: Congregar, Educar e Orientar. Ainda que essa experiência tenha sido interrompida com o fechamento da Frente Negra pela ditadura Vargas, ela iniciou um debate sobre a educação dos negros no Brasil com repercussão nos anos subsequentes.

Gonçalves e Silva (2005) consideram que, dentre as várias iniciativas de educação por organizações negras neste período, a mais completa foi desenvolvida pela Frente Negra Brasileira.

A experiência escolar mais completa do período em consideração foi empreendida pela Frente Negra Brasileira. Raul Joviano do Amaral, na época presidente desta entidade, elaborou uma proposta ousada de educação política com os seguintes objetivos: agrupar, educar e orientar. Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos negros, mas aceitavam-se também alunos de outras raças. O curso primário foi ministrado por professores formados e regularmente remunerados. Outros cursos foram assumidos por leigos não-remunerados (PINTO, apud GONÇALVES e SILVA, 2005, p. 197).

A primeira iniciativa do Departamento de Instrução da Frente Negra, em 1932, foi um curso de alfabetização de adultos. Esse curso que funcionava na sede da FNB, no período noturno, era destinado a todos os negros (menores e adultos) associados ou não à organização. Conforme divulgado no jornal A Voz da Raça, em 31 de março de 1934: “O curso de alfabetização ganha adeptos dia a dia, crescendo assustadoramente. São homens, mulheres e crianças que procuram o

¹⁸ Gonçalves e Silva (2005), ao compararem estudos realizados por Clóvis Moura e por Regina Pahim Pinto identificam que, embora esses pesquisadores tenham utilizado as mesmas fontes de pesquisa, ou seja, a imprensa negra do início do século, os estudiosos apresentaram entendimentos diferenciados: Moura compreendia que os negros não tinham a dimensão do que significava a educação pública, pois se referiam a ela como uma questão da família e não do Estado; enquanto Pinto apresenta a compreensão de que os negros tinham uma percepção crítica sobre a política educacional principalmente sobre as ausências de responsabilidade das autoridades constituídas.

manancial da instrução. Os professores são 3 e não dão conta do recado”(DOMINGUES, 2008, p. 524).

O projeto educativo da Frente Negra Brasileira, que se materializou numa escola, não se restringia exclusivamente à escolarização. Defendia que, para realizar uma mudança significativa no comportamento de homens e mulheres negros, era necessário promover um curso de formação política¹⁹. Percebe-se, assim, que “educação” tinha um conceito amplo, que compreendia o ensino formal e também a formação cultural e moral do indivíduo, daí, a formação política ser uma ação educativa forte²⁰. A exemplo disso, registre-se: “o homem deve estudar até morrer. Não é só nos Grupos Escolares e nos Ginásios, enquanto se é criança ou moço que se forma o intelecto. Em casa, na sociedade, nos clubes, em qualquer parte [...]” (A voz da raça, 17 de março de 1934, In: DOMINGUES, 2008, p. 523).

Na década seguinte (1940) foi criado, no Rio de Janeiro, O Teatro Experimental do Negro (TEN) por Abdias do Nascimento. O projeto político-pedagógico do TEN articulava a educação como estratégia para a visibilidade e inserção de negros e negras, tendo o teatro como instrumento. Abdias do Nascimento enfatizou que a educação seria a principal bandeira do TEN para o “esclarecimento do povo”.

Quando fundamos o Teatro Experimental do Negro, ficou desde logo estabelecido que o espetáculo, a pura representação, seria coisa secundária. O principal, para nós, era a educação, e o esclarecimento do povo. Pretendíamos dar ocasião aos negros de alfabetizar-se com conhecimentos gerais sobre a história, geografia, matemática, línguas, literatura, etc. por isso, enquanto a União Nacional dos Estudantes nos cedeu algumas de suas inúmeras salas, pudemos executar, em parte, esse programa. (Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1946. In: CEVA, 2006, p. 56)

O TEN realizou cursos noturnos de alfabetização de adultos com conhecimentos gerais sobre história, geografia, matemática, literatura, noções de teatro etc. para trabalhadores, operários, desempregados, empregadas domésticas, entre outros. As aulas consistiam na leitura de peças teatrais e em palestras temáticas sobre história do teatro, decoração, cenografia, literatura dramática etc (idem).

Ironildes Rodrigues, um dos educadores do TEN, expressa, em depoimento, a ação pedagógica desenvolvida a partir do teatro, tendo presente a situação vivida pelos trabalhadores negros ao buscarem as aulas de alfabetização:

¹⁹ Seu currículo consistia em aulas de história, educação moral e cívica e conhecimentos gerais (Pinto, 1993).

²⁰ DOMINGUES (2008, p. 523) constatou que “a instrução foi uma das questões mais pautadas pela FNB. [...] Em quase todas as edições de seu jornal [A voz da raça] encontrava-se alusão ao quadro de carência educacional da população negra e a necessidade de ele instruir-se”.

