



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

GUILHERME GONZALEZ DE OLIVEIRA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA: AS IMPLICAÇÕES DA DESIGUALDADE
RACIAL NA EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro- RJ

2019

GUILHERME GONZALEZ DE OLIVEIRA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA: AS IMPLICAÇÕES DA DESIGUALDADE
RACIAL NA EDUCAÇÃO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Lima de Souza

Rio de Janeiro- RJ

2019

DE OLIVEIRA, Guilherme Gonzalez.

Relações étnico-raciais na EJA: as implicações da desigualdade racial na educação/
Guilherme Gonzalez; orientadora: Marta Lima de Souza. Rio de Janeiro, 2019.

78 f.: 13 fig.:

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro, 2019.

1.relações étnico-raciais 2.Educação de Jovens e Adultos 3.desigualdade racial
4.história da educação dos negros no Brasil

GUILHERME GONZALEZ DE OLIVEIRA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA: AS IMPLICAÇÕES DA DESIGUALDADE
RACIAL NA EDUCAÇÃO**

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UFRJ como requisito
parcial à obtenção de título de
Licenciatura em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Marta Lima de Souza - UFRJ

Prof. Dr. Amílcar Pereira - UFRJ

Prof. Dr. Enio Serra - UFRJ

RIO DE JANEIRO, 2019.

Dedico esse trabalho à minha avó Celina, que representou o maior amor do mundo. Migrante do interior, neta de escravizados, criou sete filhos e deu amor a treze netos. Não sabia ler, tampouco escrever, mas fez com que todos que dela provessessem, soubessem. Ler palavras era pouco. Dona Celina veio pra ler o mundo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, à minha mãe, pois sem ela nenhuma das minhas pequenas conquistas seria possível. Agradeço por ter acreditado que eu um dia pudesse chegar a uma universidade pública.

À minha tia Valéria e ao meu primo Marcelo, professores em que me esmero como professor em formação.

À Marta Lima de Souza, minha orientadora. Obrigado por ter acreditado em mim, por ter me ouvido e enxergado coisas em mim que eu mesmo jamais pude enxergar. Agradeço enormemente por a ter encontrado nessa trajetória universitária, e por me mostrar que ser pedagogo vai muito além de ser professor da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental. Muito obrigado por expandir os meus horizontes, e me mostrar que é possível sonhar.

Ao Grupo de Pesquisa L.I.G.A, que fiz parte durante 2 anos. Vocês contribuíram muito a minha formação, como professor e como ser humano.

Aos meus amigos da universidade, que além dos trabalhos e reflexões, compartilharam comigo os seus sonhos. Em especial a Jacqueline, Ricardo, Pedro e Talita.

Aos meus superiores hierárquicos, Comandante Sanderson, Tenente Campos e Tenente Luttgardes, que contribuíram sobremaneira para que eu alcançasse o ensino superior. Jamais esquecerei a compreensão que tiveram comigo.

Ao Prof. Dr. Enio Serra, coordenador do Projeto de Extensão intitulado “Os sentidos de viver a cidade: o Rio de Janeiro como espaço vivido pelos trabalhadores”, pela oportunidade de participar desse incrível trabalho junto aos alunos da EJA.

Ao Prof. Dr. Amílcar Pereira, por contribuir em meu processo formativo numa etapa fundamental.

À Prof.^a Dr.^a Núbia Santos, a única professora negra que tive em toda a minha graduação no curso de Pedagogia. Agradeço por ter contribuído à minha formação

À minha ex-professora de ensino médio e atual diretora da FAETEC Oscar Tenório, Prof.^a Elisa Landim, que ao saber que eu não havia conseguido entrar em uma universidade logo após o fim do ensino médio, me abraçou e disse: “Guilherme, não desiste. Você é bom,

você é muito bom.” Suas palavras marcaram a minha trajetória e me fizeram optar por uma licenciatura. Obrigado.

Ao meu amigo Gustavo, pela amizade e pelas palavras de incentivo, fundamentais nessa caminhada.

Ao meu amigo Jorge Lino, pessoa fundamental em minha caminhada, por quem nutro extrema gratidão. Obrigado por ajudar-me em meu reconhecimento como homem negro. Jamais me esquecerei de quando me apresentou a obra de Florestan Fernandes.

Ao Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca, que se disponibilizou, mediante contato por e-mail, a enviar-me os seus dois livros publicados. Jamais poderei esquecer-me de sua contribuição e apoio em minha pesquisa, mesmo sem me conhecer.

Aos/às professores(as) e alunos(as) das escolas em que realizei os estágios obrigatórios do curso de Pedagogia, que me mostraram que a universidade não está acima da escola, e que a escola pública é muito boa.

Falo de milhões de homens
Em que deliberadamente inculcaram o medo,
O complexo de inferioridade, o tremor
A prostração, o desespero, o servilismo.
(CÉSAIRE, apud FANON, 2008, p. 25)

A explosão não vai acontecer hoje. Ainda é
muito cedo... ou tarde demais.
Não venho armado de verdades decisivas.
Minha consciência não é dotada de
fulgurâncias essenciais.
Entretanto, com toda a serenidade, penso que é
bom que certas coisas sejam ditas.
Essas coisas, vou dizê-las, não gritá-las. Pois
há muito tempo que o grito não faz mais parte
de minha vida.
Faz tanto tempo...
Por que escrever esta obra? Ninguém a
solicitou.
E muito menos aqueles a quem ela se destina.
E então? Então, calmamente, respondo que há
imbecis demais neste mundo. E já que o digo,
vou tentar prová-lo
(FANON, 2008, p. 25)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar as relações entre o possível majoritário percentual de pessoas negras na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as assimetrias inerentes as relações étnico-raciais no Brasil. As questões que nos orientaram nessa pesquisa foram: De que maneira, historicamente, a “abolição da escravatura” no Brasil pode ter representado um marco para as desigualdades raciais? Quais foram às especificidades da educação voltada para a população negra durante o século XIX? A EJA sendo majoritariamente negra, quais seriam os motivos para tal constituição étnico-racial? O referencial teórico apoiou-se nas contribuições de Gomes (2018), Schwarcz e Starling (2015), Fonseca (2016), Almeida (2018) e Arroyo (2015), entre outros (as). No capítulo destinado à análise de dados, utilizaram-se os dados do IBGE (2013a, 2013b, 2018, 2019a e 2019b) A partir disso, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa e concebida de forma exploratória (GIL 2002.), que possibilitou maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito e a construir hipóteses. No tocante ao procedimento metodológico, utilizaram-se fontes da literatura técnica dos estudos das relações étnico-raciais e da EJA no Brasil, como livros e artigos. Como resultado, obteve-se que, de fato a população negra é majoritária na EJA. Contudo, percebeu-se que, por mais dificuldades que a população negra tenha enfrentado para ter acesso a iniciativas educacionais, parte da desigualdade racial nos dados atinentes à população negra também são fruto de ações contemporâneas. Viu-se a importante influência do racismo estrutural nas desigualdades raciais na educação, ou seja, reconheceram-se as dificuldades do passado escravista, mas também os atuais mecanismos sofisticados desenvolvidos pelo racismo estrutural. Observou-se também a importância de uma historiografia que trate o negro como sujeito, ao invés das perspectivas objetificadas que prevaleciam na historiografia brasileira em grande parte do século XX. Por fim, viu-se que o fato da EJA ser marcadamente uma modalidade de ensino majoritariamente negra, lhe dá contornos de suma importância na luta antirracista, pois a educação é um dos elementos essenciais na luta contra a desigualdade racial.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; Educação de Jovens e Adultos; desigualdade racial; história da educação dos negros no

