

# **As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos<sup>1</sup>**

Joana Célia dos Passos<sup>2</sup>

Doutora/UNISUL

passos.jc@gmail.com

## **RESUMO**

O presente artigo discute aspectos presentes na historiografia da educação da população negra brasileira, com o intuito de destacar as proibições e interdições impostas, pelo Estado, aos negros sobre o acesso à escola, no período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre no século XIX. Aliadas ao racismo que persiste ao longo da história, na sociedade brasileira, esses impedimentos estruturam as desigualdades educacionais entre brancos e negros na atualidade. São apresentadas duas iniciativas negras de escolarização de jovens e adultos com a intenção de evidenciar que a educação tem sido uma pauta permanente da população negra.

**Palavras-chaves:** desigualdades raciais, educação de jovens e adultos

## **ABSTRACT**

*The present study discusses aspects of the history of the education of the Brazilian black. This study discusses aspects of the history of the Brazilian black people education, aiming at highlighting bans and prohibitions imposed by the state related to get access to school during the transition between slavery and free labor in the nineteenth century. Along with the racism which prevails through history in Brazilian society, today these bans structure the educational differences existent between white and black people. Two searches in the youth and adults formal education area intended to highlight that education has been a permanent concern of the black people are present in the study.*

**Keywords:** racial inequalities, youth and adult education

137

---

1 Este artigo está ancorado centralmente na tese "Juventude Negra na EJA: os desafios de uma política pública" (2010), e teve valiosas contribuições da Prof.ª Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva, orientadora na pesquisa de doutorado.

2 Doutora em Educação pela UFSC. Docente no Programa de Pós Graduação em Educação da UNISUL. Membro do Núcleo de Estudos Negros – NEN.

## Introdução

As desigualdades acumuladas na experiência social da população negra<sup>3</sup>, nos processos de escolarização, têm sido denunciadas há muitos anos pelo movimento social negro, por estudiosos das relações raciais<sup>4</sup> 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, comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos.

Indicadores como anos de estudo, reprovação, evasão, distorção idade-série, currículo escolar desenvolvido, desempenho dos estudantes, relação professor-aluno, qualidade do equipamento escolar e sua localização, entre outros, têm sido divulgados nos últimos anos mostrando as disparidades entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão dos percursos escolares. Isso 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).

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

<sup>3</sup> Estamos considerando negras as pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, segundo os critérios do IBGE.

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

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 centra-se o olhar na construção das desigualdades educacionais que atingem a população negra e focalizam-se experiências populares de EJA, desenvolvidas nos anos 30 e 40, do século XX.

## **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% (SCHWARCZ, 2000) 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 a 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 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 esses, 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 essas, 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 a afirmar a 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 domínio 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)

141

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 dessas 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.” (VEIGA, 2008, p. 504). 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 histórica<sup>5</sup>. 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 brasileiras<sup>6</sup> (VEIGA, 2008).

Como se vê, 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 (BRASIL, 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 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 indenização (FONSECA, 2002), ou seja:

[...] a maioria das crianças que nasceram livres de mãe escrava após 1871 foram educadas, ou criadas, pelos senhores de suas mães,

5 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).

6 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.

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. (FONSECA, 2002, p. 98).

A entrega dessas crianças ao Estado poderia causar problemas tanto de ordem financeira 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).

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, 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 pratico, 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 frequentam 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, melhoremos 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. (BRASIL, 1878, n. 165, p. 2 apud FRANÇA, 2006, p. 221, grifos nossos).

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 (BRASIL, 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 estudos<sup>7</sup> 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 Carvalho<sup>8</sup>, instituiu 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 trabalhadores<sup>9</sup> no município da Corte, no período de 1860 a 1889, destaca

<sup>7</sup> Ver, Beisiegel (1974) e Paiva (1987)

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> 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 (COSTA, 2007).

que essas escolas não foram somente uma experiência episódica, mas uma política educacional<sup>10</sup> 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), 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 esses fossem livres ou libertos. Segundo a autora:

justamente porque o objetivo era manter a ordem, disciplinar, incutir preceitos de 'moralidade' e 'civildade', palavras constantemente utilizadas pelos dirigentes e professores dos cursos noturnos, é que as aulas não podiam, na visão desses, prescindir da presença dos negros (PERES, 2002, p. 86).

Percebe-se então 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." (PERES, 2002, p.87). E era na condição de trabalhadores que os meninos, também podiam frequentar as aulas. Nesse caso, a condição de trabalhador sobrepunha-se à condição de ser criança.

Em outra perspectiva, Ananias (2000) 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

10 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 (COSTA, 2007).

uma tentativa de adequá-los à nova realidade que se instaurava” (ANANIAS, 2000, p. 74). 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 se evidencia são tipos diferentes de educação para camadas sociais também diferentes: uma educação voltada aos filhos da elite e outra 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 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.” (COSTA, 2006, 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 601/1850 (BRASIL, 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 a 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) mostrará 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 (BERTÚLIO, 2001).

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 ditos filhos 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. (BRASIL 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 delinquentes – 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).

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. Intelectuais<sup>11</sup>, 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 às 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.” (DÁVILA, 2006, 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 desafiarem sua justiça inerente” (DÁVILA, 2006, 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

<sup>11</sup> Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, Roquete Pinto, entre outros, por exemplo.

extraíram o papel cívico de redenção nacional para a educação e torná-las “saudáveis, disciplinadas e produtivas”.