O Teatro Experimental do Negro tinha por base o teatro como um veículo poderoso de educação popular. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios e dos vários pontos da cidade, operários, domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Ali, a pedido de Abdias, ministrei por anos a fio, um extenso curso de alfabetização em que, além dos rudimentos de português, história, aritmética, educação moral e cívica, ensinei também noções de história e Evolução do Teatro Universal, tudo entremeado com lições sobre folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça. Uma vez por semana, um valor de nossas letras ali ia fazer conferência educativa e acessível àqueles alunos operários que, até altas horas da noite, vencendo um indifereçável cansaço físico, ali iam aprendendo tudo o que uma pessoa recebe num curso de cultura teórica e, ao mesmo tempo prática. Como aprendizado das matérias mais prementes, para um alfabetizado, havia a leitura, os ensaios e os debates de peças como o Imperador Jones, de Eugene O'Neill; História de Carlitos, de Henrique Pongetti; História de Perlinplin, de Garcia Lorca; Todos os filhos de Deus tem asas; Moleque Sonhador; Onde está marcada a cruz; todas as peças de forte conteúdo racial e humano, de Eugene O'Neill. (RODRIGUES apud CEVA, 2005, p. 210-11)

Essas duas experiências mostram que suas estratégias pretendiam, ao mesmo tempo, aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da população negra (Gonçalves e Silva, 2005). E a educação destaca-se como uma de suas principais bandeiras de luta, embora, nem sempre, sob a mesma perspectiva, pois,

ora era vista como com estratégia para equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 337)

Logo no início do século XX, a imprensa negra²¹ também se constituiu em importante instrumento na educação e desenvolvimento do povo negro. Em geral, desejavam uma participação mais efetiva dos negros na sociedade. Em jornais da imprensa negra do começo do século XX, é possível encontrar artigos que incentivavam o estudo, destacavam a importância do preparo para o trabalho e divulgavam escolas ligadas a entidades negras.

Para Gonçalves e Silva (2005, p. 191) “tinham os editores dos jornais negros, bem como outros militantes da época, o entendimento de que a libertação trazida pela Lei de 1888, para se

²¹ Jornais que circularam no início do século XX: O Alfinete (1918-1921), O Kosmos (1924-1925), A Voz da Raça (1933), Getulino (1916-1923), Alvorada (1948), Progresso (1930), Chibata (1932) e O Clarim d'Alvorada (1929-1940). (GOMES, 2009 e <http://arquivologo.wordpress.com/2011/05/18/site-do-arquivo-publico-de-sp-reune-jornais-historicos-da-imprensa-negra>) .Acesso em 26/04/2011.

consolidar, exigia que todos fossem educados, isto é, frequentassem os bancos escolares”. Os periódicos cumpriam dois papéis: denunciavam o preconceito, incentivando os negros a lutarem contra ele, e cumpriam um papel educativo ao estimular as famílias para a importância da escolarização, divulgando iniciativas comunitárias de alfabetização e ensino.

Para Nascimento (2003)

Havia ainda um elemento pedagógico: procurava-se a instrução no intuito de promover maiores possibilidades de sucesso no mundo moderno. Para melhorar o nível de vida era preciso competir, e para isso supunha-se a necessidade de dominar o instrumental não apenas técnico, como também social, exigidos para o desempenho profissional. Nesse sentido, enfatizam-se o bom comportamento e a impecável apresentação dos associados das entidades de acordo com as regras de sociabilidade vigentes (NASCIMENTO, 2003, p. 227).

WISSENBACH (2002) ao analisar as cartas anexadas a um processo criminal datado de 1868, que foram transformadas em peças incriminatórias, chama a atenção para o significado das práticas da escrita entre escravos e forros na sociedade escravista brasileira. A autora identifica em autos judiciais²² peças escritas como: curtos bilhetes, listas de objetos (com a intenção de assegurar a posse destes), rezas e preces colocadas em escapulários e amuletos como proteção e cartas escritas de próprio punho por escravos. Esses documentos parecem indicar que “a aquisição e o uso de um código até então prerrogativa dos brancos adequava-se a valores e necessidades dos cativos e as circunstâncias do ser escravo e transforma-se em elemento de afirmação social, não só nas relações com a sociedade mais ampla, mas também naquelas estabelecidas intragrupos sociais, no contexto dos relacionamentos existentes entre os dominados e como forma de afirmar as hierarquias existentes entre eles”(p. 112). WISSENBACH (2002) identifica em seu estudo dois tipos de escravos que pareciam estar mais próximos da cultura da leitura e da escrita: os que viviam nos plantéis das ordens religiosas e clero e os que exerciam atividades autônomas no meio urbano. A leitura e a escrita pareciam fazer parte das regalias que gozavam os cativos dos homens da Igreja. E os trabalhadores urbanos autônomos pela destreza que precisavam desenvolver para administrar e gerenciar seus próprios ganhos.

O objetivo de trazer, aqui, essas iniciativas negras não é outro senão enfatizar o valor da educação para os “negros militantes” e evidenciar “o silêncio das fontes” sobre a formulação e as

²² Para WISSENBACH (2002, p. 107) “a documentação judiciária (processos criminais e inventários, sobretudo), além de constituir uma das principais fontes da nova historiografia social, guarda igualmente, aqui e ali, registros diretos de aspectos da vida daqueles que foram enredados pelas malhas da justiça. No caso da sociedade escravista, indiciando réus escravos e forros, ouvindo testemunhas de igual condição, nos processos encontram-se transcritos fragmentos de linguajares, percepções e visões de mundo particulares”.

experiências negras na história da educação de adultos no Brasil, a exemplo de outros campos de estudo. Embora as fontes silenciem sobre quem constituía o contingente de analfabetos e a quem foram dirigidas as campanhas e os programas de alfabetização, se considerarmos que a população negra não foi incluída “nos diversos setores da vida social no pós-abolição e os processos de fluxo e de refluxo desta população em relação ao acesso à escola, pode-se inferir a sua forte presença dentre os destinatários da oferta educacional para pessoas adultas” (GOMES, 2009, p. 45).