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 “A ABOLIÇÃO INCONCLUSA”	13
1.1 O 12 de maio: “negros: escravizados, ingênuos, africanos e alforriados- à luta”	14
1.2 O 13 de maio: “O associativismo negro na luta pela liberdade moral”	19
1.3 O “day after”	25
2 A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL.....	27
2.1 Período abolicionista e a educação dos escravizados	28
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESIGUALDADES E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL	39
3.1 Educação de Jovens e Adultos.....	39
3.2 EJA e as desigualdades.....	45
4 O QUE NOS DIZEM OS DADOS DA EDUCAÇÃO E QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL: ANÁLISES DA INVISIBILIDADE?	50
4.1 Análise dos dados	50
4.2 Resultados.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS	76

INTRODUÇÃO

Como revelado por Schwarcz (2019), o Brasil fora forjado na linguagem da escravidão, que pressupõe extrema desigualdade e a tentativa de cerceamento de direitos básicos como a educação. É sobre essa verdadeira colcha de retalhos que o Brasil constitui-se como o é hoje.

A desigualdade racial presente no cotidiano das mais diversas localidades territoriais do Brasil é resultante de um amálgama de fatores históricos, políticos, econômicos e sociais. O racismo, na forma da discriminação e do preconceito, perfaz as trajetórias dos mais variados sujeitos de pele negra nesse país.

Mesmo dentro da trajetória educacional, os sujeitos de pele negra sofrem majoritariamente com o preconceito e a discriminação. Quer seja na questão do reconhecimento, ou nas ações de discriminação, negros estão sujeitos a situações em que se sentirão preteridos por conta da cor da pele.

Por fazer parte de uma sociedade estruturada e estruturante pelo racismo, a escola merece investigações nesse sentido. No intuito de desvelar uma série de sintomas que aparecem no chão das escolas, faz-se necessário o aprofundamento do debate teórico das relações étnico-raciais no campo da Educação.

Dessa forma, constituindo-se como um homem negro, de classe popular, estudante integralmente de escola pública, tais questões sobre a desigualdade racial nas trajetórias escolares se fizeram pulsantes e de significativo interesse pessoal para o desenvolvimento e aprofundamento teórico no campo da pesquisa.

A presente pesquisa tem por objetivo investigar as relações entre o possível majoritário percentual de pessoas negras na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as assimetrias inerentes às relações étnico-raciais no Brasil. As questões que nos orientaram nessa pesquisa foram: De que maneira, historicamente, a “abolição da escravatura” no Brasil pode ter representado um marco para as desigualdades raciais? Quais foram as especificidades da educação voltada para a população negra durante o século XIX? A EJA sendo majoritariamente negra, quais seriam os motivos para tal constituição étnico-racial? Objetivando compreender a forma com que essa possível assimetria, oriunda das relações étnico-raciais no Brasil, deságua na desigualdade educacional presente na EJA.

Optou-se pela Educação de Jovens e Adultos por se tratar de uma modalidade de ensino que despertara, ainda nas salas de aula da Faculdade de Educação da UFRJ, essa inquietação frente às desigualdades sociais. Além disso, a EJA também representa um campo de atuação pouco valorizado dentro do curso de licenciatura em Pedagogia da UFRJ, tanto pelos docentes que pouco dialogam em suas disciplinas com a EJA quanto pelos discentes, que na maioria dos casos adentram no curso de Pedagogia idealizando uma carreira dentro da Educação Infantil ou Ensino Fundamental somente para crianças.

Todavia, é de fato no contato com o artigo intitulado “As salas de aula das turmas de Educação de Jovens e Adultos têm cor? O que fazemos com ela?”, de Corenza (2014), que a EJA passa a constituir-se como um objeto de pesquisa que propicia essa investigação das relações étnico-raciais dentro da Educação. Esse texto é lido dentro da disciplina intitulada “Abordagens didáticas da Educação de Jovens e Adultos” no curso de licenciatura em Pedagogia, ainda em 2017, ofertada na Faculdade de Educação da UFRJ, ministrada pela Prof^a Dr^a Marta Lima de Souza, importante entusiasta de propostas de pesquisas com foco nas desigualdades presentes na EJA.

A partir disso, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa e concebida de forma exploratória (GIL 2002.), que possibilitou maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito e a construir hipóteses. No tocante ao procedimento metodológico, utilizaram-se fontes da literatura técnica dos estudos das relações étnico-raciais e da EJA no Brasil, como livros e artigos.

Sendo assim, a presente pesquisa monográfica divide-se nesta introdução, na qual apresentamos a justificativa de origem da pesquisa, suas questões, os objetivos do estudo e mais quatro capítulos. No capítulo I, intitulado “A abolição inconclusa”, realizamos uma tentativa de compreender historicamente, se a “abolição da escravatura” brasileira representava um marco no tocante às desigualdades raciais que vivenciamos hoje. No segundo capítulo, com o título de “A educação da população negra no Brasil”, buscou-se inferir as principais características da educação voltada a população negra no século XIX. No terceiro capítulo, “Educação de Jovens e Adultos: desigualdades e questão étnico-racial” abordaram-se as funções que estruturam a EJA como modalidade de ensino, o preconceito contra o analfabeto e conceitos importantes sobre as desigualdades no Brasil. No quarto capítulo, “O que nos dizem os dados sobre educação e étnico racial: análises da invisibilidade?”, analisaram-se os dados do IBGE (2018 e 2019a) e verificou-se a formação da EJA como modalidade de ensino majoritariamente negra, correlacionando tal constatação com o conceito de racismo estrutural de Almeida (2018). Nas “Considerações finais”, retomamos as questões que nortearam a pesquisa, concluindo que, de fato, a população negra é majoritária na EJA. Contudo, percebeu-se que, por mais dificuldades que a população negra tenha enfrentado para ter acesso às iniciativas educacionais, parte da desigualdade racial nos dados atinentes à população negra também são fruto de ações contemporâneas. Viu-se a importante influência do racismo estrutural nas desigualdades raciais na educação, ou seja, reconheceram-se as dificuldades do passado escravista, mas também os atuais mecanismos sofisticados desenvolvidos pelo racismo estrutural. Observou-se também a importância de uma historiografia que trate o negro como sujeito, ao invés das perspectivas objetificadas que prevaleciam na historiografia brasileira em grande parte do século XX. Por fim, viu-se que o fato da EJA ser marcadamente uma modalidade de ensino majoritariamente negra, lhe dá contornos de suma importância na luta antirracista, pois a educação é um dos elementos essenciais na luta contra a desigualdade racial.

