

POLÍTICAS PÚBLICAS E A DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL

PUBLIC POLICIES AND RACIAL INEQUALITY IN BRAZIL



SILVIA CRISTINA DANTAS

Graduação em Geografia pela Universidade Camilo Castelo Branco (1997); Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2020); especialista em Arte e Histórias da Cultura pela Faculdade Gennari e Peartree (2023); Professora Ensino Fundamental II – Geografia – na EMEF Professora Claudia Bartolomazi.

RESUMO

No Brasil, as disparidades raciais são um fenômeno antigo. Contudo, sua pesquisa e quantificação são limitadas, pois a desagregação dos indicadores por raça é recente. A partir de uma análise histórica e do legado da escravidão, a pesquisa oferece uma análise minuciosa das desigualdades na progressão dos principais indicadores relacionados à educação, mercado laboral, renda e pobreza, desenvolvimento humano, sobrevivência e mortalidade, condições habitacionais e acesso a determinados bens e serviços. A década de 1990 é o período estudado, terminando com os ineficácia na diminuição das disparidades entre brancos e negros.

Palavras-chave: Desigualdades Raciais; Educação, Inclusão Racial.

ABSTRACT

Racial disparities are a long-standing phenomenon in Brazil. However, their research and quantification are limited, as the disaggregation of indicators by race is recent. Based on a historical analysis and the legacy of slavery, the research offers a detailed analysis of inequalities in the progression of the main indicators related to education, the labor market, income and poverty, human development, survival and mortality, housing conditions and access to certain goods and services. The 1990s is the period studied, ending with the ineffectiveness in reducing disparities between whites and blacks.

Keywords: Racial Inequalities; Education; Racial Inclusion.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil ganhou a dolorosa reputação de ser um dos países mais desiguais do mundo. Pesquisas conduzidas ao longo dos últimos vinte anos por cientistas brasileiros e estrangeiros, associados a entidades internacionais e institutos nacionais de pesquisa (especialmente o IPEA), têm evidenciado repetidamente uma grande concentração de renda, riqueza e outras distribuições, como educação e capital humano, formando um cenário de acentuadas desigualdades socioeconômico.

No âmbito político-institucional, as elevadas taxas de desigualdade permaneceram inalteradas ao longo de períodos de ditadura militar e completa redemocratização, de restrições e aberturas ao comércio global e à movimentação de capitais, de forte estatização e de sucessivas ondas de privatização da economia.

Se examinarmos as políticas sociais implementadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, especificamente na área educacional, veremos que as alterações foram extensas e significativas na estrutura e organização do ensino em geral.

Contudo, as alterações mais significativas ocorreram na visão e no significado que a educação ganhou após a implementação das reformas neste intervalo de tempo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a Emenda Constitucional nº14, que, entre outras ações, estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e sua regulamentação (Lei 9.424/96), além do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01).

Essas ações, somadas a um conjunto bem coordenado de outras, possibilitaram uma nova configuração do papel e da posição da educação na agenda política nacional.

Com uma política educacional altamente eficaz, foram estabelecidos os mecanismos de avaliação do sistema, a nível nacional e em todas as formas de ensino: o Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica, o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, o ENC - Exame Nacional de Cursos, o "Provão" e a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos (ACOC).

Diante desse contexto, este estudo busca compreender como as desigualdades raciais se manifestam em diferentes âmbitos sociais, com ênfase na educação.

O problema central da pesquisa reside na limitação das políticas públicas em reduzir as disparidades raciais, mesmo diante de reformas significativas na década de 1990. Assim, este estudo tem como objetivos analisar o impacto das políticas educacionais na promoção da equidade racial e identificar seus avanços e limitações na redução das desigualdades.

Metodologicamente, esta pesquisa adota uma abordagem de revisão bibliográfica, utilizando dados estatísticos e literatura acadêmica para compreender a evolução dos indicadores sociais e educacionais no período de 1990 a 2001.

As análises se baseiam em relatórios do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e outras fontes de dados relevantes para a temática.

Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para o debate sobre equidade racial na educação, oferecendo subsídios para futuras pesquisas e formulação de políticas mais eficazes na redução das desigualdades raciais no Brasil.

A POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA E AS DESIGUALDADES SOCIAIS

Na contemporaneidade faz-se necessário questionar se a comunidade negra do Brasil está envolvida no processo de inclusão, pois as informações disponibilizadas pelos institutos de pesquisa ainda não espelham essas alterações.

Ao lidar com médias, as diferenças regionais, de gênero e até raciais são ocultadas, ao examinar a questão racial, observa-se que os jovens brancos possuem aproximadamente 8,4 anos de educação, enquanto os jovens negros possuem apenas 6,1 anos.

A diferença tem uma duração de 2,3 anos, se a escolaridade média é de aproximadamente 6 anos, essa diferença é significativa, representando um terço do período de estudo.

O principal desafio é a persistência do padrão de discriminação racial, que se manteve inalterado ao longo do século, desta forma, o contraste nos anos de estudo entre os dois grupos - brancos e negros (pretos e pardos) - é inalterado ao longo das gerações.

O nível de exclusão racial na educação permanece inalterado entre gerações, afetando avós, pais e jovens de maneira semelhante.

Atualmente, a análise desses índices é fundamental, considerando o avanço e as exigências da sociedade contemporânea e digital, esse cenário aprofunda a desigualdade entre os grupos, tornando a exclusão da população negra ainda mais acentuada.

Além disso, ao longo do percurso educacional, a disparidade entre brancos e negros se amplia progressivamente, tornando-se mais evidente à medida que o nível de escolaridade aumenta.

Apesar da mínima diferença absoluta entre as raças, a realidade do ensino superior é arrasadora. No ano de 1999, 89% dos jovens brancos de 18 a 15 anos não tinham entrado na universidade, por outro lado, os jovens negros nessa idade praticamente não têm acesso ao ensino superior, já que 98% deles não conseguiram entrar na universidade. (Henriques, 2001, pág. 31)

Portanto, as políticas de ação afirmativa se tornam uma estratégia crucial e indispensável para o progresso econômico e social na totalidade da sociedade brasileira.

Até que se comprove o contrário, as políticas de ação afirmativa têm, em diversos contextos, auxiliado na promoção de grupos historicamente excluídos de oportunidades cruciais para o seu crescimento e aprimoramento de suas competências como indivíduos.

O essencial é transcender os conceitos de cidadania política - votar e ser votado - para focarmos na noção de cidadania social, que significa o direito de cada indivíduo usufruir de um mínimo de bem-estar econômico e proteção social. (Sant'Anna, 2001, pág. 363).

Neste instante, devemos recuperar a ideia de igualdade não apenas como a implementação de normas de direitos iguais para todos, mas também levar em conta que ações específicas precisam ser postas em prática devido a situações específicas de desenvolvimento de grupos historicamente marginalizados, como os negros no Brasil.

O acúmulo de desigualdades na experiência social da população negra, especialmente nos processos de escolarização, tem sido denunciado há muito tempo pelo movimento social negro, por pesquisadores das relações raciais e, mais recentemente, por análises realizadas por entidades governamentais no Brasil.

São disparidades severas e diversas, prejudicando a capacidade da comunidade negra de se integrar à sociedade brasileira em diversos setores e prejudicando o objetivo de criar um país democrático e com oportunidades para todos.

Nos anos mais recentes, informações como anos de estudo, reprovação, evasão, distorção idade-série, o currículo escolar planejado, o desempenho dos estudantes, a relação professor-aluno, a qualidade do ambiente escolar e sua localização, entre outros, têm sido compartilhadas, destacando as disparidades entre brancos e negros no acesso, prosseguimento e conclusão da educação.

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 apresentados sugerem que o racismo é o pilar das desigualdades enfrentadas pela população negra, uma vez que afeta e molda suas condições sociais ao longo das gerações.

