

A QUESTÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE UM PROFESSOR DA EJA

Adilson Bela Silva¹

Resumo

Este estudo pauta a vivência e trajetória de um professor negro da turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que realiza um relato dos seus passos iniciais no caminho da pesquisa. Sua busca pela abordagem da educação das relações étnico-raciais está 'vinculada ao aprimoramento de sua prática, onde percebeu diversas lacunas envolvendo o tema em questão. Com isso, ao tempo este artigo pretende fazer um diálogo com autores até então estudados por esse pesquisador que se preocuparam em abordar a questão racial e a educação de forma elucidativa. Espero que este trabalho possa possibilitar uma reflexão da prática pedagógica ao questionar os saberes incorporados nos currículos escolares, os quais abandonam e excluem grande parte da população, além de /não levarem em conta o contexto social do educando, e que, a partir de suas discussões contribua de forma efetiva para a construção de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Educação. Racismo. EJA.

Recebido em 20 de outubro de 2020 e aprovado para publicação em 16 de dezembro de 2020

¹ Mestrando em História da África, Da Diáspora e dos povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e professor da rede Municipal de Salvador. Graduado em Pedagogia e Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Africanidades e Cultura Afro-Brasileira pela União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME). Correio eletrônico: adilsonbela@aluno.ufrb.edu.br.

Introdução

Depoimento de um professor sobre a questão racial na escola

Começo fazendo um breve relato de uma capacitação ocorrida na Escola Municipal 2 de Julho, localizada no bairro do Trobogy, em Salvador/BA, em meados de outubro de 2019, no turno noturno. Fui informado pela coordenadora pedagógica, numa reunião de atividade complementar (AC) da unidade escolar onde atuo como professor da turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de que na semana seguinte teríamos a visita do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais² (Nuper) e que deveríamos convidar os alunos para participarem da reunião, a qual iria abordar sobre a temática racismo. Logo, pensei o quanto seria importante trazer aquela discussão para a nossa instituição de ensino.

O Nuper da Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED) é uma instância constituída por servidores (as), preferencialmente, do quadro efetivo da SMED e tem a finalidade de propor, implementar e acompanhar políticas públicas educacionais relativas às questões raciais na SMED.

Quando as visitantes chegaram, as acolhemos com um café e logo nos apresentamos. Eram duas representantes, mulheres negras, professoras que atuam naquele núcleo proferindo palestras em escolas da rede municipal de Salvador. Após as boas-vindas, acompanhamos até a sala onde os alunos já aguardavam para o início da palestra, que a princípio foi divulgada para todo o corpo docente participar, tanto do diurno quanto do noturno, porém apenas os professores do noturno, com aulas programadas para aquele dia, se fizeram presentes. Entretanto, era meu dia de reserva(folga), mas como desconhecia a existência daquele Núcleo e buscava aprimoramento para desenvolver trabalhos pedagógicos sobre o assunto tratado, resolvi participar.

O evento mencionado ocorreu por 2 dias seguidos, uma segunda e uma terça-feira, com duração de 2h cada encontro, mediados pelas professoras mencionadas acima. O assunto principal eram questões étnico-raciais, as quais foram abordadas por meio de várias discussões, exposição de dados de pesquisa, que traziam o perfil étnico racial da população brasileira, além de demonstrar uma consulta popular na qual mostrava a autodeclaração de 135 cores entre os brasileiros.

Entre outras exposições, foi apresentado um programa de combate ao racismo institucional, a legislação municipal por meio de apresentação em slides e ainda nesse

² Secretaria de Educação de Salvador. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/nucleo-de-politicas-educacionais-das-relacoes-etnico-raciais-nuper-completa-dez-ano>. Acesso em: 28 set. 2020.

primeiro dia houve exibição de vídeo. A referida atividade deu início ao segundo dia do encontro, o qual trazia depoimentos de pessoas negras que superaram o racismo e alcançaram destaque profissional, ainda houve entrega de um folder que abordava as diferenças dos conceitos de discriminação, preconceito e racismo, como também o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do município de Salvador.