CAPÍTULO I – “A ABOLIÇÃO INCONCLUSA”

Pensar a história do Brasil, da formação do povo brasileiro, sem dar grande e devida importância a espoliação que o povo negro sofrera no período escravista é no mínimo ingenuidade crônica ou um posicionamento político fundado em raízes racistas. Denominando-o de “tráfico de viventes”, Shwarcz e Starling (2015), apontam o sistema escravista implementado no Brasil, como a força motriz daquela sociedade, onde o sistema escravista era “real alicerce da sociedade, os escravos chegaram a constituir, em regiões como o Recôncavo, na Bahia, mais de 75% da população. Ainda segundo Shwarcz e Starling (2015, p. 79), “foram transportados para as Américas de 8 milhões a 11 milhões de africanos durante todo o período do tráfico negreiro; desse total, 4,9 milhões tiveram como destino final o Brasil.”

Os números trazidos anteriormente a respeito do período escravista brasileiro são capazes de suscitar que a questão jurídico-legal dos negros escravizados, em prol da libertação em termos legais, não seria de fácil aceite por uma sociedade dependente da escravidão. Diversos eram os agentes interligados e dependentes da mão de obra escrava, algo que corroborou sobremaneira para uma abolição legal tão tardia.

Dois anos depois de Cuba, o Brasil, por meio de ato da então princesa Isabel, torna a população negra livre do trabalho escravo, juridicamente, em 13 de maio de 1888. Em síntese, para dar entendimento sobre o período escravista brasileiro, em vista de interligá-lo a miríade de desigualdades enfrentadas pela população negra, cabe uma análise dos dias 12, 13 e 14 de maio de 1888. O dia 12 simboliza toda a luta negra em prol da liberdade, dignidade, subsistência como seres humanos, revoltas e insurgências. O 13 de maio simboliza um ato político, econômico e social carregado de simbolismos e uma pretensa liberdade, em que campanhas abolicionistas e movimentos sociais foram fundamentais para sua concretização. Por fim, o 14 de maio, que dá título a este capítulo, o negro pós-abolição, a sua não-inserção na nova sociedade que se formara, o genocídio da população negra e o descaso governamental para com o recém liberto, além de toda a luta negra de resistência.

Na busca por uma abordagem condizente com Barros e Fonseca (2016), Fonseca (2002), Shwarcz e Starling (2015) e Schwarcz e Gomes (2018), autores que trazem novas perspectivas do homem e mulher negra no Brasil, têm o intuito de potencializar narrativas esquecidas e pormenorizadas até então por grande parte dos estudos de História do Brasil, História Social e História da Educação. Ancorado por essa perspectiva, emerge uma questão suscitada nas seguintes palavras de Nascimento (2017): “Desde o início da escravidão, os africanos confrontaram a instituição, negando fatalmente a versão oficial de sua docilidade ao regime, assim como sua hipotética *aptidão natural* para o trabalho forçado” (NASCIMENTO, 2017. p. 70).

É interessante notar a importância e a vanguarda erguida pelas ações e palavras de Abdias Nascimento. No trecho destacado e supracitado, torna-se imperativo uma abordagem sucinta, porém contundente, a respeito da desconstrução desse mito da aptidão natural do negro à escravidão, bem como a sua apatia e não-resistência ao sistema escravista.

Como poderemos notar com o desenrolar deste trabalho, há uma imbricação entre essa visão, que pormenoriza o negro como um ser fadado à escravidão e que, por muito tempo, pairou em ações e legislações que regiam as diversas formas e modalidades educacionais no Brasil. Desta feita, selecionar algumas narrativas que desconstruam essa visão, faz parte da linha argumentativa traçada neste estudo. Superar a objetificação do negro, trazendo à tona uma visão protagonista e plural, diferentemente do imaginário que o coloca em eterna posição de subserviência.

1.1- O 12 de maio: “negros: escravizados, ingênuos, africanos e alforriados - à luta!”.

Iniciar um diálogo sobre os antecedentes da assinatura da lei áurea, recorrendo a insumos históricos que tragam à luz somente a questão geopolítica entre Inglaterra e Brasil que favorecera a abolição jurídica da escravidão, seria uma visão crítica, mas ainda simplista de encarar os fatos acerca da questão escravista. Sendo assim, recorrer às insurgências provenientes das lutas de homens e mulheres da diáspora africana, traz à tona uma escrita com uma perspectiva negra, coadunando com os argumentos trazidos por Nascimento (2017), que contesta o mito da passividade do povo negro escravizado mediante o desumano sistema escravista vigente.

No século XVIII, marcado por seu caráter transgressor, principalmente pela independência das 13 colônias inglesas da Grã-Bretanha (1776), a revolução industrial na Inglaterra (1780) e a Revolução Francesa que levava a monarquia a guilhotina (1793); iniciava-se, assim, um período turbulento, no qual divindades eram depositas, sistemas eram destruídos e se impunha uma onda de revoluções contestadoras às desigualdades. Nesse mesmo século, embebida por essa onda de insurgências e ideais de liberdade, surgiu uma das revoluções de caráter mais proeminente a liberdade do povo negro da diáspora africana – a Revolução Haitiana (1791 – 1804). Em vista disso, cabe ressaltar o significado que Lopes (2004) dá ao verbete “levantes de escravos”:

O período escravista, em toda a Diáspora, foi partilhado por uma infinidade de movimentos insurrecionais promovidos pela população escrava. No Haiti, a rebeldia culminou em um movimento revolucionário de grandes proporções que levou à independência do país [...] (LOPES, 2004, p.386).

Ainda sobre a relevância da Revolução Haitiana para os rumos das revoltas de escravizados no Brasil, como uma espécie de ideal a ser seguido pelos homens e mulheres da diáspora africana, e, segundo Reis (2018), ainda mais pelos militantes abolicionistas, Shwarcz e Starling (2015) revelam a dimensão do evento ímpar ocorrido no Haiti:

[...] Isso sem esquecer a Revolução Haitiana (1791-1804), que revolveu a ilha de São Domingos: aboliu-se a escravidão por lá, e a primeira república de africanos – fora do seu continente – foi decretada. Mais ainda, o evento mostrou para o mundo que o sistema escravista era apenas uma perversa circunstância histórica, e por isso mutável. Não um desígnio da natureza ou uma determinação divina (SHWARCZ; STARLING, 2015, p.151-152).

Assim sendo, é notória a importância da Revolução Haitiana em todo o globo. Por ser a primeira república formada por uma esmagadora maioria de africanos e africanas, que com base em uma trajetória de lutas contra o sistema desumanamente escravista conquistou a liberdade de seu povo. Tal subversão, conquistada por homens e mulheres da diáspora africana ali concentrada, espalhou ideais pelo mundo, além de mostrar a Repúblicas e Impérios que havia possibilidade de luta antiescravista.