O racismo, atuando como um elemento de segregação social, se manifestou na cultura, no comportamento, nos valores das pessoas e das entidades sociais na sociedade brasileira, mantendo uma estrutura de oportunidades sociais desigual para os negros.

O discurso da missão civilizadora da escola por parte das elites governantes, as condições precárias das escolas públicas e o elevado índice de analfabetismo (Veiga, 2008), que em 1872 atingia 84% da população.

Mas, a quem essa escola era destinada? A cidadania, conforme estabelecida pela Constituição, era limitada aos livres e libertos, sendo válida tanto para a educação de crianças quanto para jovens e adultos. Para escravos e indígenas, a doutrina aprendida oralmente e a obediência através da violência física ou simbólica eram suficientes. Assim, para esses segmentos, o acesso à cultura da leitura e escrita era visto como inútil (BRASIL, 2000).

Na avaliação de Fonseca (2002), a restrição do acesso à educação para escravos e pessoas com doenças contagiosas pode ser vista sob duas perspectivas: primeiro, pelo risco que a educação, entendida como o domínio da leitura e escrita, poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista; e, em segundo lugar, pelo impacto negativo que os escravos poderiam ter nas instituições educacionais, uma vez que poderiam converter essas instituições em focos de disseminação de enfermidades que poderiam "infectar" o ambiente social.

Nesta leitura, a interação com os escravos poderia também "infectar" as crianças com uma cultura primitiva que tinha origem na África. Apesar das restrições formais à escolarização dos escravizados, pesquisas recentes (Fonseca, 2002) destacam a presença de crianças negras na educação pública em Minas Gerais, durante o período da monarquia imperial. Esses estudos questionam essa realidade ao propor que, por servir a um público negro, mestiço e pobre, a educação pública foi se estruturando de maneira precária em sua estrutura pedagógica e material (Veiga, 2008).

Rosemberg (1987), em uma importante pesquisa realizada na década de 1980, constatou que os estudantes negros frequentavam escolas piores: a carga horária era menor, a troca de docentes era mais comum e a infraestrutura escolar era precária! Esses elementos permitem afirmar a continuidade de uma lógica de oferta de educação institucionalizada, onde os negros são o grupo social mais suscetível, seja por interdição ou exclusão no processo de instrução/escolarização.

Nós abaixo assinados vendo que os meninos de cor preta pouco ou nenhum adiantamento obtêm nas atuais aulas, instamos e pedimos ao ilustríssimo senhor Pretexto 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 desembaraçada, escrever quanto se pudesse ler fazer as quatro espécies de conta e alguma coisa de gramático. (SILVA, 2000, p. 119-120).

Escola das Primeiras Letras e nela tem aceitado estes ditos meninos, a fim de lhes instruir as matérias que o suplicante sabe, as quais são Leitura, Doutrina, as quatro principais operações da aritmética e Escrita, pelo método de Ventura [...]. (Silva, 2000, p. 125-126).

Ao mesmo tempo em que o professor Pretextato justifica o funcionamento da escola, faz uma crítica contundente ao racismo das escolas da Corte, as quais os meninos "pretos e pardos", "ou eram impedidos de frequentar ou, em frequentando, não recebiam 'uma ampla instrução' porque eram pessoal e emocionalmente coagidos" (SILVA, 2002, p. 151).

A pesquisadora, ao apresentar o abaixo-assinado das famílias, solicitando a manutenção da escola, explicita a reivindicação de instrução para as crianças "pretas" e "pardas" além de evidenciar que os pais destas já possuíam algum domínio da escrita.

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).

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

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

Como podemos observar, apesar de ser evidente a presença negra em processos educacionais ao longo de todo o século XIX, a compreensão da relação entre negros e educação foi formada após a abolição da escravidão. Os debates sobre a Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, aproximaram a educação e a abolição em proporções quase iguais. Segundo os argumentos

da época, a educação e a libertação dos negros para sua integração na sociedade eram processos vistos como paralelos e complementares. Além disso, a educação era vista como um pré-requisito para a abolição do trabalho escravo e o principal meio de libertação de homens e mulheres escravizados (Fonseca, 2002).