Enfim, foram momentos prazerosos de discussões e debates, todavia uma coisa me chamou mais atenção, a participação e atenção dos alunos da EJA, pois quando ocorrem eventos como palestras naquela unidade, no período da noite, geralmente muitos deles não ficam porque alegam que aquilo não era aula. Para esses alunos, a aula só ocorre quando estão em sala com o professor. Entretanto, naquela palestra, em especial, foi diferente, interagiram atendendo às provocações das mediadoras, apresentaram rap's, declamaram poesias, enfim, dedicaram tanta atenção que não percebiam que já chegava o horário de ir embora.

Esse encontro para mim teve um caráter formativo, pois logo me remeti a minha prática enquanto professor da EJA, recordei de como abordava a questão racial em sala de aula. Refleti o quanto precisava me aprimorar naquela abordagem, pois me veio à memória o quanto a questão racial esteve ausente nas minhas formações iniciais, ainda como aluno de graduação e continuada como docente daquela Rede de Ensino. Aliás, em toda experiência acadêmica a questão racial só era tratada no período da escravidão e a abolição da escravatura, não mais que isso. Recordei o quanto esse tema se fazia ausente nas escolas por onde passei, já que a questão do negro só era tratada nos dias 13 de maio e 20 de novembro; mesmo assim, porque era uma recomendação da coordenação pedagógica das escolas.

Certa feita, tive a oportunidade de assistir no Youtube a uma palestra³ ocorrida em 26/07/2018, ministrada pelo professor Silvio Luiz de Almeida,⁴ advogado, filósofo e professor universitário entre outros é autor do livro "Racismo Estrutural". Ele foi convidado por uma instituição de ensino para proferir sobre o tema História da Educação no Brasil relacionada à questão racial. Como essa discussão envolve o tema de meu interesse, resolvi trazer um recorte dessa palestra e depois dialogar com algumas autoras que abordam o mesmo tema. O palestrante relatou que nos momentos que antecederam o evento buscou se preparar para abordar o tema: fez pesquisas em livros e ainda recorreu a alguns amigos especialistas em educação, os quais indicaram alguns livros de história da educação. Logo o professor

³ Centro de Formação da Vila. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw&t=2327s.

⁴ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Silvio_Luiz_de_Almeida. Acesso em: 30 set. 2020.

realizou uma busca de algumas palavras tais como raça e racismo no material o qual foi indicado.

Assim, como resultado da sua consulta, não obteve nenhum achado da palavra raça. Já a palavra negro apareceu algumas vezes. Embora, o palestrante não informasse o nome do livro consultado, garantiu que era uma obra organizada por diversos autores. Com isso, chegou a pensar que estava estudando algo irrelevante ou que as pessoas não estavam dando a devida importância à questão racial. Ou ainda, que a falta de debate sobre o problema do racismo é como se fosse algo estranho à educação.

Dessa forma, Silvio Luiz de Almeida, em sua fala, diz que nós acreditamos que a educação é uma espécie de um antídoto contra o racismo e os males do mundo, que é capaz de transformar as pessoas, que a educação é um processo de construção e formação dos sujeitos, os quais terão papel importante na vida social, na confecção do que chamamos de História. O que também compartilha dessa ideia, porém ele acredita que, apesar de todos conferirem à educação um papel transformador e emancipador, para ele, não é exatamente assim, para fazer aquela afirmação era muito difícil enquanto educador porque chegou à conclusão de que se não fosse a educação o racismo não teria como se reproduzir, já que ele faz parte de todos os projetos e processos educacionais.

Ainda, segundo Sílvio Luiz de Almeida o racismo não teria como se reproduzir longe das políticas educacionais. Por isso, atribui que o silêncio sobre a questão racial seja o fato de nós naturalizarmos o racismo, de tal modo que ele não aparece diante de nós como um problema e, quando aparece, vem como algo externo àquilo que queremos fazer e não como algo diretamente relacionado com aquilo que estamos fazendo há muito tempo. Dessa forma, prefere refletir o papel da educação na reprodução do racismo e ao mesmo tempo em que faz o questionamento se era possível pensar a educação dentro de um projeto emancipador? Afirma que sim, desde quando entenda a educação como um projeto político.