Nessa mesma lógica, é que identificamos dois eventos de 1958: o II Congresso Nacional de Educação de Adultos²³, convocado pelo governo federal, foi realizado no Rio de Janeiro; e o I Congresso Nacional do Negro, organizado por militantes negros, em Porto Alegre.

O primeiro teve como finalidade avaliar as Campanhas de Alfabetização²⁴ que vinham sendo realizadas desde 1947²⁵. Para os educadores que participaram, uma das preocupações era definir as especificidades dessa modalidade de ensino, pois reconheciam que a educação de adultos reproduzia as mesmas ações e características da educação infantil, em que o adulto não-escolarizado era considerado um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, o que reforçava o preconceito contra o analfabeto (Haddad e Di Pierro, 2000).

Paiva (1987) considera que esse Congresso marcou o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro, com o abandono do “otimismo pedagógico” e a (re)introdução da reflexão social na elaboração das ideias pedagógicas. Além disso, serviu também como estímulo ao desenvolvimento de novas ideias e de novos métodos educativos para adultos.

Essa renovação pedagógica foi influenciada pelo processo político daquele momento histórico. Grupos procuravam o apoio popular as suas propostas e formas de sustentação política. Nesse caso, a educação “era a prática social que melhor se oferecia a tais mecanismos, não só por sua face pedagógica, mas também, e principalmente, por suas características de prática política” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 112). Assim, diferentes propostas ideológicas (nacional-desenvolvimentismo; pensamento renovador cristão; partido comunista) influenciaram uma nova forma de pensar a educação de adultos.

No I Congresso Nacional do Negro, foram focalizados os temas: a situação dos negros na sociedade brasileira e a alfabetização destes, bem como o papel histórico do negro no Brasil e em

²³ A esse respeito ver PAIVA (1987).

²⁴ As campanhas desenvolvidas até então foram as seguintes: 1947: (CEAA) Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos; 1952: (CNER) Campanha Nacional de Educação Rural, que começou a partir das missões rurais, propondo a criação de Centros Sociais de Comunidade e o desenvolvimento de uma pedagogia da educação comunitária; 1958: (CNEA) Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo que foi implantada em apenas dois municípios do país.

²⁵ Vale destacar que, em 1940 e 1950, as taxas de analfabetismo correspondentes às pessoas de 15 anos ou mais eram de 54,50% e 50,30%, respectivamente. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acessado em 10 de janeiro de 2009.

outros países. Segundo Gomes (2009), para os organizadores do evento, o maior problema do negro brasileiro era o seu baixo nível intelectual e essa preocupação vai refletir na principal deliberação do Congresso pela Campanha de Alfabetização Intensiva dos Negros Brasileiros, a qual deveria ser realizada a partir das organizações recreativas, culturais e beneficentes que congregavam a comunidade negra em conjunto com o poder público municipal, estadual e federal. A pesquisa de Gomes (2009) não informa se aconteceu ou não a Campanha de Alfabetização, entretanto, o fato de ter sido deliberada traz à cena o público negro como o segmento com maior índice de analfabetismo, o que o torna, o principal destinatário da campanha.

Como pode se perceber, a finalidade das iniciativas negras de instrução, especialmente do TEN e da Frente Negra, assim como as discussões realizadas no I Congresso Nacional do Negro e no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, tinha a educação de adultos como uma prática social que extrapolava as questões específicas do processo ensino-aprendizagem. A perspectiva da conscientização, fosse para a situação da população negra, fosse para a situação econômica da população de modo geral, integrava as formulações de ambos os grupos.

Os aspectos históricos abordados até aqui auxiliam a compreensão sobre a significativa presença de estudantes negros na modalidade Educação de Jovens e Adultos em âmbito nacional, como podemos observar no índice de 56% no ano de 2009. Essa forte presença deve-se também à persistência do racismo na sociedade brasileira que continua impedindo muitas crianças e jovens negros de vivenciarem percursos escolares menos acidentados.

Mas não só a história passada, pois a história presente expõe as marcas do racismo institucionalizado. A perenidade de processos combinados, relativos à distribuição de renda entre as famílias brasileiras, seu posicionamento no espaço no que respeita à infraestrutura como qualidade de transportes, serviços de saúde e distancia de escola – apenas para citar alguns – exige análises e medidas contundentes sobre a o que se tornou consensualizado como processo de exclusão.

Veja-se, a exemplo, o estudo “Escola Brasileira: quem são os excluídos? Alfabetização, escolarização e letramento em relação a classe social, gênero e cor/raça nos censos demográficos”, desenvolvido no período de março de 2004 a fevereiro de 2007, com o apoio do CNPq. Foram examinados micro-dados relativos a jovens de 18 a 24 anos em relação a letramento, construídos a partir do Censo brasileiro de 2000, para os estados de Santa Catarina e Alagoas – confrontados por se posicionarem nos extremos de níveis mais elevado e mais baixo, respectivamente, de educação escolar no conjunto do país. Os resultados são inequívocos em relação às assimetrias escolares em relação a condições básicas para todo indivíduo movimentar-se no acesso a informações básicas, comunicar-se, ampliar seu repertório de conhecimentos – na escola ou fora dela - enfim, operar numa sociedade letrada.