A Lei do Ventre Livre, promulgada em 28 de setembro de 1871, determinou que as crianças nascidas após a promulgação da Lei fossem confiadas aos proprietários para serem educadas.

Do total de 403.827 crianças registradas entre 1871 e 1885, apenas 113 foram entregues ao Estado através de uma compensação financeira. Isso significa que "a maioria das crianças nascidas livres de mãe escrava após 1871 foram educadas ou criadas pelos senhores de suas mães, e não necessariamente seguindo os padrões educacionais que os debates sobre a Lei do Ventre Livre sugeriram como essenciais para a transição para a sociedade organizada a partir do trabalho livre". (1998).

De fato, a Lei do Ventre Livre é um dos primeiros documentos oficiais que menciona explicitamente a educação dos negros como um dos requisitos para o processo de abolição da escravidão. Portanto, discutir a educação para a população negra nos leva invariavelmente a ela como um instrumento legal que nos oferece evidências de que a elite branca dirigente idealizou o que desejava para os negros nesta sociedade, assumindo a responsabilidade de construir a transição para uma sociedade livre.

Fonseca (2002) destaca em sua pesquisa três componentes fundamentais na formação educacional de crianças nascidas livres, filhas de escravas e que frequentavam alguma instituição: a educação voltada para o trabalho; a educação moral de cunho religioso; e a instrução.

A formação educacional do jovem negro era focada na função produtiva, um traço que vinha do período escravocrata, igualmente, a igreja católica sempre foi percebida como uma entidade crucial no processo de preparação do escravo para a integração na sociedade.

A finalidade da instrução era disciplinar a população que trazia consigo os vícios da senzala e da raça. Embora as crianças negras nascidas livres tenham direito à educação, elas não deveriam ser expostas à cultura da leitura e escrita, pois isso poderia prejudicar seu papel no processo de produção.

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).

Em conformidade ao pensamento do autor, verifica-se 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.)

França (2006) analisa a relação entre a escravidão e a educação no processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre no Espírito Santo, no período de 1869 a 1989. Ele destaca o Congresso Agrícola do Rio de Janeiro de 1878 como o palco de um intenso debate sobre a educação.

No encontro, os parlamentares estabeleceram estratégias educacionais para facilitar a transição da força de trabalho escrava para a livre, atribuindo à educação a responsabilidade de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Os discursos demonstravam a preocupação com os recém-libertos e com o futuro social e econômico dos inocentes, apresentando sugestões e táticas para a execução de um projeto de educação primária obrigatória.

Para que tão momentosa necessidade seja satisfeita, será preciso que o Estado se encarregue da instrução primária e secundária:

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

A atribuição do Estado para promover a educação e garantir a preparação das camadas populares (crianças, jovens e adultos) para o mundo das novas relações de trabalho não implicava a sua inclusão em uma cultura de leitura e escrita eficaz.

A evidência é que a educação para as crianças nascidas livres de mãe escrava deveria ser centrada principalmente nas atividades da "lavoura". Em um discurso proferido no Congresso Agrícola do Rio de Janeiro em 1878, também se nota 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 mancha em nossa sociedade; enquanto preparamos o futuro de nossa pátria, instruindo os menores, melhoramos o presente instruindo os adultos, com isso também apressamos o futuro da civilização que anelamos para o país, pois, a Educação dos Adultos representa, na ordem moral, o que a locomotiva representa na material. (Diário Oficial do Império do Brasil, quarta-feira, 10 de julho de 1878, Ano XVII, n. 165, p. 2, Biblioteca Pública Estadual do Espírito Santo, Apud FRANÇA, 2006, p. 221).

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

Outro aspecto elucidativo sobre o papel destinado à educação dos negros está presente no Decreto nº 7.031, de seis de setembro de 1878, que criou os cursos noturnos para livres e libertos no município da Corte e estabeleceu normas de validade nacional, provocando a criação de cursos semelhantes em outras províncias. (FRANÇA, 2006, p. 221).