Por sua vez Gomes⁵ pontua que ao discutir sobre cultura negra exigirá de todos um posicionamento quanto ao que se quer dizer quando se apela para construção de projetos e práticas multiculturais. Isso para ela direciona a um compromisso político explícito diante da questão racial. A ideia converge com a compreensão apresentada pelo professor Silvio Luiz de Almeida quando relacionou a educação emancipadora a um projeto político. Nilma Lino Gomes reforça ainda o pensamento ao afirmar que:

⁵ GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDjBxc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 maio. 2021.

Isso nos leva a pensar nas ações afirmativas para o povo negro e à forma como os educadores e as educadoras, negros e brancos, favoráveis à discussão e à inserção da cultura negra no currículo escolar, posicionam-se diante delas. Por tudo isso, reitero que tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política.⁶

Após esse relato sobre a explanação do professor Silvio Luiz de Almeida, cabe trazer para o diálogo a professora Dra. Rita de Cássia Dias P. de Jesus⁷, da qual tenho o prazer de ser aluno no Programa de Mestrado História da África, da Diáspora e do Povo Indígena, que no seu artigo *Influxos na formação: Currículo, formação docente e debates contemporâneos*⁸, aborda o quanto o sistema educacional brasileiro se pautou numa política de abandono e exclusão do povo negro.

No seu texto, a partir da compreensão de que a escola faz parte de uma rede institucional estabelecida numa relação complexa de poderes e de relações sociais, ajuda a desfazer a imagem idílica, superpoderosa e por isso mesmo, fantasmagórica, que se construiu sobre a face do professorado⁹. Nesse pensar, possibilita ainda uma ampla reflexão sobre o “conteúdo” da formação docente, da identidade do/a professor/a e da própria profissionalidade docente.

No que tange à identidade do professor, a autora concebe que a forma como cada um de nós constrói sua identidade define os modos distintos de ser professor, os quais são demonstrados nos diferentes métodos e nas práticas as quais se ajustam a maneira de ser de cada professor. Nessa perspectiva, coaduna com as ideias de Nóvoa¹⁰ que prefere falar em processo identitário em vez de identidade, já que cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Portanto, foi a partir da constituição desse processo identitário do sujeito profissional-docente que levou a autora ao questionamento que conduziu sua pesquisa. Assim, ela trouxe a seguinte indagação: Qual(is) o(s) enfoque(s) da questão das diferenças na formação docente em nível superior que se refere à formação da identidade étnico - racial negra e suas influências/decorrências para atuação docente face à contemporaneidade e suas demandas? Considerando, para isso, que a identidade pessoal, étnico-racial, religiosa, política, socioeconômica e cultural, o ethos, tem relação direta com a identificação e o exercício profissionais¹¹.

⁶ Ibidem, p. 77.

⁷ Professora do Programa História da África, da Diásporas e Dos Povos Indígenas.

⁸ JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. **Influxos na formação: Currículo, formação docente e debates contemporâneos**. In: NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia dias de. *Currículo e formação diversidade e educação das relações étnico-raciais*. Curitiba: Progressiva, 2010. p. 81-97.

⁹ Ibidem, p. 61.

¹⁰ NOVOA, A. **A relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 8.

¹¹ JESUS. **De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, formação docente e as políticas para equidade**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. p. 83.

Além disso, no texto supracitado a professora relata a participação em importante pesquisa da Universidade da Cidade de Nova Iorque, na qual investigava os efeitos da reforma educacional para a inclusão das populações historicamente excluídas (negros, mulheres e moradores de periferia, estudantes de escolas públicas). A pesquisa se deu através de um estudo comparativo entre alguns países da América Latina dentre eles, o Brasil, onde realizou a pesquisa em escolas das redes públicas de ensino municipal e estadual, bem como, escolas comunitárias da Cidade de Salvador. Assim, constatou que o fracasso escolar da maciça população negra matriculada estava diretamente associado a causas estruturais e sistêmicas que se vinculavam diretamente a práticas racistas, posto que o desempenho acadêmico ruim, a falta de atenção e os distúrbios constantes eram “normalizados” pelos/as professores/as que não esperavam nada diferente de um público com aquelas características étnico-raciais e socioculturais¹².