As revoltas realizadas por escravizados no Brasil representavam uma das formas de contestação ao sistema escravocrata, como as fugas das fazendas e a formação dos quilombos. Tais insurgências tiveram como principal característica a violência, haja vista que os sujeitos oprimidos se lançavam nas vias da luta armada contra os detentores da manutenção da ordem escravista. Segundo Reis (2018), existe uma correlação entre o maior surgimento de revoltas no século XIX e a intensificação da entrada de negros escravizados nos portos brasileiros, formando um vulto em torno de 2 milhões africanos escravizados. O comércio transatlântico já estivera proibido desde 1831, com a promulgação da lei Feijó (BRASIL, 1831), todavia, não fora interrompido no Brasil até pelo menos 1850.

Essa entrada abrupta e apressada, causada pelo crescimento econômico do Brasil e o arrocho das leis e tratados antiescravistas, propiciou um clima favorável a insurgências. Paralelamente, segundo Reis (2018), os africanos escravizados levados a Bahia, em sua maioria, pertenciam a povos habituados e afeitos a guerras em seus povoados, como os yorubás e haussàs. Os haussàs ligados a conflitos intimamente relacionados à questão da expansão da fé islâmica, e os yorubás aos conflitos territoriais. Em decorrência desse emaranhado de fatores, a Bahia prospectou a revolta de escravizados que envolviam a luta por uma vida digna, pela abolição, mas também por questões relacionadas ao Islã. Dessa forma, eclode em 1835 a revolta dos Malês, uma das insurgências de maior vulto realizadas no Brasil, liderada por mestres muçulmanos escravizados e diversos grupos islamizados. Foram envolvidos mais de 600 escravizados, durante uma luta que durou cerca de 4 horas, culminando com a morte de mais de 70 destes, além de mortes e punições físicas aos apreendidos.

Acresce que, como destacam Shwarcz e Starling (2015) e Nascimento (2017), os africanos e as africanas, ao contrário do que decorre no imaginário social e em diversas teorias raciais a raça negra – biologicamente falando – não fora um marcador para que pessoas fossem afeitas à escravidão. Nesse sentido, a luta antiescravista perpassou todas as escravidões vividas no Brasil, com períodos de maiores e menores insurgências ao sistema.

Assim sendo, por mais que tais justificativas à escravidão fossem utilizadas em prol de uma determinada naturalização do maior massacre humano e cultural da humanidade, homens e mulheres desenvolveram mecanismos de libertação nos mais diversos cenários. Estes englobavam aspectos humanos de sobrevivência e subsistência, como também formas de perpetuação de traços culturais como religião e costumes.

Em consonância a isto, Shwarcz e Starling (2015) ao falarem de rebeliões e insurreições escravistas dizem: “Os escravizados jamais abriram mão de serem agentes e senhores de suas vidas. [...]” (SHWARCZ; STARLING, 2015, p.97). Similarmente, Nascimento (2017) diz: “[...] Desde o início da escravidão, os africanos confrontaram a instituição, negando fatalmente a versão oficial de sua docilidade ao regime, assim como sua hipotética aptidão natural para o trabalho forçado [...]” (Nascimento, 2017, p.70).

Conforme citado acima, contrariando as teorias raciais difundidas no Brasil à época, o trabalho escravo não era uma predisposição racial de africanos. Tal como, também é uma inverdade que o povo negro escravizado estivesse conformado com sua condição desumana de sobrevivência. De tal modo que, uma das mais destacadas formas de resistência ao trabalho escravo foi a fuga e a formação dos quilombos em diversas regiões do país.

A prática de formação de quilombos ou mocambos, datada do século XVI, foi uma das mais importantes conjugações do associativismo negro e da resistência violenta de escravizados. Os conceitos de mocambo e quilombo diferem um pouco de acordo com determinados autores, além de ora se entrelaçarem e ora se dividirem. Em Shwarcz e Starling (2015), a definição é:

[...] A palavra “mocambo” significa “esconderijo”; já “quilombo” foi o termo utilizado em algumas regiões do continente africano, especialmente em Angola, para caracterizar um tipo de acampamento fortificado e militarizado, composto de guerreiros que passavam por rituais de iniciação, adotavam uma dura disciplina e praticavam a magia. [...] (SHWARCZ; STARLING, 2015, p.98).

Em Lopes (2005):

Quilombo: “Aldeamento de escravos fugidos. [...] Com origem no quimbundo kilombo, “acampamento”, “arraial”, “povoação”, “povoado”, “capital”, “união”, “exército” [...] o historiador Joel Rufino dos Santos demonstra a complexidade da instituição quando vê o quilombo como um “modelo de sociedade alternativa à sociedade colonial escravista (LOPES, 2005, p. 550).

E em Gomes (2018):

[...] No Brasil, receberam inicialmente o nome de “mocambos”, para depois serem denominados “quilombos”. [...] Por aqui foi apenas a legislação colonial de 1740 que definiu o que seria quilombo. O conselho Ultramarino estabeleceu, então, que quilombo era “toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” [...] (GOMES, 2018, p.367).

De acordo com as citações acima destacadas, nota-se que o conceito de mocambo fora incorporado ao conceito de quilombo, sendo descrito por Lopes (2015) como: “Na historiografia brasileira, o mesmo que quilombo, esconderijo de escravos, no meio do mato. O termo deriva, certamente do quicongo *mukambu*, “cumeeira”, “telhado” [...]” (LOPES, 2015, p.443). Além disso, é possível notar que por mais diferenciadas que sejam ambas as definições são marcadas por palavras remetentes a luta pela liberdade, a organização imperante nas fugas, a união de almas dilaceradas mesmo em meio a desolação e os traços da rica e ampla cultura proveniente do continente africano.

Adentrando propriamente no movimento insurgente quilombo, é importante ressaltar que a formação dos quilombos surge como uma das formas de insurgir contra um mundo onde a ordem escravocrata demonstrava não fornecer saídas factíveis àqueles alijados a qualquer espécie de humanidade. Acrescendo-se a esta situação tão perversa e indescritível de tão desumana, homens e mulheres eram levados aos últimos suspiros de consciência, recorrendo frequentemente ao suicídio como forma de desafogo e também rebeldia.

Decerto, o surgimento dos quilombos fora muito além do que apenas uma das diversas formas do negro escravizado insurgir contra o sistema escravista. Os quilombos, por mais que fossem, em sua grande maioria, estabelecidos em locais de difícil acesso, também como tática de defesa, ainda assim estabeleceu relações de trocas de excedentes com as populações periféricas. As produções realizadas nos próprios quilombos, como farinha de mandioca, cachimbos, lenha e cerâmicas eram trocadas com as populações vizinhas, estabelecendo-se assim uma rede de contatos com moradores, comerciantes, outros produtores, escravizados e até com colonos franceses.