Os resultados da análise são basicamente três: primeiro, enquanto que em Santa Catarina predominam os níveis mais elevados de letramento, em Alagoas prevalecem os níveis mais baixos; segundo, em ambos os estados, as mulheres situam-se melhor que os homens do respectivo Estado em termos de níveis de letramento; terceiro, tanto em Santa Catarina como em Alagoas tem-se a seguinte ordem decrescente quanto a níveis de letramento: 1º – mulheres brancas, 2º – homens brancos, 3º – mulheres negras, 4º – homens negros, ou seja, superioridade ao mesmo tempo da mulher em relação ao homem e da cor/raça branca em relação à negra. Em síntese, ao mesmo tempo em que se mantêm as históricas desigualdades regionais e de cor/raça, as mulheres jovens (de 18 a 24 anos) apresentam melhores níveis de letramento do que os homens da mesma idade. (FERRARO; OLIVEIRA, 2009, p. 249)

Do mesmo modo, as discussões que aqui fazemos, possibilitam o olhar para a modalidade em foco, com a intenção de identificar nela o tratamento dado as trajetórias de desigualdades raciais, sociais e escolares dos estudantes negros, num momento em que o estado brasileiro estabelece um conjunto de dispositivos jurídico-normativos, programas e organismos para a promoção da igualdade racial.

Política nacional de Educação de Jovens e Adultos e política nacional de promoção da igualdade racial: o que dizem os documentos.

O enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais pelos movimentos negros, ao longo da história brasileira, foi, sem dúvida, elemento propulsor, que congregou militantes, organizações negras e setores do governo brasileiro na construção de uma agenda voltada para a superação das desigualdades raciais na sociedade brasileira, entre elas, as políticas afirmativas. Nessa dinâmica, a participação ativa dos movimentos negros na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001 em Durban, na África do Sul, influenciou sobremaneira a agenda governamental para o desencadeamento de políticas de promoção da igualdade racial no Brasil.

Examinando-se a Declaração e Programa de Ação da referida Conferência, descobre-se um documento minucioso que contempla desde concepções, diretrizes, campos sociais a serem privilegiados e combinados no enfrentamento de todas as formas de opressão e interdição sociais, que ainda constituem as relações sociais e os tecidos institucionais na contemporaneidade. Nela está presente um conjunto de instrumentos para que os estados nacionais possam articular forças políticas, bem como delinear, debater e implementar políticas públicas.

Os compromissos assumidos naquela Conferência e explicitados em sua Declaração e Programa de Ação, tomam maior impulso, a partir de 2003, quando logo no início do governo Lula, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu alteração a partir da promulgação da Lei 10639 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, bem como, incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra²⁶.

No mês de março do mesmo ano é criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)²⁷ na esfera da Presidência da República, histórica reivindicação dos movimentos negros. Dando prosseguimento às políticas de ações afirmativas na educação, em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº CNE/CP 03/2004²⁸ e a Resolução nº CNE/CP 01/2004, que regulamentam a Lei nº 10639/03, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008, com a promulgação da Lei nº 11645/08, foi incluída a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nos currículos escolares. Desse modo, as Leis nº 10639/03 e nº 11645/08 se complementam e alteram a LDB de 1996, colocando o direito à educação e o direito à diversidade no mesmo patamar, configurando-se como uma política afirmativa de estado.

Importante dizer sempre que os dispositivos jurídico-normativos em destaque são parte de uma luta intensa e sem trégua dos movimentos negros contra o racismo e pelo direito ao reconhecimento. Leis similares foram aprovadas e implementadas, desde o final dos anos 1980, em muitos municípios brasileiros, e subsidiaram a construção do atual marco legal.

Gomes (2009) nos alerta que

Essa legislação e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade etnicorracial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional de Educação, no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente. Significa, portanto, a realização de uma mudança radical nas políticas universalistas, a ponto de toda e qualquer iniciativa de política pública em educação no Brasil passar a incorporar explicitamente a

²⁶Esta Lei é de autoria da Deputada Ester Grossi e do Deputado Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores.

²⁷ A SEPPIR tem como funções: “acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do governo brasileiro para a promoção da igualdade racial; articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais e, ainda, acompanhar e promover o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil que digam respeito à promoção da igualdade racial e ao combate ao racismo” (BRASIL, 2003, p. 4).

²⁸O Parecer é de autoria da conselheira, intelectual e militante negra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que naquele momento, representava os movimentos negros brasileiros no Conselho Nacional de Educação.

diversidade etnicorracial (GOMES, 2009, p. 41)

Esse novo cenário tensiona a lógica de funcionamento do estado brasileiro, instigando à construção de uma nova agenda e forçando atitudes políticas e debates públicos sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira: as políticas universalistas são questionadas na medida em que não conseguem atingir a população negra.

Anteriormente aos marcos legais das políticas de promoção da igualdade racial, o Parecer CEB 11/2000 que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos²⁹, já apresentava em sua formulação, os aspectos históricos da produção das desigualdades educacionais da população negra pelo estado brasileiro e reconhecia que a EJA representa “uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais” e ainda, que “a EJA resulta no caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros”. Ao conferir à modalidade educação de jovens e adultos uma função reparadora, o Parecer a convoca como uma política afirmativa.

No atual contexto o Documento Base Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)³⁰ em sua apresentação ao reafirmar o compromisso político do estado brasileiro com o direito à educação de jovens e adultos destaca as desigualdades sócio-étnico-raciais, juntamente com as desigualdades de gênero, do campo, das periferias urbanas, entre outros. Na mesma apresentação, enfatiza a importância dos movimentos sociais e as pressões que desenvolvem para a o atendimento às especificidades das comunidades indígenas, quilombolas, negras, do campo, de periferias urbanas, de idosos e de pessoas privadas de liberdade que lutam por direitos coletivos e por políticas diferenciadas que revertam a negação histórica de seus direitos como coletivos. E, ao apresentar um diagnóstico da realidade da educação de jovens e adultos o documento chama a atenção para as desigualdades sócio-étnico-raciais e assume que “*a desigualdade* tem sido a marca da *diversidade* em nosso país” (IDEM, p. 28).