Nessa perspectiva, a referida situação era normalizada por muitos/as professores/as que, diante de um grupo homogêneo, em que todos eram negros e pobres julgavam que o alunado inteiro era predestinado a ter rendimentos baixos e a falhar. Para Jesus¹³ essa forma de pensar dos professores reforça o discurso dominante de que há uma deficiência cognitiva causada pela pobreza e pela “experiência cultural pobre” do alunado – eufemismos altamente carregados de conotações associadas ao racismo e às ideias de eugenia.

Ainda, nesta investigação, constatou-se também que os conteúdos, as temáticas ou as atividades com enfoque positivo na diferença e no que dela decorre, configuram-se numa imensa lacuna na formação dos/as estudantes dos ensinos fundamental e médio, nas escolas pesquisadas. Essas características se estendiam também para os cursos de nível superior, os quais se constituem em uma significativa ausência, especialmente no que tange à formação da identidade étnico-racial¹⁴.

Dessa leitura, pude confirmar uma das hipóteses levantadas pelo professor Silvio de Almeida quando ele assegura que não estão dando a devida importância à questão racial. Fato evidenciado no apagamento e silenciamento das histórias das minorias no currículo escolar brasileiro, já que a história é contada do ponto de vista do dominante, a qual representa os interesses do colonizador europeu, cis hetero normativo. Foi dessa forma que se pautou a história educação no Brasil, onde o currículo imposto representa o jogo de interesses, determinado pela manutenção do poder hegemônico. Diante disso, Rita de Cássia P. Dias esclarece que:

¹² Ibidem, p. 85.

¹³ Idem.

¹⁴ Idem.

É necessário então, conhecer as configurações sociais que norteiam o currículo como multideterminado econômica, política, social e culturalmente, uma vez que está envolvido numa luta dinâmica pelo estabelecimento de hegemonias e predomínios, que transforma os indivíduos em coletivos amorfos, porém uniformizáveis.¹⁵

A autora¹⁶ afirma ainda que o currículo mais que uma questão cognitiva, de construção do conhecimento, no sentido psicológico, é a construção de nós mesmos como sujeitos sócio-históricos.

A questão racial na EJA na ótica de Nilma Lino Gomes¹⁷

Para além da discussão da educação e a questão racial, direciono esse assunto para Educação de Jovens e Adultos (EJA), no qual representa a área onde atuo e, portanto, representa um tema de meu interesse. A autora Nilma Lino Gomes, no livro *Diálogos da Educação de Jovens e Adultos*, no artigo “A questão racial da EJA: algumas reflexões iniciais”, traz indagações importantes, sobre como a questão racial é tratada na EJA, a partir do perfil do público dessa modalidade, trouxe como questionamento: como pode o público da EJA ser majoritariamente negro e pobre e essa especificidade não ser contemplada dentro da proposta da EJA? Essa questão me levou a uma reflexão importante, pois repensei o quanto o trabalho com esse público, partindo da questão identitária, daria mais sentido e significado ao trabalho pedagógico com eles.

Nessa direção, Gomes¹⁸ reconhece o protagonismo do movimento negro por ter levado a discussão da desigualdade racial para arena política, para o debate público e para as práticas e currículos escolares da Educação Básica, da Universidade e, também, da EJA. Para tanto, a autora ainda provoca com a indagação aos educadores da EJA, se estão atentos a essa demanda? A partir desse questionamento levanta dúvida se entre as práticas de EJA, desenvolvidas nas escolas, as experiências que articulam a EJA e a questão racial se ocupam lugar significativo.

Nesta perspectiva, a autora recomenda a realização do mapeamento pelos pesquisadores interessados no tema. Quanto ao questionamento sobre as práticas educativas que contemplam a EJA e a questão racial se são recentes. Ressalta-se, ainda, que nem tanto assim, para isso explica a partir de uma compreensão de um duplo movimento, do ponto de vista da elaboração e produção teórica, do desenvolvimento de estudos e de pesquisas

¹⁵ *Ibidem*, p. 89

¹⁶ *Idem*.

¹⁷ GOMES, Nilma Lino. **A questão racial da EJA: algumas reflexões iniciais.** In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia. (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 87-104.