Amplamente difundidos por todas as regiões do Brasil, a história da formação dos quilombos na região brasileira é exemplo de resistência, como também da capacidade do negro ser agente de sua própria vida. Acrescentando-se que, com sua existência amplamente difundida em meio ao imaginário brasileiro, formou-se nessas terras o maior e mais longínquo quilombo da América portuguesa, denominado de quilombo dos Palmares. Com seu surgimento localizado na capitania de Pernambuco, tendo sua primeira referência em 1597, Palmares alcançaria em meados do século XVII uma população estimada na casa de 20 mil habitantes, espalhados na geografia das serras da região, interligados por diversos quilombos que juntos eram denominados de quilombo de Palmares (Shwarcz e Starling, 2015).

A questão do associativismo negro, da preservação do espírito fraterno e comunitário aliada à resistência está presente até mesmo na denominação do quilombo de Palmares. Segundo Shwarcz e Starling (2015), por terem a palmeira amplamente difundida em toda a extensão de sua comunidade, lhes propiciando alimentação a partir do palmito, vestimentas oriundas dos trançados

confeccionados com a palha da planta e defesa com armadilhas produzidas com os insumos de sua folhagem, o quilombo fora batizado com o nome amplamente conhecido, quilombo dos Palmares.

Conforme citado acima, o nome dado ao quilombo de maior vulto no Brasil estava ligado a toda a representatividade que a árvore palmeira tinha com àquela população que subsistia a partir de seus frutos. Não menos importante, aliada a toda a representatividade da luta pela liberdade, pela terra e dignidade humana, o quilombo de Palmares representou uma grande ameaça às autoridades à época, que em diversos tentos buscaram destruir as suas sólidas bases.

A importância e grandiosidade de Palmares fora tanta que, as autoridades coloniais o consideravam como uma espécie de República, tamanho o seu vulto e complexidade (SHWARCZ E STARLING, 2015). Paralelamente a este crescimento abrupto, diversas foram as investidas em prol da derrubada de Palmares. As expedições iniciaram em 1612, todavia, a última, em que Zumbi, líder do quilombo dos Palmares à época, fora derrotado somente em 1694.

As táticas utilizadas pelas autoridades para destruir o quilombo de Palmares consistiram em uma destruição sistemática, onde o objetivo era gradualmente minar as forças dos escravizados, obter conhecimento da geografia do local e eliminar as ligações entre os quilombos e as comunidades vizinhas. Não obstante, Portugal se beneficiara da divisão que ocorrera entre os líderes Ganga Zumba e Zumbi. Tal divisão ocorrera devido ao acordo firmado entre Portugal e Ganga Zumba, em 1678, que previa a rendição de todos os escravizados que ali vivessem, tendo em troca a alforria e concessão de terras aos nascidos no quilombo de Palmares. Este acordo, firmado unilateralmente por Zumba, enfraquecera a unidade de Palmares. Diante disto, Ganga Zumba foi envenenado e morto, quando ao mesmo tempo uma guerra terrível seria travada por Zumbi em prol da sobrevivência dos habitantes do quilombo. A guerra teria fim em 1694, acarretando com a morte de seu líder Zumbi e a destruição de Palmares (SHWARCZ e STARLING, 2015).

Dessa maneira, mediante as citações acima, nota-se o grau de importância que o quilombo dos Palmares tivera à luta de resistência contra a escravidão. O temor que as autoridades detinham em relação a uma possível organização parecida com a que se formara em Palmares, descortina as teorias de passividade do negro em relação à escravidão, de preguiça ou acomodação àquela degradante situação. Desta forma, com o fim do período escravista, Palmares se torna um símbolo da luta pela liberdade, dignidade e humanidade do povo trazido compulsoriamente até as terras brasileiras. Fica claro assim que, escravizados e escravizadas demonstraram de diversas maneiras a sua inconformidade as barbáries a que fora submetidos, a inadaptabilidade ao trabalho escravo e as diversas formas desenvolvidas para insurgirem contra o sistema que lhes era independente e por isso lhes oprimira.

1.2 - O 13 de maio: “O associativismo negro na luta pela liberdade moral”

Como visto até aqui, o período escravista brasileiro fora delimitado por uma série de marcadores da luta de resistência do povo negro escravizado. Destacando-se, assim, a Revolução haitiana, a Revolta dos Malês, a formação dos quilombos, e as diversas outras formas de resistir contra a degradação humana causada pela escravidão, inclusive por intermédio da Educação, algo que veremos mais adiante. Decerto, como já pudemos dialogar, tais meios de busca pela liberdade só foram factíveis devido a união e cooperativismo que os negros, nas suas mais variadas condições jurídicas, impeliram as suas ações de rebeldia e de adaptação as constantes modificações sociais do período.

Trazidos das mais variadas localidades do continente africano, aglutinados em navios negreiros em condições análogas a objetos, separados de seus familiares de maneira proposital, negros e negras escravizados desenvolviam em porões de navios laços afetivos que seriam preponderantes a sua sobrevivência e resistência em solo escravista. Neste sentido, é interessante a definição que Lopes (2005) traz a respeito do verbete “malungo”:

Companheiro, camarada; nome com que os escravos africanos tratavam seus companheiros de infortúnio no navio negreiro; irmão de criação. [...] Interessante analisar, ainda, no quicongo, as palavras ma-lùngu, plural delùngu, “sofrimento”, “pena”, “morte”, “dificuldade”; na-lùngu, “aquele que sofre”; e madungu, “estrangeiro”, “pessoa desconhecida” (LOPES, 2005, p.412).

Conforme citado acima, homens e mulheres provenientes do continente africano construíram ligações fraternas em meio à dor e desolação do tráfico e transformação em escravizados. Tais laços surgiam como forma de união em meio à destruição física e sentimental. Em circunstâncias de entrelaçamento de corpos desconhecidos, de origens diversas do imenso continente africano, surge a fraternidade desse povo, denominando um ao outro como malungo, transformando assim o que seria somente dor numa potencial relação que os fortaleceria em meio às novas terras que lhes expropriariam muito além de força corpórea. .

Numa tentativa de apresentar uma narrativa que traga à luz os feitos de negros e negras, que aqui e ali labutaram, mais uma vez emerge a necessidade de uma escrita que contemple e torne visível feitos e fatos desses sujeitos que lutaram pela liberdade e dignidade num país que perdurou o sistema escravagista até os últimos suspiros. Neste sentido, traçar este paralelo entre a fraternidade nutrida nos cruéis porões dos navios tumbeiros e a preponderância que tiveram os laços fraternos entre negros e negras para a abolição legal da escravidão em solo brasileiro, torna-se fundamental para a construção de uma argumentação sólida que refute estereótipos que são estruturantes e determinantes a posição do negro no sistema educacional brasileiro em sua historicidade e sua atualidade.

Ao entrelaçar a revolta sofrida e contida em negros e negras escravizados, juntamente com o histórico sentimento fraternal que nutriam por seus irmãos africanos, surgem assim os movimentos sociais em prol da abolição da escravatura, encabeçado por grandes abolicionistas e políticos da época. Tal movimento surge devido, entre outros motivos, as grandes revoluções que ocorreram a época, como a Revolução haitiana, a Revolta dos Malês na Bahia e a Revolta Manuel Congo em Vassouras. Por mais que o Estado tivesse medo de uma revolução aos moldes do Haiti, haja vista a densidade de pessoas escravizadas no Brasil ter alcançado números grandiosos como já visto, parte da sociedade, como políticos, jornalistas e autoridades passaram a falar em favor da causa abolicionista.