No que diz respeito aos desafios da Educação de jovens e adultos a base de toda a formulação está voltada para o aprofundamento das concepções e reconfiguração desta modalidade, com ênfase nos sujeitos. Destaca que o Brasil se coloca como desafio atender a diversidade e as desigualdades dos sujeitos da EJA – *as distintas formas de ser brasileiro* – que precisam incidir no

²⁹ Este Parecer é de autoria do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury.

³⁰ Este documento é resultado do debate entre sociedade civil e governo federal sobre “Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida”, realizado em encontros preparatórios a VI CONFINTEA durante o ano de 2008. Conforme SOARES e SILVA (2008, p. 8) o “Documento Base enfrentou grandes dificuldades para ser compilado, ora pela indisponibilidade dos dados ora pela falta de registros das ações desenvolvidas na modalidade em várias regiões do Brasil”.

planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA, demonstrando em certa medida, que o discurso universalista pode estar cedendo lugar ao reconhecimento das diferenças.

O reconhecimento da diversidade na EJA é motivo de uma extensa e profunda discussão conceitual no Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, como podemos observar:

Reconhecer na EJA a diversidade como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnico-racial brasileira exige superar aspectos colonizadores, escravocratas, elitistas representados pela superioridade de padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, a matriz cultural de matriz cultural de raiz européia, branca, que tem favorecido pequeno grupo da sociedade, privilegiando-o tanto economicamente como nas possibilidades de influir nas decisões políticas sobre os rumos da sociedade. Exige, ainda, superar preconceitos e discriminação que reforçam as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, reeducando as relações étnico-raciais, como prevê a atual legislação. (BRASIL, 2009a, p. 30)

Há que realçar, contudo, as reivindicações e formulações dos movimentos sociais negros e indígenas em relação aos marcos legais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, o que nos leva a perceber um acolhimento das políticas de promoção da igualdade racial na formulação do Documento Base da VI CONFINTEA:

Os movimentos negros e indígenas brasileiros, ao longo do século XX, fizeram denúncias, apresentaram críticas à sociedade e propostas aos sistemas de ensino. Algumas reivindicações foram atendidas e incorporadas aos textos legais e, a partir daí, princípios, referências para a formulação de políticas educacionais, propostas pedagógicas, planos de ensino e diretrizes curriculares passaram a orientar a educação das relações étnico-raciais, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena integrante da legislação vigente, assegurando a preservação de seus valores culturais. (IBIDEM, p. 30)

Entretanto, a compreensão sobre declarações sobre as relações étnico-raciais contidas no diagnóstico e desafios da EJA no Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, não encontram grande ênfase nas recomendações contidas na parte final do mesmo documento. Das cento e oitenta e três recomendações (183) destinadas ao Ministério de Educação, a outros Ministérios, ao Poder Legislativo, aos sistemas de ensino estaduais e municipais, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, às instituições de ensino superior, aos Fóruns de EJA e às empresas, somente duas (2) referem-se diretamente a superação das desigualdades ou implementação de políticas de promoção da igualdade racial.

As restritas recomendações propostas inserem-se somente em duas dimensões da política educacional de EJA, a saber: a formação de educadores e os aspectos didático-pedagógicos. Muito embora sejam duas dimensões de grande valor na implantação de políticas educacionais, não

estarão os formuladores restringindo as políticas de promoção da igualdade racial na educação apenas aos aspectos formativos e de instrumentalização didático pedagógica?

Observa-se ainda que aos gestores públicos representados por seus órgãos políticos CONSED e UNDIME, são recomendados apenas que divulguem Lei 10639/03 ao invés de se exigir o cumprimento de sua implementação, pela responsabilidade que têm na gestão das políticas públicas.

Nas recomendações ao Ministério da Educação, quanto às políticas públicas chama atenção a proposição:

Fomentar ações afirmativas de gênero e geração de trabalho e renda que contribuam para a superação da desigualdade socioeconômica entre os educandos da EJA, considerando a diversidade cultural e social como bandeira de luta na promoção da igualdade e como subsídio na proposição de políticas públicas, face à história da sociedade de classes brasileira, hierárquica e autoritária (IBIDEM, p. 46).

Tal recomendação retira o foco das desigualdades étnico-raciais e das políticas de promoção da igualdade racial transformando as ações afirmativas num instrumento exclusivamente para superação das desigualdades de gênero e classes, desconsiderando as análises apresentadas no próprio documento sobre a inter-relação entre raça e pobreza no Brasil.

Mostra ainda que

as políticas afirmativas ainda são vistas com muitas reservas pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade. Esse ideário é defensor de políticas públicas universalistas e, por conseguinte, de uma postura de neutralidade da parte do Estado. Essa situação por si só, já revela o campo conflitivo no qual se encontram as ações programas e projetos voltados para a garantia do direito à diversidade étnico-racial desencadeados pela lei 10639/03 (GOMES, 2009, p. 41)

Não obstante, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana³¹, construído em 2008 e coordenado conjuntamente pelo MEC e SEPPIR em diálogo com a sociedade civil, em especial os movimentos negros, apresenta apenas seis propostas exclusivas para a EJA.