¹⁸ *Ibidem*, p. 90.

educacionais ela afirma que sim, o que não ocorre quanto às práticas políticas e cotidianas realizadas pela população negra ao longo da nossa história. Isso graças a contribuição da comunidade negra que vem construindo estratégias e práticas educativas voltadas para a EJA no contexto escolar quanto em outros espaços educativos há muito tempo¹⁹.

No artigo Movimento Negro e Educação, os autores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronília Beatriz Gonçalves e Silva²⁰ nos informam que desde o século XX essa já era uma preocupação da comunidade negra, que, além de denunciar o racismo, buscava por meio das diversas ações preencher a ausência do estado nos processos educativos para o segmento negro da população.

Essas ações foram demonstradas por esses autores em publicações de jornais por entidades negras nos quais continham informações sobre a existência de escolas mantidas exclusivamente por essas entidades. Uma das fontes apresentadas foi o jornal “O Propugnador”, em 06/10/1907, que divulgava que as aulas eram oferecidas pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário. Outro foi o jornal “O Progresso”, da cidade de São Paulo, mantido pelo Clube 13 de maio dos Homens Pretos, que divulgava a existência de escolas que ofereciam cursos para associados, além de ensino noturno a fim de alfabetizar adultos que trabalhavam durante o dia²¹.

Um breve histórico da Educação no Brasil na perspectiva racial

Ressalto que foi a partir da leitura do artigo de Nilma Lino Gomes que encontrei motivação para seguir para o campo da pesquisa. Para tanto, desenvolvi um projeto que traz como temática a questão racial da EJA na Escola Municipal 2 de Julho, com objetivo de articular o trabalho pedagógico dessa Unidade com a questão racial. Portanto, busquei nos autores indicados por essa autora a fundamentação histórica das práticas educativas destinadas a população negra.

Segundo os autores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronília Beatriz Gonçalves e Silva²², observando o passado recente das denúncias concernentes ao estado de precariedade da escolarização dos negros brasileiros, encontramos os seguintes tipos de registro: a) produções acadêmicas voltadas exclusivamente para os problemas atuais da educação dos negros; b) relatórios resultantes de encontros regionais do movimento negro, dando atenção especial aos problemas da educação; e c) depoimentos de antigos militantes

¹⁹ Ibidem, p. 94.

²⁰ GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158. set./out./ nov./dez. 2000, p. 140.

²¹ Ibidem, p. 142

²² Ibidem, p. 134.

que combateram a discriminação racial em nossa sociedade, nos anos 20 e 30, e nos anos 50, falando do significado da educação para si e para a população negra em geral.

Os autores relatam que quando releem as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Gonçalves e Silva²³ afirmam ainda que tanto um quanto o outro têm origem longínqua em nossa história. Ambos aparecem em obras que tratam da história da educação, em especial naquelas que buscam estudar como as elites brasileiras tentaram equacionar o problema da instrução das camadas populares²⁴.

De acordo com Moacyr,²⁵ tal preocupação teve amplo espaço no século XIX, período em que a construção de uma nação se colocava para as elites como uma questão crucial. Sabia-se que seria impossível erigir uma nação sem que, paralelamente, se desenvolvessem estratégias que pudessem fortalecer a instrução pública nas diferentes províncias do Império.

Como acentua Nascimento²⁶, era preciso que toda a população passasse a ter acesso às letras, o que não se julgara necessário durante o período colonial, quando, “se proibia o alfabeto nas casas grandes”, inclusive a “descendentes dos fidalgos e dos afortunados portugueses”. Sobretudo os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Estes, visando à “elevação moral” de seus escravos, providenciavam escolas para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedido, entretanto, almejar estudos de instrução média e superior. Segundo os autores Ferreira & Bittar²⁷, nas escolas jesuíticas, as crianças eram submetidas a “um processo de aculturação, gerada pela visão ocidental cristã de mundo, organizada por um método pedagógico” de caráter repressivo que visava a “modelagem da moral cotidiana, do comportamento social”. Percebe-se, assim, que a escolarização de escravos pelos jesuítas tinha a finalidade de submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionários, ao invés de um projeto de mudança do destino dos cativos.

²³ Ibidem, p. 135.

²⁴ Idem.

