POLÍTICAS PÚBLICAS E A DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL

ADRIANA AMANDA DOS SANTOS BISPO

RESUMO

As desigualdades raciais constituem um fenômeno antigo no Brasil. No entanto, seu estudo e quantificação são escassos já que é recente a desagregação dos indicadores por raça. Partindo de uma olhada à história e ao legado da escravidão, o estudo proporciona um exame detalhado de ditas desigualdades na evolução dos principais indicadores relativos as áreas de educação, mercado de trabalho, renda e pobreza, desenvolvimento humano, sobrevivência e mortalidade, condições de moradia e acesso a alguns bens e serviços. O período de estudo compreende a década de 1990 e finaliza com os dados estatísticos más recentes (2001). No plano das políticas de inclusão racial, a análise releva os benefícios derivados das políticas sociais para o conjunto da população, não obstante, sua ineficácia na redução das desigualdades entre brancos e negros.

Palavras Chave: desigualdades raciais, educação, brancos e negros.

ABSTRACT

Racial inequalities are an old phenomenon in Brazil. However, your study and quantification are scarce since it's recent indicators breakdown by race. From a look at the history and the legacy of slavery, the study provides a detailed examination of inequalities on the evolution of main areas of education indicators, labour market, income and poverty, human development, survival and mortality, housing conditions and access to some goods and services. The study period comprises the 1990 and ends with the bad recent statistical data (2001). In terms of racial inclusion policies, the analysis relates to the benefits derived from social policies to the entire population, nevertheless, your ineffectiveness in reducing inequalities between whites and blacks.

Keywords: racial inequality, education, white and black.

INTRODUÇÃO

O Brasil adquiriu em décadas recentes a triste reputação de ser um dos países mais desiguais do planeta. Estudos realizados nos últimos vinte anos por pesquisadores brasileiros e estrangeiros, vinculados a organismos internacionais e a institutos nacionais de pesquisa (em especial ao IPEA), tem revelado consistentemente uma extrema concentração da renda, da riqueza e de outras distribuições, como educação e capital humano, configurando um quadro de profundas desigualdades socioeconômicas.

No plano político-institucional, os altos níveis de desigualdade se mantiveram sem modificações notáveis através de períodos de ditadura militar e de total redemocratização, de fechamento e de abertura ao comércio internacional e à circulação de capitais, de intensa estatização e de sucessivas ondas de privatização da economia.

Se analisarmos as políticas sociais implementadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995 a 2002, no que tange especificamente à área educacional, será possível perceber que as mudanças implementadas foram amplas e profundas na estrutura e organização do ensino como todo, mas as maiores mudanças ocorreram na concepção e no valor que a educação adquiriu após a aplicação das reformas.

Durante esse período foram aprovadas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96), Emenda Constitucional nº 14 que, entre outras medidas, instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e sua regulamentação (Lei 9.424/96) e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01). Essas iniciativas, seguidas de um conjunto bem articulado de outras ações, permitiram reconfigurar o papel e o lugar da educação na agenda política do país.

A partir de uma política de extrema eficiência na reorganização da educação, implementaram-se os mecanismos de avaliação de sistema, em âmbito nacional e em todas as modalidades do 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).

A POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA E AS DESIGUALDEDES SOCIAIS

Cabe indagar se a população negra

brasileira está presente nesse processo de inclusão. Os dados apresentados pelos institutos de pesquisa ainda não refletem essas mudanças. A escolaridade média da população adulta com mais de 25 anos é de cerca de anos. Não seria melhor: Quando se lida com médias, escondem-se as discrepâncias regionais, de gênero e mesmo raciais. Ao se analisar o aspecto racial, percebe-se que os jovens brancos têm cerca de 8,4 anos de escolaridade enquanto os jovens negros têm 6,1 anos. A diferença é de 2,3 anos. Se a média da escolaridade é em torno de 6 anos essa diferença é muito alta, representando um terço do tempo de estudos.

O maior problema é o padrão da discriminação racial que tem se mantido constante ao longo do século. O diferencial dos anos de escolaridade entre os dois segmentos – brancos e negros (pretos e pardos) é constante entre as gerações. O grau da exclusão racial em relação à escolaridade é o mesmo que sofreram os avós, os pais e hoje os jovens.