- a) Ampliar a cobertura de EJA em todos os sistemas de ensino e modalidades, para ampliação do acesso da população afro-descendente;
- b) Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito a educação das relações étnico-raciais;
- c) Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA;

³¹ Este plano é resultado de seis encontros regionais denominados Diálogos Regionais sobre a implementação da Lei 10639/03 e tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária.

- d) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação das relações étnico-raciais;
- e) Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade Étnico-racial e o combate ao racismo;
- f) Estimular as organizações parceiras formadoras de EJA, para articulação com organizações do movimento negro local, com experiência na formação de professores. (BRASIL, 2008. p. 52)

Na perspectiva de um diálogo com a política educacional para jovens e adultos, o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial apresenta objetivos que sinalizam para uma ação contínua.

- Promover o acesso, a permanência e o sucesso de crianças, adolescentes, jovens e adultos das populações negras, quilombolas, indígenas, ciganas e demais grupos discriminados em todos os níveis – da educação infantil ao ensino superior – considerando as modalidades de educação de jovens e adultos e a tecnológica.
- Promover políticas públicas para reduzir a evasão escolar e a defasagem idade –série dos alunos pertencentes aos grupos étnico-raciais discriminados.
- Promover formas de combate ao analfabetismo entre as populações negra, indígena, cigana e demais grupos étnico-raciais discriminados.
- Promover/estimular a inclusão do quesito raça/cor em todas as fichas de coleta de dados dos alunos em todos os níveis dos sistemas de ensino, principalmente nos processos seletivos e matrículas, da rede pública e privada, segundo a categorização do IBGE: brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas. (BRASIL, 2009b, p. 83)

Num movimento propositivo, os Encontros Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs)³² têm explicitado a importância das questões étnico-raciais na EJA com uma crescente preocupação nos últimos anos, com as especificidades dos grupos historicamente excluídos, entre eles, a população negra.

Lutar por políticas educacionais não-discriminatórias. Afirmar a necessidade de formação inicial e continuada do educador de EJA para o trabalho com a **História da África e dos Africanos e da Cultura de História Afrobrasileira** previsto na Lei 10.639/03. Demandar a produção e publicação de materiais de EJA sobre gênero, **raça/etnia** e classe (Relatório Síntese do VII ENEJA, Luziânia, 2005)

A ideia de educação e diversidade exige clareza conceitual. Educar para a diversidade difere de segregação, respeita as especificidades e busca a inclusão social. A preocupação com a elaboração de currículos que contemplem a diversidade pauta as ações e propostas pedagógicas, pois não se pode conceber educação inclusiva partindo de currículos universalistas, trabalhados igualmente com todos os grupos, não levando em consideração especificidades, nem diversidades. O não-cumprimento da Lei n°. 10.639/2003 que torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino o resgate da história e da cultura dos afrodescendentes exige indagar quem define as demandas específicas a serem contempladas na proposta curricular voltada para a diversidade. Do mesmo modo, cabe indagar quanto o que fazem movimentos sociais e universidades para o cumprimento da Lei e qual a importância de se garantir a diversidade na EJA. Por fim, a reflexão a ser feita questiona as implicações de uma educação que resgate histórias de vida; subjetividades no processo de aprendizagem; que valorize e contemple a

³² O ENEJA é o encontro anual dos Fóruns Estaduais de EJA desde 1998. Os Fóruns de EJA são espaços de diálogo, proposição e controle social das políticas de educação de jovens e adultos reunindo poder público, sociedade civil, educadores, educandos e universidades.

diversidade étnico-racial, de gênero, de credo, de religião, para a prática pedagógica, contribuindo para a elevação da auto-estima dos sujeitos da EJA e, sobretudo, pela relevante contribuição da produção histórica, científica e cultural advinda das matrizes africanas, indígenas e orientais para o processo de ensino-aprendizagem. O educando precisa compreender que os legados histórico, científico e cultural de suas raízes são tão importantes quanto a produção européia, branca, ocidental, judaico-cristã, presentes “compulsoriamente” na academia, nas formulações curriculares, nos recursos didático-pedagógicos e, principalmente, nos livros didáticos. Por essa perspectiva tenta-se superar práticas educativas homogeneizadoras e monoculturais. (Relatório Síntese do VIII ENEJA, Recife, 2006).

A frequência com que os relatórios dos ENEJAs tem abordado as questões étnico-raciais nos parece ser motivada pela maior visibilidade das questões raciais na sociedade brasileira; pelos altos índices de presença de negros matriculados na EJA; pelas políticas de promoção da igualdade racial em curso, como a implementação de ações afirmativas para negros e indígenas no ensino superior, pela aprovação das Leis 10639/03 e 11645/03 que instituem respectivamente, a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares e também, pela participação atenta e comprometida de militantes negros e de ativistas da educação de jovens e adultos em espaços de diálogo institucionais, como os Fóruns Estaduais, quer sejam de EJA ou da Diversidade Étnico-racial, por exemplo.

Entretanto, os dispositivos legais não são suficientes para assegurar as políticas de promoção da igualdade para a população negra. É necessário apostar numa profunda mudança de perspectiva político-cultural na estrutura de governo, uma nova cultura frente as políticas públicas, o que implica numa intensa interatividade entre os órgãos intra governo para que estes cumpram seu papel de formuladores e executores das políticas públicas de combate ao racismo e de promoção da igualdade.