²⁵ MOACYR, P. **A Instrução e as províncias**; subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). Das Amazonas às Alagoas, v. 147. Companhia Editora Nacional, São Paulo. Rio de Janeiro - Recife - Porto Alegre, 1939.

²⁶ NASCIMENTO, Abdias do. **Influência da mulher negra na educação do brasileiro**. In: O negro no Brasil – trabalhos apresentados no 2º Congresso Afro-Brasileiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1940. p. 211-222.

²⁷ BITTAR, Marisa; JUNIOR, Amarílio Ferreira. Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000.

Os estudos apontados pelos autores Paiva²⁸ e Beisiegel²⁹, os quais examinaram o significado dos cursos noturnos no contexto da educação brasileira no século XIX, mostraram que uma das estratégias de instrução pública, daquele século, foi a de preparar adultos para novas modalidades de trabalho que começavam a ser introduzidas. Conforme demonstrada na síntese muito esclarecedora do papel desses cursos no final do século XIX nos estudos de Eliane Teresinha Peres³⁰.

Associada ao crime, ao roubo, ao delito, a falta de instrução e de trabalho - realidade de muitos indivíduos das classes populares em função da própria organização social e econômica - era apontada como um dos maiores problemas para o progresso e para a civilização das sociedades.³¹

Segundo Peres³² “os cursos noturnos para jovens e adultos foram projetados e se expandiram em todo país” para atender aos seguintes objetivos: o “da civilidade, da moralidade, da liberdade, do progresso, da modernidade, da formação da nacionalidade brasileira, da positividade do trabalho”. O Decreto de Leôncio de Carvalho, de 1878, cria os cursos noturnos para livres e libertos no município da Corte. De acordo com Peres³³, o referido Decreto estabeleceu normas de validade nacional, inspirando várias províncias na criação de seus cursos noturnos. Tendo como público-alvo o indivíduo livre e liberto, pode-se inferir que, desde sua origem, as escolas noturnas eram vetadas aos escravos. Tal veto caiu, em abril de 1879, um ano após a criação dos cursos de jovens e adultos, com a Reforma do Ensino primário e secundário apresentada pelo próprio Leôncio de Carvalho³⁴.

Segundo os autores Beisiegel³⁵ e Paiva³⁶, em seus estudos, registraram que em algumas províncias, escravos frequentavam as escolas noturnas. Já em outras, como a de São Pedro do Rio Grande do Sul, vetava-se completamente a presença dos escravos e dos negros libertos e livres.

Em suma, as escolas noturnas representaram, no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava

²⁸ BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

²⁹ PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

³⁰ PERES, Eliane Teresinha. **“Tempo da Luz”**: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca Pelotense (1875-1915). 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

³¹ Ibidem, p. 84.

³² Idem.

³³ Ibidem, p. 87.

³⁴ Ibidem, p. 89.

³⁵ BEISIEGEL, op. cit.

³⁶ PAIVA, op. cit.

a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente.³⁷

Para Gonçalves e Silva³⁸ a resposta a esta questão apareceu inicialmente em um projeto de lei, em 1870, segundo o qual ficavam os senhores de escravos obrigados a criar e a tratar as crianças nascidas de mães escravas devendo oferecer-lhes, sempre que possível, instrução elementar. Em contrapartida, os libertos permaneciam em poder e sob a autoridade dos proprietários de suas mães.

“Embora o referido projeto de lei conservasse o direito de propriedade”³⁹, sugere que o descontentamento dos senhores de escravo era tão grande que ameaçava a aprovação da Lei do Ventre Livre; o que levou a um complexo processo de negociação entre parlamentares e proprietários, desembocando, em setembro de 1871, na Lei nº 2.040. Esta isentava os senhores de “qualquer responsabilidade quanto à instrução das crianças nascidas livres de mulheres escravas”.