A manutenção desses índices nos dias atuais é de extrema gravidade, considerando o desenvolvimento e exigência da sociedade moderna e informatizada. Isso faz com que o fosso existente entre os dois segmentos torne-se uma barreira intransponível, aumentando, ainda mais, o grau de exclusão dos negros. É preciso considerar, também, que ao longo do processo educacional amplia-se a distância entre brancos e negros gradativamente se acentuando conforme o aumento da escolaridade.

A realidade do ensino superior, apesar da pequena diferença absoluta entre as raças, é desoladora. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 15 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros, nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade. (Henriques, 2001 p.31).

Assim, as políticas de ação afirmativa assumem um caráter de estratégia fundamental e imprescindível de desenvolvimento econômico e social no conjunto da sociedade brasileira. “Até que se prove ao” contrário, as políticas de ação afirmativa têm, em outros contextos, contribuído para a promoção de grupos historicamente privados de oportunidades essenciais ao seu desenvolvimento e fortalecimento de suas habilidades como seres humanos.

O fundamental é ultrapassar as noções de cidadania política – eleger e ser eleito – para centrar-nos na ideia de cidadania social, ou seja, a prerrogativa de cada pessoa gozar de um padrão mínimo de bem-estar econômico e seguridade social. (...). (Sant ’Anna, 2001 p. 363).

Nesse momento é preciso resgatar a concepção de igualdade não como aplicação de regras de direitos iguais para todos, mas considerar que medidas específicas necessitam ser implementadas em função de situações diferenciadas de desenvolvimento de grupos historicamente discriminados, como os negros no Brasil.

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

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

Isto que significa que as variáveis utilizadas nas análises dessas desvantagens escolares se ampliaram e com elas nossa possibilidade de melhor entender o fenômeno das desigualdades raciais na educação e os mecanismos escolares de discriminação existentes. 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 à população negra, pois, incide sobre ela e determina as suas condições sociais por gerações. Como elemento de estratificação social, o racismo se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros.

Três fatores vão influenciar essa necessidade do letramento na sociedade

imperial brasileira: o discurso da missão civilizadora da escola por parte das elites governantes, as precárias condições das escolas públicas e o alto índice de analfabetismo (Veiga, 2008), que, em 1872, chegava a 84%5 da população.

Mas, a quem se destinava essa escola? A titularidade da cidadania, definida constitucionalmente, era restrita aos livres e aos libertos e valia tanto para a educação das crianças quanto para jovens e adultos.

Para escravos e indígenas, além do trabalho pesado, bastava à doutrina aprendida na oralidade e a obediência pela violência física ou simbólica. Desse modo, o acesso à cultura da leitura e da escrita era considerado inútil para esses segmentos (BRASIL, 2000).

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

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).

Importante pesquisa de Rosemberg (1987) identificou, na década de 1980, que os alunos negros estavam em piores escolas: a jornada era mais curta, a rotatividade dos professores mais frequente, o prédio escolar era deficiente! Tais elementos autorizam afirmar da continuidade de uma lógica da oferta da educação institucionalizada na qual, sejam pela interdição ou pela exclusão no processo de instrução/escolarização, os negros é o grupo social mais vulnerável.

Nós abaixo assinados vendo que os meninos de cor preta pouco ou nenhum adiantamento obtém 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 Pretexta o 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 grupa não civilizado. (VEIGA, 2008, p. 506).

Como vemos, embora constatada a presença negra em processos de instrução durante todos os anos do século XIX, o dimensionamento da relação entre negros e educação foi construído contemporaneamente à abolição da escravidão, na medida em que os debates em torno da Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, colocaram a educação e a abolição em proporções quase equivalentes.

Nos argumentos da época, educar e libertar os negros para sua inserção na sociedade era 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 total das 403.827 crianças matriculadas, entre 1871 e 1885, apenas 113 foram entregues ao Estado, mediante indenização8, ou seja, "a maioria das crianças que nasceram livres de mãe escrava após 1871 foram educadas, ou criadas, pelos senhores de suas mães, e não necessariamente a partir dos padrões educacionais que os debates em torno da Lei do Ventre Livre haviam sugerido como necessários à transição para a sociedade organizada a partir do trabalho livre" (IBIDEM, p. 98).

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.

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 consegue 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.

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, e identifica o Congresso Agrícola do Rio de Janeiro de 1878, como o fórum onde se travou forte debate sobre a educação.