Para Dávila (2006, p. 21), os “alunos de cor” não sofreram impedimento no acesso à escola, exatamente pela expectativa de “aperfeiçoar a raça”, “criar uma raça brasileira”. Nessa perspectiva, à escola atribui-se o papel de “[...] clínicas em que os males nacionais associados à mistura de raça poderiam ser curados.” (DÁVILA, 2006, 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.” (DÁVILA, 2006, 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” (DÁVILA, 2006, p. 147).

Com Dávila, apreende-se 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 esclarecem sobre distintos elementos que confluíram tanto 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, 2006, p. 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 Brasil<sup>12</sup>, com isso, o conceito “raça” cede lugar à 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, o qual faz “desaparecer” a questão racial do debate público e a “democracia racial passa de mito a dogma” (JACCOUD, 2008, p. 56), pois, se não há discriminação racial, não há porque ter medidas para assegurar a igualdade racial. Porém, como é sabido pelos movimentos negros, os estereótipos e preconceitos raciais não tiveram trégua, pelo contrário, influenciaram e continuam influenciando a mobilidade intergeracional, desqualificando e restringindo o lugar social de homens e mulheres negros no mercado de trabalho e na educação (JACCOUD, 2008). As organizações negras não deixaram de existir nesse período, pelo contrário, se ampliaram com o surgimento de outras<sup>13</sup> 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 afirmativas<sup>14</sup> voltadas à

12 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.

13 A esse respeito consultar Pinto (1993).

14 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”.



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 negra<sup>15</sup>.

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.

## **O Teatro Experimental do Negro e a Frente Negra Brasileira: referências em educação de jovens e adultos**

Nos primeiros anos do Brasil, sob o regime republicano, como o estado brasileiro se ausentava da responsabilidade com a instrução da população negra, organizações e agremiações negras de cunho cultural, ou político, desenvolveram várias iniciativas educacionais<sup>16</sup>, 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

<sup>15</sup> A esse respeito consultar: Gomes (2009); Jaccoud e Beghin (2002); Jaccoud (2008); Silvério (2009); Heringer; Ferreira (2009).

<sup>16</sup> 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.

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 nesse período, a mais completa foi desenvolvida pela Frente Negra Brasileira.

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 manancial da instrução. Os professores são três 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 política<sup>17</sup>. 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 forte<sup>18</sup>. 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 [...]” (DOMINGUES, 2008, p. 523).

Na década seguinte (1940) foi criado, no Rio de Janeiro, O Teatro Experimental do Negro (TEM), 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. 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. (CEVA, 2006).

<sup>17</sup> Seu currículo consistia em aulas de história, educação moral e cívica e conhecimentos gerais (PINTO, 1993).

<sup>18</sup> 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 à necessidade de ele instruir-se”.

## Considerações Finais

A configuração da oferta educacional no Brasil, como se pode demonstrar, tem inscrita a produção de desigualdades entre negros e não negros. Talvez se possa aludir a uma imagem de exílio na própria terra, para representar a histórica jornada da população negra na educação institucionalizada. Contudo, não pode ser esquecida a resistência como estratégia 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 se examinar a Educação de Jovens e Adultos identifica-se 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, entende-se 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**, Campinas, ano XX, n. 51, p. 66-77, nov. 2000.

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

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 ago. 2008.

BERTÚLIO, D. L. L. 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. p. 277-310

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

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola**. São Paulo: Contexto, 2000.

CEVA, A. L. A. **O negro em cena: a proposta pedagógica do Teatro Experimental do Negro (1944-1968)**. 2006. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

COSTA, A. L. J. À luz das lamparinas: as escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte. In: **Reunião Anual da ANPED**, 30, 2007, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT02-2948-Int.pdf>>. Acesso em 08 ago. 2008.

COSTA, A. L. J. da. As escolas noturnas da corte: estado imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889). In: **Congresso luso-brasileiro de história da educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação (COLUBHE)**, 6., 2006, Uberlândia. Anais eletrônicos... Uberlândia: UFU, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivo/s/458AnaLuizaJesusdaCosta.pdf>>. Acesso em 10 maio 2012.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

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

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**, Vitória, v. 13, p. 09-33, 2007.

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

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

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: MEC/SECAD, 2005. p. 45-79.

GOMES, N. L. Limites e possibilidades da implementação da lei 10639/03 no contexto as políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 39-74.

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.

HENRIQUES, R. M. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Brasília: IPEA, 2001. (Texto para discussão, n. 807). Disponível em <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 12 mar. 2003.

HERINGER, R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 137-196.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e à 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. p. 135-170.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

PASSOS, J.C. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública**. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987. 4 edição. v. 1. 368

PERES, E. Sob(re) o silêncio das fontes... a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. **Revista Brasileira de História da Educação**, Vitória, v. 4, p. 75-102, jul./dez. 2002.

PINTO, R. P. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações Raciais e rendimento escolar no Estado de São Paulo. In: Cadernos de pesquisa, nº 63. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1987. p.19-23

SILVA, A. M. P. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, Vitória, v. 4, p. 145-166, jul./dez. 2002.

SILVA, A. M. P. **Aprender com perfeição e sem coação**: uma escola para meninos pretos e pardos na corte. Brasília: Plano, 2000.

SILVÉRIO, V. R. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdade e reconhecimento. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos convergentes**: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 13-38.

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: Autêntica, 2000. p. 11-40.

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

*Recebido em: 15/06/2012.*

*Aprovado em: 10/09/2012.*