Educadas seriam apenas aquelas crianças que fossem entregues pelos proprietários ao governo, mediante indenização em dinheiro. Diz o texto da lei que “o governo poderá entregar a associações por ele autorizadas os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados de poder destes em virtude [...] de maus tratos”. Na falta dessas associações ou estabelecimentos criados para tal fim, essas crianças seriam enviadas a pessoas designadas pelos Juizes de Órfãos, que se encarregariam de sua educação.⁴⁰

Os autores Gonçalves e Silva⁴¹ revelam que foi, portanto, no calor desse debate que o governo, através do Ministério da Agricultura, passou a destinar recursos a estabelecimentos públicos com o intuito de atender à educação dos ingênuos e libertos. “Tal iniciativa, que começava a vigorar a partir de 1872, ou seja, um ano após a promulgação da Lei do Ventre Livre. Além da capital, seis províncias acolheram os estabelecimentos supracitados: Piauí, Pernambuco, Goiás, Minas Gerais, Ceará e Pará”⁴².

Dito isso, vale ressaltar o que nos interessa no presente artigo, a saber: em que resultou essa política engendrada pelo Ministério da Agricultura? Os documentos e os estudos nos mostram que os proprietários de escravos não entregaram as crianças ao Estado, tampouco as educaram.⁴³

³⁷ GONÇALVES; SILVA, op. cit., p. 136.

³⁸ Idem.

³⁹ FONSECA, M. V. **Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000. p. 40.

⁴⁰ GONÇALVES; SILVA, op. cit., p. 137.

⁴¹ Idem.

⁴² FONSECA, op. cit., p. 155.

⁴³ GONÇALVES; SILVA, op. cit., 137.

“O registro de matrículas de crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre, entre 1871 e 1885, apresentado no relatório do Ministério da Agricultura de 1885, revela que, na capital e nas 19 províncias, o contingente de matriculados chegava a 403.827 crianças de ambos os sexos. Destes, apenas 113 foram entregues ao Estado mediante indenização no mesmo período (Quadro de Matrícula dos Filhos Livres de Mulher Escrava)”⁴⁴. Quando nos interrogamos acerca do abandono a que foi relegada a população negra brasileira no que se refere à educação escolar, não podemos deixar de considerar os dados supracitados. Por parte do Estado, houve, na segunda metade do século XIX, uma iniciativa concreta que, se correspondida à altura, poderia ter mudado a condição educacional na qual os negros ingressaram no século XX.

Parte da resposta a esta questão pode ser encontrada na própria Lei do Ventre Livre. No item 1 de seu parágrafo primeiro, facultava-se aos senhores o direito de explorar o trabalho das crianças libertas até a idade de 21 anos. Ficou patente que foi exatamente isto que eles fizeram em larga escala. Tal atitude pode ser interpretada como mais um dos paradoxos gerados no interior de uma sociedade escravocrata. Analisando este paradoxo, segundo Kátia Mattoso ⁴⁵ nos mostra que nada mudou na vida dos libertos, pois, segundo ela, foram jogados novamente na escravidão, ainda que o tipo de vínculo com o senhor mudasse, deixasse de ser o de escravo e passasse a ser, por exemplo, o de tutelado⁴⁶.

Considerações sobre importância da luta do povo negro

De acordo com Nilma Lino Gomes⁴⁷, as desigualdades socioeconômicas, quando comparadas com a questão étnico-racial, de gênero, a sexualidade, as diferentes culturas ocupam um lugar pouco relevante, já que esse tipo de concepção está amparado numa visão determinista das relações de classes em detrimento da raça, do gênero e da cultura. De forma alguma as relações culturais e sociais entre negros e brancos em nosso país podem ser pensadas como harmoniosas, democráticas e diluídas nas questões socioeconômicas.

Os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴⁸ e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁴⁹ sobre as desigualdades raciais deveriam ser fonte de consulta para os pesquisadores e pesquisadoras da educação que se interessam

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ MATTOSO, Kátia Queiróz. **Ser escravo no Brasil**. Trad. James Amado, São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 239.

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ GOMES, op. cit.

⁴⁸ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em: 23 maio. 2021.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 23 maio. 2021.

pelo tema, cuja pesquisa aponta o triste quadro da exclusão social na qual o povo negro está submetido. Esse cenário apontado por Gomes é ainda desacreditado por muitos brasileiros, pois são adeptos do falso mito da democracia racial, a qual consiste na propagação de uma harmonia racial no Brasil que encobria a grande intolerância racial neste País.