Não se pode ignorar que existam dificuldades de naturezas várias, na consolidação das políticas públicas de promoção da³³ igualdade racial. Afinal, estas, entram em confronto com as práticas racistas e o imaginário racial, ainda presentes na estrutura social brasileira, como o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento, a negação do racismo e do preconceito e a naturalização das desigualdades raciais que impregnam as relações pessoais e institucionais, fenômenos esses que interferem e definem as oportunidades nos diferentes setores (educação, mercado de trabalho, saúde, moradia etc) para a população negra. Isso implica que a formulação e a implementação de políticas públicas não estão desvinculadas dos processos políticos e dos projetos em disputa na sociedade brasileira.

Em franco processo de implementação de políticas de promoção da igualdade racial, o

³³ Para uma análise sobre esses programas e ações, consultar GOMES (2009); HERINGER e FERREIRA (2009).

enfrentamento das desigualdades é permanentemente monitorado, quer por organizações do movimento negro, quer por organismos de governo ou acadêmicos, explicitando mais a longevidade das desigualdades, com enorme prejuízo à população negra, como pode se observar no quadro a seguir, sistematizado por Silvério (2009, p. 31):

Quadro 3 - Velocidade de redução de taxas de desigualdades entre negros e brancos – 1995-2005

Educação			
	Diferença em anos de escolarização desfavorável aos negros		Projeção de igualdade
Período	1995	2005	
Jovens e adultos > 14 anos	2,1 anos	1,8 anos	67 anos
Jovens e adultos de 15 a 24 anos	1,9 anos	1,5 anos	40 anos
Emprego e renda – Rendimento per capita			
	Diferença de rendimentos desfavorável aos negros		Projeção de igualdade
Período	1995	2005	+ de 100 anos
Branco	R\$ 582,00	R\$ 590,00	
Negro	R\$ 245,00	R\$ 270,00	
	58,00%	54,30%	
Pobreza			
	Negros e brancos abaixo da linha da pobreza		Projeção da saída da linha da pobreza
Período	1995	2005	65 anos
Branco	25,60%	22,90%	
Negro	53,40%	46,30%	

Fonte: IPEA, 2007. In: Silvério (2009, p. 31)

O quadro apresentado informa que, mantida a velocidade da redução de desigualdades entre os dois grupos, negros e brancos, se a educação correspondesse à formação esperada pela sociedade, os negros levariam de 40 a 67 anos para atingir a escolarização média em relação aos brancos, e mais de cem anos para atingir os mesmos níveis salariais. Enquanto que em relação à linha da pobreza, os negros somam mais que o dobro da população branca, assim, se mantida a velocidade nos 10 anos observados, os negros levariam 65 anos para sair dessa situação. Essa percepção evidencia que as políticas universais não impactam na redução das desigualdades entre negros e brancos (idem, 2009). Os dados anuais produzidos nas pesquisas do IBGE, por amostra de domicílios, e divulgados na forma de Síntese dos Indicadores Sociais tem revelado a permanência da “defasagem” de acesso, qualidade de emprego, remuneração, dos negros, em toda a década deste início de século XXI. Em que pese o aumento de negros na educação escolar, há, ainda, um outro obstáculo – para não dizermos interdição – que é a conquista da equidade quando disputam os

postos de trabalho na condição de empregado. (IBGE).

É neste cenário educacional em que não há mais como recusar o papel estruturante da dimensão racial na sociedade, que ganharam a cena e as disputas políticas, enfim, as reivindicações por medidas focadas nas desigualdades raciais, afinal como já haviam outras em relação a segmentos como idosos, jovens estudantes, mulheres na configuração de partidos políticos: as ações afirmativas pela promoção da igualdade, na educação, entre negros e não negros. Vale lembrar que a participação do Brasil na Conferência de Durban (2001), tal como já foi referido anteriormente, impôs compromissos que, sob as disputas políticas ao longo da década de 2000, ganharam força e forma de políticas públicas.

Ancoradas numa concepção política de superação da categoria jurídica de igualdade – de que dispomos em todos os nossos marcos constitucionais atuais - para uma concepção *substancial*, elas são ações concretas que visam ultrapassar a igualdade formal. O jurista Joaquim Barbosa Gomes (2003) é brilhante em sua apresentação acerca da referencia jurídico-política das mesmas:

(...) em lugar da concepção “estática” da igualdade extraída das revoluções francesa e americana, cuida-se nos dias atuais de consolidar a noção de igualdade material ou substancial, que, longe de se apegar ao formalismo e á abstração da concepção liberal oitocentista, recomenda, inversamente, uma noção dinâmica, “militante” de igualdade, na qual, necessariamente, são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se, assim, o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas na própria sociedade. (GOMES, 2003, p. 19)

A concepção de igualdade assumida em distintas políticas sociais ao longo dos anos 2000, especialmente a partir de 2003, como em documentos no âmbito do Ministério da Educação, plantam, enfim, as ações afirmativas num campo estratégico que são as políticas públicas. Não menos significativas foram as iniciativas em estados brasileiros e de universidades, construindo e implementando ações afirmativas para ingresso e permanência no ensino superior, por meio das cotas no vestibular e ações complementares para permanência. Assim também, a EJA inscreve-se no campo das demandas por medidas integradas numa concepção de ação afirmativa, dada a sua condição de oferta educacional para segmentos sociais historicamente excluídos.

Considerações Finais

A configuração da oferta educacional no Brasil, como pudemos demonstrar, tem inscrita a produção de desigualdades entre negros e não negros. Talvez possamos aludir a uma imagem de

exílio na própria terra para representar a histórica jornada da população negra na educação institucionalizada. Contudo, não podem ser esquecidas as resistências como as estratégias pela conquista da educação como um bem social.