No evento, os congressistas definiram medidas educacionais de favorecimento à transição da mão-de-obra escravizada para o trabalho livre, atribuindo à educação a responsabilidade da preparação para o trabalho. Os discursos evidenciavam a preocupação com os recém-libertos e com o futuro social e econômico dos ingênuos e apresentavam propostas e estratégias para implementação de um projeto de instrução pública primária obrigatória.

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

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

p. 32).

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 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. (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).

Esse Decreto fez com que surgissem iniciativas de instrução primária e profissional de adultos. Alguns estudos 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 proibido à 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 instituía a obrigatoriedade do ensino dos sete aos catorze anos e eliminava a proibição de os escravos frequentarem as escolas públicas.

Costa (2007), no estudo que realizou sobre as escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte, no período de 1860 a 1889, destaca que essas escolas não foram somente uma experiência episódica, mas uma política educacional12 criada para:

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 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 pelas tenses" (Idem, p.87). E era na condição de trabalhadores que os meninos, também podiam frequentar as aulas. Neste caso, a condição de trabalhador sobrepunha-se à condição de ser criança. Em outro estudo, Ananias (2000, p. 74): destaca em seu estudo sobre as aulas noturnas em Campinas, no final do século XIX, que, para frequentá-las, era necessária a comprovação de uma ocupação profissional. Para a pesquisadora, "trabalhar somente com alunos alocados profissionalmente e prepará-los para a atuação em sociedade parece ser uma tentativa de adequá-los à nova realidade que se instaurava". (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 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.

Desenvolvimento este que cria novas exigências para os trabalhadores entre elas, a escolarização que também pode ser compreendida como dispositivo complementar para preencher o chamado tempo livre, como forma de combate aos riscos da chamada "vadiagem". (COSTA, 2006, p. 5013).

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

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

Para a autora, o processo de ordenamento jurídico dos espaços a serem permitidos aos negros na sociedade brasileira se inicia com a chamada Lei de Terras (Lei nº 601, de 1850). 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 alternativo senão permanecer nas fazendas, submetido à grande propriedade e afastado do processo de participação nos setores dinâmicos da economia.

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

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

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

§ 1º Os filhos da mulher escrava ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos.

Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado indenização de 600$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. (Lei nº 2040, de 28/09/1871 Apud BERTÚLIO, 2001, p. 11). A liberdade restringia-se à criança ser entregue aos oito anos para uma instituição do Governo ou continuar escravo até os 21 anos, certamente como opção do senhor da escrava mãe. Essa lei transformouse 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.

CONCLUSÃO

O grande desafio é conseguir apresentar de forma contundente e irrefutável uma saída política e econômica de reversão dos paradigmas de sustentação do racismo no Brasil. Não se pode ter democracia com níveis tão desiguais de desenvolvimento. O caminho apresentado pelo movimento negro até o presente reivindica formas institucionais de combate ao racismo, tais como, elaboração de alternativas legislativas, as quais tenham conteúdo de ações afirmativas que prevaleçam as legislações compensatórias, reparatórias (ou indenizatórias) de proporcionalidade étnico-racial e outras relacionadas às legislações do Trabalho e do Direito Social.

Jovens e Adultos identificamos um canal propício para o enfrentamento dos históricos índices de desigualdade, exclusão, discriminação racial e injustiça presentes nas trajetórias de escolarização e de vida de significativa parcela da população negra. Para isso, entendemos que há necessidade da EJA estar articulada com outras políticas públicas que tenham como objetivo reduzir as disparidades sócias raciais na sociedade brasileira.

Contudo, apenas o encaminhamento de reivindicações sem a construção de uma luta envolvendo os excluídos não resultará em nada ou mudará muito pouco, já que estamos em tempos de neoliberalismo e de enxugamento das políticas públicas. O debate apresentado nesse pequeno texto aponta para a riqueza que a discussão sobre o racismo tem assumindo no Brasil e no mundo.

Pensamos que o estabelecimento de parâmetros democráticos, de respeito aos direitos humanos e à cidadania o coloca na ordem do dia. Cabe ressaltar que dentro das políticas de ações afirmativas caberá à educação e, particularmente, aos educadores o desafio de propor ações que efetivamente possa rever o processo de exclusão da população negra dos bancos escolares. Por isso e tão importante a qualificação do debate para além das cotas para negro nas universidades.

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.