Segundo Albuquerque (2018), data de 1860 a configuração do movimento abolicionista, encabeçado por Luís Gama, José do Patrocínio, André Rebouças e outros. Um de seus mais proeminentes líderes foi Luís Gama (1830-82), devido a sua forte militância em prol da libertação dos escravizados, podendo ser associada ao fato de o mesmo ter sido vendido por seu próprio pai como escravo e ter reconquistado a liberdade. Em posterior momento, abordaremos a imbricação entre líderes do movimento abolicionista e a luta por uma Educação que alcançasse os escravizados, os livres, os libertos e os ingênuos.

Como bem ressaltam Shwarcz e Starling (2015), é importante reafirmarmos que a luta abolicionista foi composta não somente pelos, hoje reconhecidos, heróis negros como alguns já citados aqui. Tal luta se dava por meio dos próprios escravizados, em suas micro-relações, bem como até a arena política nacional. Tal afirmativa nos leva a crer que, diferentemente do que se convencionou, tal luta acontecera além dos grandes debates públicos, pois fazia parte da vida de negros e negras que não se encontravam alienados/as ao que acontecia ao seu redor.

É interessante constatar que, no que tange à circulação dessas informações, como forma de politizar e informar tal população pujante que cá vivia, cabia ao que, de maneira genérica, Domingues (2018) denomina de ‘imprensa negra’. Contrariando o que comumente circula no imaginário relativo ao período escravocrata brasileiro, a população negra produzia conteúdos de qualidade em seus jornais, correios e periódicos. Cito, em tempo, baseado em Domingues (2018) os seguintes: *O Mulato ou o Homem de Côr, Brasileiro Pardo, O Cabrito, O Crioulinho e O Lafuente*, no Rio de Janeiro da década de 1830; *O Homem: Realidade Constitucional ou Dissolução Social*, no Recife de 1876; *O Ethiópico*, no Rio Grande do Sul, de 1886; *Treze de Maio*, Rio de Janeiro, em 1888; *A Pátria: Orgam dos Homens de Côr*, em São Paulo, de 1889; *O Exemplo*, em Porto Alegre, de 1892; *O Progresso*, em São Paulo, de 1899.

Como podemos perceber, publicações da imprensa negra perfizeram as ruas das mais diversas cidades do Brasil, desde o período escravocrata até o de sua abolição. Todavia, tal circulação só passa a ter relevância em nossa linha argumentativa quando nos deparamos com as

seguintes aglutinações, por mais que conste um nível de generalização nelas feitas ainda por Domingues (2018):

No período escravocrata, sobre a linha editorial de *O Mulato*, ou *O Homem de Côr* :

Dos editores, Paula Brito (1809-61) foi o que mais se notabilizou. Filho de libertos, identificando como pardo, de origem humilde, foi comerciante, livreiro, impressor, redator até adquirir a sua própria tipografia, a Fluminense [...] Além de ter racializado o debate público da corte, ele foi o precursor do que mais tarde se designou “imprensa negra” – jornais criados e mantidos por afro-brasileiros e dedicados a tratar de suas questões (DOMINGUES, 2018, p 257).

Já em ‘*O Homem: realidade constitucional ou Dissolução Social*’:

Em 1876, foi lançado na cidade do Recife O Homem: Realidade Constitucional ou Dissolução Social, semanário que abordava assunto de interesse da população negra (livre, liberta ou escravizada). O Homem valorizava os princípios da democracia iluminista (liberdade, igualdade e fraternidade), advogando a causa dos “pretos e pardos”, categorias empregadas pelo próprio jornal, nos embates contra o “preconceito d cor”. O Homem preconizava o fim da escravidão, e foi o primeiro periódico abolicionista de Pernambuco (DOMINGUES, 2018, p 257).

No período pós- abolição:

No tocante à linha editorial, os jornais visavam sobretudo as questões relacionadas à vida do negro brasileiro. Isso não significa que aquelas folhas negligenciassem a experiência histórica e cultural dos africanos e dos negros de outras partes da diáspora. [...] Os jornais acompanharam e debateram o movimento pan-africanista e, posteriormente, da négritude francesa. A autodeterminação dos negros em diferentes regiões e a luta por descolonização das nações africanas eram tomadas como exemplos para ação dos afro-brasileiros (DOMINGUES, 2018, p 257).

Percebemos nos trechos anteriores que informação e conhecimento chegavam não só aos grandes símbolos da luta abolicionista, como também aos escravizados de diversos ofícios, e entre os livres, os ingênuos e os libertos. Diferentemente duma abordagem que vise manter uma relação dicotômica, insuperável e intransponível no tocante às relações raciais no período escravista, percebemos que a circulação de informações, a criticidade e os debates levantados pela imprensa negra são provas de mais uma quebra com um paradigma de servidão e aptidão a escravidão, além de consubstanciar mais um modelo de insurgência contra o que se entende como um sistema escravista.

Nesse sentido, cabe explicitarmos uma diferenciação necessária a este trabalho, que tem como um de seus objetivos desconstruir sensivelmente algumas generalizações a respeito de nossa história. O movimento abolicionista, na perspectiva aqui adotada, se diferencia da luta abolicionista. Como ressaltado por Alonso (2018), o movimento abolicionista, que em sua síntese, fora formado como um movimento de elite, alcançando aos poucos os setores médios e depois os baixos estratos

sociais. Dessa forma, a luta abolicionista é mais ampla e engloba as ações realizadas por escravizados, libertos e simpatizantes da causa abolicionista.

Desse modo, devido à complexidade do assunto, nos ateremos na imbricação entre o campo político e a luta abolicionista. O processo de abolição da escravatura, como previa e buscava a arena política, amplamente dominada por políticos pró-escravidão, a abolição se daria de forma lenta e gradual. E assim o fizeram. Furtando-me da complexidade das relações entre Inglaterra e Brasil, brevemente, cabe ressaltar que, o Brasil enfrentava sanções da mesma Inglaterra, que entendia as desvantagens da manutenção do sistema escravista. Em 1810, D. João ratifica o tratado de Amizade e Aliança com a Grã-Bretanha, por conseguinte, se comprometia a conter o tráfico transatlântico. Todavia, somente em 1850 é abolido o denominado “comércio infame” (lei n. 581, de setembro de 1850), a abolição do tráfico transatlântico de viventes. Segundo Shwarcz e Starling (2015, p. 274), “entre os anos 1841 e 1850, o destino de 83% do total de africanos transportados para a América era o Brasil”.

Por conseguinte, acirrou-se o tráfico intraprovincial, movimentando grandes números de escravizados do nordeste para o sudeste, devido ao fortalecimento agrícola dessa região. Por outro lado, devido à escassez da entrada de mão de obra escravizada, e já fomentando ideias eugenistas, o Governo passa a financiar a vinda de imigrantes europeus para o Brasil. Fato esse relevante para o entendimento das desigualdades educacionais no quesito raça, no qual abordaremos com maior destaque no capítulo II desta pesquisa.