A recente implementação de políticas de promoção da igualdade racial no Brasil tem provocado debates calorosos na sociedade brasileira que tanto revelam as múltiplas formas discursivas de manifestação do preconceito racial, como também, ampliam a discussão acerca dos limites da abrangência das políticas (pretensamente) universalistas. E ainda, instigam militantes e gestores públicos ao diálogo na tentativa de consolidar políticas que beneficiem a população negra.

É sabido que a educação não é suficiente para reparar as desigualdades. E as ações em andamento, que atendem a uma agenda histórica das desigualdades raciais na educação brasileira, ainda estão distantes de apresentarem resultados definitivos. Mas, ao examinarmos a Educação de Jovens e Adultos identificamos um canal propício para o enfrentamento dos históricos índices de desigualdade, exclusão, discriminação racial e injustiça presentes nas trajetórias de escolarização e de vida de significativa parcela da população negra. Para isso, entendemos que há necessidade da EJA estar articulada com outras políticas públicas que tenham como objetivo reduzir as disparidades sócio-raciais na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANANIAS, M. Propostas de educação popular em Campinas: as aulas noturnas. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 51, nov, 2000.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre a Educação. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 4, 1997.

BERTÚLIO, D.L.L. **Racismo, violência e direitos humanos: considerações sobre a discriminação de raça e gênero na sociedade brasileira**, 2001. Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2296.pdf>. Acesso em 06/08/2008.

_____. Direito e relações raciais: estratégias jurídicas de combate ao racismo no Brasil, reflexões. In: DORA, D.D. (org.) **Direito e mudança social no Brasil**. Rio de Janeiro. Renovar: Fundação Ford, 2002.

BRASIL. **Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Brasília: CNE-CEB/MEC.

_____. **Política nacional de promoção da igualdade racial**. Brasília: SEPPIR, 2003.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: CNE/CP, 2004.

_____. **Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de**

Educação de Adultos. Brasília: MEC; UNESCO, 2009a. Disponível em: www.forumeja.org.br/sc/files/docbrasil_0.pdf.

_____. **Plano nacional de promoção da igualdade racial.** Brasília: SEPPIR, 2009b.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: SEPPIR; MEC/SECAD, 2008.

CARVALHO, M.M.C. de. **A escola e a república.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola.** São Paulo: Contexto, 1998.

CEVA, A.L. A. **O negro em cena: a proposta pedagógica do Teatro Experimental do Negro (1944-1968).** Rio de Janeiro: PUC (Dissertação de Mestrado), 2006.

COSTA, A.L.J. **À luz das lamparinas.** As escolas noturnas para trabalhadores no município da corte, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT02-2948-Int.pdf>. Acesso em 08/08/2008.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945).** Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo. Editora UNESP, 2006.

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

FERRARO, A.R. ; OLIVEIRA, J. **Gênero, cor/raça e níveis de letramento em Santa Catarina e Alagoas: um experimento com base em microdados do censo 2000.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 27, n. 1, 249-271, jan./jun. 2009.

FONSECA, M.V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil.** Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

_____. **A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira.** Revista Brasileira de História da Educação, v. 13, 2007.

FRANÇA, A. S. **Uma educação imperfeita para uma liberdade imperfeita: escravidão e educação no Espírito Santo (1869-1889).** Universidade Federal do Espírito Santo. (Dissertação de Mestrado), 2006.

GOMES, A. S. **Congresso Nacional do Negro de 1958.** Revista África e Africanidades. Ano 2 - n. 6, 2009.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R.E.; LOBATO, F. **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, J.B.. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S.A. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Diversidade. , 2005.

GOMES, N.L. Limites e possibilidades da implementação da lei 10639/03 no contexto as políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (orgs). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

GONÇALVES, L. A. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E.M.T; FILHO, L.M.F; VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, L.A.; SILVA, P.B.G. Movimento negro e educação. In: **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO:MEC: ANPED, 2005.

- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, n. 14, 2000.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. V. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Vértice Editora; Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.
- HENRIQUES, R. M. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 12/03/2003.
- HERINGER, R.; FERREIRA, R. (2009). Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. IN: PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid.
- JACCOUD, L. ; BEGHIN, N. (2002). **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA.
- JACCOUD, L. O combate ao racismo e á desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008
- NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.
- PINTO, R. P. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. (Tese Doutorado) São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.
- PERES, E. “Sob(re) o silêncio das fontes ... a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais”. In: **Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação**. n. 4. jul-dez, 2002.
- RELATÓRIO. **Síntese do VII ENEJA**. Luziânia, 2005. Disponível em www.forumeja.org.br.
- RELATÓRIO. **Síntese do VIII ENEJA**. Recife, 2006. Disponível em www.forumeja.org.br.
- SILVA, A.M.P. **Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte**. Brasília. Editora Plano, 2000.
- _____.A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In: **Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação**. n. 4. jul-dez, 2002.
- SILVA, A.C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador, BA: Editora da UFBA, 1995.
- SILVÉRIO, V. R. (2009). Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdade e reconhecimento. IN: PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid.
- SOARES, L.; SILVA, F. R. **Educação de jovens e adultos preparando a VI CONFINTEA e pensando o Brasil**. Disponível em: www.reveja.com.br. Acesso em 20 de ago. 2008.
- SCHWARCZ, L.K.M. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, M.N.S. **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte, 2000.
- VEIGA. C.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 set/dez, 2008
- WISSENBACH, M. C. C.. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. IN: **Revista da Sociedade**