Este Decreto gerou iniciativas voltadas para a educação primária e profissional de adultos. Algumas pesquisas sugerem que, em certas províncias, escravos frequentavam as escolas à noite.

No entanto, isso não implica que essas vivências se estenderam a escravos e negros livres. Em outras províncias, como São Pedro do Rio Grande do Sul, era vedada a presença de escravos e negros livres.

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

Peres (2002, p. 86), ao analisar os cursos noturnos de instrução primária, realizados na Biblioteca Pública de Pelotas, a partir de 1877, identifica a presença de homens negros nos cursos, desde que estes fossem livres ou libertos.

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 se espalharam por todo o mundo, contudo, em algumas províncias e cidades, como Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo, verificou-se a presença desses cursos, geralmente conduzidos por abolicionistas. Em relação aos cursos da Biblioteca Pública de Pelotas, "os cursos noturnos foram elaborados, não apenas para os trabalhadores das tenses, mas principalmente para eles" (Idem, p.87). Era como trabalhadores que os meninos podiam assistir às aulas. Neste cenário, a condição de empregado se sobrepunha à de criança.

Em uma pesquisa posterior, Ananias (2000) destaca em seu estudo que, no final do século XIX, para frequentar as aulas noturnas em Campinas, era necessária a comprovação de uma ocupação profissional. Para a pesquisadora, "trabalhar somente com alunos alocados profissionalmente e prepará-los para a atuação em sociedade parece ser uma tentativa de adequá-los à nova realidade que se instaurava" (ANANIAS, 2000, p. 74).

Esta visão consolida a ideia da escola como um mediador das desigualdades sociais, em um período em que se fazia necessária uma mudança segura do sistema laboral. Este argumento nunca se concretizou, já que, na realidade, existem diferentes tipos de educação para diferentes classes sociais: uma educação direcionada aos filhos da elite e outra para a população carente, proporcionada por escolas menores e sem custo.

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).

As pessoas do sexo masculino, livres ou libertas, com mais de catorze anos, imunizadas e saudáveis, estavam excluídas dessas escolas. A escritora ressalta que a maior parte desses cursos surgia da iniciativa privada e possuía uma "aura de não oficialidade", com predomínio da filantropia e da caridade. Para o Estado e os segmentos da sociedade civil que os ofereciam, era como se

estivessem prestando um "favor aos indivíduos menos afortunados e uma missão em prol do avanço e civilização do país" (IDEM, p. 10013).

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).

Segundo a escritora, a organização jurídica dos espaços destinados aos negros na sociedade brasileira começa com a chamada Lei de Terras (Lei no 601, de 1850). De acordo com Theodoro (2008), a promulgação deste ato legislativo, ao estabelecer a compra como única maneira de adquirir terra, impediu o surgimento de um sistema econômico que absorvesse a mão-de-obra livre. Isso ocorreu porque, ao restringir o acesso à terra, o trabalhador livre não teve outra opção senão se manter nas fazendas, sujeito à grande propriedade e afastado do processo de envolvimento nos setores dinâmicos da economia.

Bertúlio (2002) abordará os diversos mecanismos legais que o Estado brasileiro utilizou para apreender o indivíduo negro na sociedade, através da percepção de sua inferioridade e desumanidade em relação ao grupo branco. Dentre eles, destacam-se as Posturas Municipais, normas de conduta da cidade que estruturavam as cidades, abordando o trabalho e os locais de deslocamento e permanência permitidos para os negros. De acordo com o autor, era vedado ao comerciante de secos consentir em suas transações pretas e cativas - sem que estivessem efetivamente comprando. O comerciante seria penalizado com uma 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).

. Ademais, identifica os instrumentos legais e procedimentos estabelecidos para restringir o acesso dos negros à educação, o que resultou em uma diferença significativa nas desigualdades educacionais entre negros e brancos. Um exemplo disso é a Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871, que definiu:

Artigo 1o. Os descendentes da escrava, nascidos no Império após a promulgação desta lei, serão considerados livres.