Na agenda política, a abolição é retomada em 1868. Nesse sentido, como já destacamos anteriormente, a circulação de informações, papel desempenhado pelos diversos jornais que circulavam pelas cidades e constituíam a chamada “imprensa Negra”, foi de fundamental importância para essa retomada de discussões em torno da liberdade dos escravizados. Chegavam com força no Brasil as notícias em torno da abolição nos Estados Unidos e nas colônias espanholas, impelindo uma nova guinada sobre o fim da questão servil.

Ainda na década de 1860, emerge uma discussão muito importante para o curso de nosso entendimento a respeito dos processos educacionais que envolviam a população negra, pois é nesse período em que se acirra a discussão sobre a lei do Ventre Livre (lei n. 2040, de setembro de 1871). Como poderemos ver mais adiante, se faz necessária uma cuidadosa discussão a respeito das implicações que tal lei trouxe para o campo da História da Educação da população negra no Brasil.

Outro ponto interessante e ambíguo a ser destacado da década de 1860 é a guerra do Paraguai. Tendo seu início em 1865, tal combate fora tão sangrento e dispendioso financeiramente que, segundo Shwarcz e Starling (2015), o cenário nos revelava que: “além do mais, no período que durou o evento, o governo brasileiro voltou-se de tal maneira para ele, que pouco capital e pouco tempo sobraram para reformas internas”(Shwarcz e Starling, 2015, p. 291).

Dessa feita, é interessante notarmos que a guerra do Paraguai desviara a questão política da escravidão, subalternizando mais uma vez as discussões sobre o fim da escravidão. Todavia, há uma questão intrínseca entre tal combate contra o Paraguai e a escravidão no Brasil: “os voluntários da pátria”. Por mais que o emprego de escravizados nesse *front* fora assunto contraditório e fruto de intensas discussões no campo político, esses homens foram enviados para as trincheiras com o intuito de cumprirem as obrigações de alistamento militar de seus senhores.

Ao mesmo tempo em que esses homens negros engrossavam o poderio militar na batalha do Paraguai, modificavam e geravam empatia a causa abolicionista e republicana no ceio do Exército brasileiro. Fato importante do período escravista, revelando-se na negação de exercer a sua antiga função de perseguirem escravizados.

Com o fim da Guerra em 1870, surge um novo ciclo em prol da abolição, marcado pela promulgação da lei do ventre livre, atendendo aos anseios de escravistas e monarquia, de uma abolição lenta e gradual, tendo como referência o que já havia acontecido nas colônias espanholas. A referida lei consistia possibilitar a liberdade, a partir dos oito anos de idade, aos filhos de escravizados nascidos a partir de sua data de promulgação. Todavia, ao completar seus oito anos de idade, a criança (considerada ingênua, em termos legais) poderia ser entregue ao Estado e seu senhor requerer indenização, algo que raramente aconteceu, já que o mesmo texto da lei permitia ao dono do escravizado a opção de usufruir de seus serviços até os 21 anos de idade. No tocante ao nosso tema central, a Educação dos negros, a lei versa que os proprietários de ingênuos deveriam se encarregar da educação dessas crianças. Tal expectativa de direito será discutida amplamente em capítulo posterior.

Mesmo não convencendo diversos setores da luta abolicionista, a lei do ventre livre serviu para arrefecer a discussão no plano institucional. É a partir de 1878, faltando um ano para os primeiros ingênuos alcançarem os oito anos de idade, onde já poderiam ser entregues ao Estado, que a discussão volta à tona.

Por mais que a escravidão perfizesse os mais diversos meios de produção, a agricultura era a grande possuidora de tal trabalho forçado. Dessa feita, nesse período fica ainda mais evidente o embate entre fazendeiros e mobilizações abolicionistas, tendo o Estado licenciado à questão servil, fomentando a vinda de imigrantes ao Brasil. É nesse cenário, segundo Alonso (2018), que emerge a figura do abolicionista Joaquim Nabuco, juntamente com José do Patrocínio, efervescendo às discussões nos mais diversos campos da sociedade.

Com a entrada na década de 1880, a monarquia se vê cercada por desafios, segundo Shwarcz e Starling (2015). São fundadas por José do Patrocínio e Nabuco a Sociedade Brasileira contra a Escravidão, a Confederação Abolicionista e a Associação Central Emancipadora. Tais organizações desempenharam um papel fundamental no campo das discussões e organizações em prol da abolição. Em Alonso (2018), surge o registro de que, de 1878 até 1885, teriam sido criadas 277

sociedades e realizadas algo em torno de 600 conferências, demonstrando tamanha pujança de tal organização e ativismo negro.

A principal associação negra desse período fora a Confederação Abolicionista. Empenhada em angariar a abolição primeiramente nas províncias, avançou até o Ceará, que já detinha baixa população escravizada devido ao fluxo migratório forçoso após o fim do tráfico transatlântico, declarando lá a abolição em 25 de março de 1884. Devida a tamanha pressão, o Governo se viu forçado a aliar-se ao movimento abolicionista, mas sem perder o mote de uma emancipação gradual, traduzida na lei Saraiva-Cotegipe (lei n. 3270, de 28 de setembro de 1885).

Em meados da década de 1880, o Estado com o apoio da maioria do congresso contrária a abolição, passa a reprimir veementemente os abolicionistas e as fugas de escravizados. Segundo Alonso (2018), o movimento abolicionista, inspirado em tática utilizada pelos norte-americanos, passa a promover fugas coletivas orientadas, formando “redes libertadoras”. É nesse período que os jornais, associações e membros ligados à abolição foram sumariamente perseguidos pelo Estado. Entretanto, devido a esse movimento de base, exercido e articulado nas fugas de escravizados, pelos abolicionistas (movimento de elite), surge uma maior ligação entre essa elite e os escravizados, auferindo legitimidade ainda não alcançada pelo movimento abolicionista.

Em 1887, com mais uma ida a Europa de d. Pedro II, assume a princesa Isabel, arcando com conflitos em torno da campanha abolicionista e republicana. A essa altura, mais do que em nenhum momento, o medo perfazia os mais diversos setores da sociedade, que temiam uma guerra civil tal qual a norte-americana. O receio fora tamanho que, setores como a Igreja e a elite social passaram a apoiar a causa abolicionista. E não obstante, coube ao Exército também se posicionar pelo fim da escravidão, se negando a perseguir os escravizados fugitivos, tal como ao fim da guerra do Paraguai.

Em vista das circunstâncias, com o apoio do papa a causa abolicionista capitaneada por Nabuco, Rebouças redige a primeira versão da abolição, fomentada pela linha argumentativa da “democracia rural”, que alinhava a libertação conjuntamente ao direito a propriedade. Por fim, tracejando uma profunda desigualdade racial na sociedade brasileira, o Governo opta somente pela libertação, tracejado na lei n. 3353, de 13 de maio de 1888, assinada pela princesa Isabel.