Esse mito foi propagado a partir de 1930, por Gilberto Freire⁵⁰, no livro *Casa Grande e Senzala*, período no qual buscava fortalecer uma identidade nacional e reforçado pelo historiador Sérgio Buarque de Holanda⁵¹ na obra *Raízes do Brasil*. O primeiro a apontar a democracia racial como mito foi o sociólogo Florestan Fernandes⁵², sociólogo que se fundamentou na crítica ao mito evidenciado ao problematizar os dados sobre desemprego, encarceramento e homicídios no Brasil. Percebeu a grande falácia sobre essa teoria. Muitos intelectuais e pesquisadores se apossaram desta teoria para desenvolver no imaginário coletivo que o racismo era coisa do passado e através dessa farsa montada o racismo se perpetrou cada vez mais em nossa sociedade, atuando de diversas formas, seja estrutural, institucional e sobretudo velada. Prova disso é que os negros continuaram ocupando os últimos lugares e tendo seus direitos negados, principalmente quando se refere à educação e à saúde, como aponta a pesquisa do IBGE, em estatística de cor e raça, mostra que no Brasil os brancos têm maiores salários, sofrem menos com desemprego e são maioria entre os que frequentam ensino superior. Já os indicadores socioeconômicos da população preta e parda, assim como os dos indígenas, costumam ser bem mais desvantajosos. Isso ratifica a crítica de Fernandes na qual esclarece que o Brasil está longe de ser uma democracia racial.

Entretanto, graças ao protagonismo do movimento negro, a questão racial ganha centralidade e é levada para o palco do debate, pois o quadro do negro no Brasil clamava por políticas afirmativas, a fim de corrigir a dívida histórica deste país com nosso povo, cuja escravidão submetida aos nossos ancestrais, trazidos forçados de seus países foram uma das maiores violências para a história da humanidade

Forjaram para isso a própria ciência ao utilizar como justificava para tal violência o determinismo biológico e geográfico. Como também importou o padrão de homem branco, europeu, cis-hetero como modelo “civilizado”, que se preocupou em implantar na sua colônia seu projeto de poder que ainda hoje exclui e explora as minorias e não reconhece a diversidade.

⁵⁰ FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

⁵¹ HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

⁵² FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1965.

Os negros, mesmo depois da abolição da escravatura, vivem em constante luta para combater o racismo e em busca de uma equidade social, já que não foram incluídos no projeto perverso de exclusão alimentado pela elite brasileira, ao qual eles chamaram de projeto de nação.

Dessa forma, como resultado da luta dos negros, obteve diversas conquistas, tais como, a Constituição de 1988⁵³, que fortaleceu a luta do povo negro, haja vista que em seu artigo 5º preceitua que todos têm direitos iguais, independente, da cor ou raça e considerou o racismo como crime inafiançável; em 2002 tem início como política afirmativa, através das cotas, o acesso do negro à Universidade, sendo a UFRJ a primeira universidade a aderir ao sistema de cotas. Isso foi fruto de uma longa luta dos negros, na qual reivindicavam participação igualitária na sociedade como ficou comprovado na Marcha Zumbi, realizada em Brasília, em 1995, onde o então presidente FHC recebeu dos representantes do movimento diversas reivindicações e instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da população negra.

Contudo, foi a partir de 2002, no governo LULA, que ocorreram maiores avanços significativos para as políticas públicas atribuídas às questões étnico - raciais. Em janeiro de 2003 foi sancionada a Lei nº 10639/03, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, na qual incrementava a obrigatoriedade do ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo dos Ensinos Fundamental e Médio da Educação Básica. Sendo ampliada em 2008 para Lei nº 11.645, a qual incluía a Cultura Indígena a essa determinação. Pois, o povo indígena, assim como o povo negro, também foi oprimido pelo branco colonizador, que ainda negou sua contribuição histórica e cultura, além de invadir suas terras. Prova disso, é que a população indígena vive até hoje em constantes conflitos com latifundiários pela posse das terras ocupadas, assim como os povos remanescentes de quilombos. Sendo assim, a ampliação do acesso, permanência e pós - permanência da população negra e indígena à e na educação é uma forma de reparar a situação de abandono e exclusão aos quais foram submetidos esses povos desde o princípio pelo colonizador europeu e após isso pela elite brasileira.

⁵³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 maio. 2021.