§ 1o Os filhos de uma mulher escrava permanecerão sob o controle e a autoridade dos donos de suas mães, que terão a responsabilidade de educá-los e tratá-los até completarem oito anos de idade.

Segundo Bertúlio (2001), ao atingir esta idade, o filho da escrava poderia escolher entre receber uma indenização do Estado ou usar os serviços do menor até completar 21 anos.

Em primeiro lugar, o Governo acolherá o menor e lhe atribuirá um destino, conforme estabelecido nesta lei. (BRASIL, LEI Nº 2040, de 1871 Apud BERTÚLIO, 2001, p. 11).

A liberdade se limitava à criança ser encaminhada aos oito anos para uma entidade governamental ou permanecer escrava até os 21 anos, provavelmente uma escolha do dono da

escrava mãe. Esta legislação se tornou um importante instrumento de orientação ideológica para a formação do racismo no Brasil.

[...] 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).

A Lei de Locação de Serviços, ao proibir os libertos de entrarem no mercado de trabalho, gerou efeitos sociais devastadores no começo da República. Posteriormente, essa estratégia das elites foi intensificada: por um lado, a ideologia do branqueamento; por outro, o aumento da imigração de trabalhadores europeus, como uma opção de trabalho, em detrimento da força de trabalho nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise bibliográfica conclui-se que o maior desafio consiste em apresentar, de forma convincente e inquestionável, uma solução política e econômica capaz de transformar os paradigmas que sustentam o racismo no Brasil.

Não é possível consolidar uma democracia enquanto persistem níveis tão distintos de desenvolvimento, a pesquisa evidencia que o movimento negro tem adotado estratégias institucionais no combate ao racismo, como a criação de alternativas legislativas que incorporam ações afirmativas. Essas iniciativas priorizam leis compensatórias e reparatórias — ou indenizatórias — com base na proporcionalidade étnico-racial, além de medidas voltadas às leis trabalhistas e ao Direito Social.

No contexto educacional, a análise bibliográfica revela que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental no enfrentamento das desigualdades históricas, da exclusão, da discriminação racial e das injustiças que marcam a trajetória educacional e social de grande parte da população negra.

Dessa forma, compreende-se que a EJA precisa estar integrada a outras políticas públicas que busquem reduzir as desigualdades sociorraciais no Brasil. No entanto, simplesmente encaminhar reivindicações sem mobilizar os grupos historicamente excluídos tende a gerar poucos resultados, especialmente em um contexto de neoliberalismo e retração das políticas públicas.

Este texto destaca a complexidade do debate sobre o racismo no Brasil, assim, torna-se essencial que a definição de padrões democráticos, pautados no respeito aos direitos humanos e à cidadania, esteja no centro das discussões atuais.

Por fim, é importante ressaltar que, dentro das políticas de ações afirmativas, a educação — e, em especial, os educadores — desempenham um papel essencial ao sugerirem medidas que realmente possam reverter a exclusão da população negra no ambiente escolar.

Portanto, é fundamental ampliar o debate para além das cotas raciais nas universidades, avançando na construção de políticas educacionais mais abrangentes e transformadoras.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

_____. **Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: MEC; UNESCO, 2009 a. Disponível em: www.forumeja.org.br/sc/files/docbrasil_0.pdf .

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

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

COSTA, A.L.J. **À luz das lamparinas**. As escolas noturnas para trabalhadores no município da corte, 2007.

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

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

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

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

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro. IPEA, 2001.

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

NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

PERES, E. “Sob (re) **o silêncio das fontes** ... a trajetória de uma pesquisa em história da educação eo tratamento das questões étnico-raciais”. In: Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação. n. 4. jul-dez, 2002.

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

_____. **A escola de Pretextato dos Passos e Silva**: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In: Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação. n. 4. jul-dez, 2002.

SILVA, A.C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador, BA: Editora da UFBA, 1995.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Uma possibilidade de implementação da Convenção** : o caso de Belo Horizonte. In. MUNANGA, Kabengele.(org.) Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciências, 1996.

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