Cabe ainda ressaltar a seguinte visão de Alonso (2018) sobre o desfecho da luta abolicionista e a decisão governamental:

Foi uma solução de compromisso. Os abolicionistas aprovaram sua demanda central, abolição sem indenização. Mas os escravistas garantiram que a lei viesse sem direitos para os libertos e sem a pequena propriedade – os outros pés da democracia rural. Final melancólico para uma campanha de duas décadas, que envolveu milhares de pessoas, entre homens e mulheres, brancos e negros, e constituiu o primeiro movimento social nacional do Brasil (ALONSO, 2018, p. 364).

Por fim, mesmo mediante toda a luta no campo político e das ruas, a abolição fora concebida como uma espécie de dádiva, na qual os escravizados fossem seres “contemplados” com a liberdade. Há ainda nesse ato uma espécie de reconfiguração de estruturas sólidas de subserviências, que visavam ser mantenedora das relações de poder.

1.3 - O “DAY AFTER”

Como visto até então, a lei áurea (BRASIL, 1888) fora mais uma consubstanciação dos fatos que já vinham sendo acumulados, entre fugas, insurreições, assassinatos, revoltas e leis emancipacionistas. Todavia, tal ato monárquico/governamental não significava somente uma formalização, como argumentam Shwarcz e Starling (2015) no seguinte trecho: “Mesmo assim, a penada da princesa não foi simples manipulação política, e de fato oficializou e acabou por encerrar o final desse sistema, ao mesmo nas bases mercantis, que insistia em perseverar no Brasil” (SHWARCZ e STARLING, 2015, p.310).

Da mesma maneira, pairava certo tom otimista acerca da promulgação da liberdade de negros e negras. Entretanto, tal entusiasmo durara pouco tempo, devido à rápida constatação das novas e outras dificuldades que essa população passaria para usufruírem a duras custas de sua liberdade.

Nesse sentido, Shwarcz e Starling (2015) constataam:

Por sinal, passada a euforia dos primeiros momentos da Lei Àurea, de 1888, foram ficando claras as falácias e incompletudes da medida. Se ela significou um ponto final no sistema escravocrata, não priorizou uma política social de inclusão desses grupos, os quais tinham poucas chances de competir em igualdade de condições com demais trabalhadores, sobretudo brancos, nacionais ou imigrantes (SHWARCZ; STARLING, 2015, p.342).

É importante frisarmos que a não-inserção dessa população a sociedade de um modo geral não aconteceu por uma incapacidade desses homens e mulheres. Muito pelo contrário, pois, passou a fazer parte da agenda política à aniquilação dos recém-libertos, fomentado pelas ideias eugenistas. É inserida nesse contexto que surge a ideia de uma abolição inconclusa, opinião expressa nos trabalhos de Shwarcz e Starling (2015) e Nascimento (2017).

As condições de desigualdade proporcionadas pelo Estado bebiam em preconceitos e generalizações em torno da população negra. O determinismo, que preenche grande parte da historiografia a respeito do período escravocrata, e aqui por nós combatido, fora um dos principais motivos de fomento a exclusão social do negro liberto.

Dessa forma, após os quase quatro séculos de escravidão, a população negra se viu alijada da igualdade social, tendo em mãos uma frágil e pouco perene igualdade jurídica. Como se não bastasse a resistência e a sobrevivência exercida durante todo a vigência do período escravocrata,

havia agora de lutar contra a ciência. Tal questão fica explícita na fala do diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista Lacerda, convidado para o I Congresso Internacional das Raças, em 1911, proferira as seguintes palavras: “É lógico supor que na entrada do novo século os mestiços terão desaparecido no Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça negra entre nós.” (Lacerda 1911, apud Shwarcz e Starling, 2015, p. 343). Antevia-se assim, mais um rol de desigualdades geradas e perpetuadas pelo Estado brasileiro como, por exemplo, em relação a um bem-simbólico: a educação da população negra.

CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

Após retomarmos alguns pontos a respeito do período escravocrata até a sua abolição, adentraremos nas especificidades do campo educacional propriamente dito. Dando ênfase a análise das experiências educacionais vivenciadas pela população negra durante o último século de escravidão e após a sua abolição, abordaremos estudos a respeito da História da Educação do negro no Brasil.

Para tanto, nos balizaremos em estudos que contemplem as principais ideias que construíram a nossa argumentação até o atual momento: não generalizar a experiência negra à escravidão; trazer à tona experiências que desconstruam o mito da afeição negra à escravidão; e a afirmação do negro como sujeito. É nesse sentido que pruma uma nova historiografia da Educação, na qual metodologias e narrativas são reinterpretadas, dando o grau de complexidade concernente às inovadoras interpretações da historiografia em torno da escravidão e das experiências do negro no Brasil.

Assim, corroboram com a nossa linha argumentativa Fonseca e Barros (2016):

Negros e escravos foram compreendidos como sinônimos. Isso resultou na construção de concepções que reduziram ambos à condição de objetos, ou seja, indivíduos em situação de absoluta dependência, sem nenhuma capacidade de ação dentro da sociedade escravista. Desta forma, a condição de sujeito foi negada, cedendo lugar a narrativas que delimitaram lugares sociais específicos para os membros desse grupo racial (FONSECA e BARROS, 2016, p. 23-24).

Conforme podemos perceber na citação anterior, para a consecução de uma abordagem que rompa com estereótipos e generalizações em torno da figura e atuação do negro no Brasil escravocrata, surge a necessidade de deixar de olhar o negro como objeto e passar a encará-lo como sujeito. Tal abordagem já fora adotada nos tópicos anteriores desse estudo, evidenciada no arranjo dado aos fatos elencados até aqui, demonstrando a importância de emergirem novas interpretações a respeito das relações étnico-raciais, dando maior complexidade às interações cotidianas da população negra na sociedade oitocentista brasileira.

É imperativa a percepção da correlação existente entre essa mudança de paradigma da historiografia brasileira – passando a encarar o negro como sujeito – com os recentes avanços e modificações a respeito da construção do que se conhecia da História da Educação do negro brasileiro. A superação das concepções tradicional e marxista da História da Educação, como nos revela Fonseca (2016), ainda é um caminho em construção, todavia, condizente com os novos rumos de uma historiografia que almeja rever conceitos e posicionamentos fundamentados em determinismos e generalizações.

Adentrando no loco da discussão aqui empreendida, abordaremos três frentes que serão de suma importância para a consecução de nossa argumentação central. Debateremos os efeitos da descentralização das ações educativas dadas as Províncias; sobre o embate político, social,

econômico, jurídico e educacional em torno da instituição da lei do ventre livre; e as diversas ações educacionais produzidas e usufruídas pela população negra no período anterior a abolição e imediatamente posterior a sua extinção.

A opção por embrenharmos nos meandros da Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871) está intimamente ligada ao impacto que essa lei faz recair sobre a tese de que a população negra fora destituída de processos educacionais durante a escravidão. Pois, é de forma inédita que, em seu texto, surge a atribuição legal da educação de ex-escravos e seus descendentes. Buscar dar entendimento às consequências dessa lei a seus usufrutuários e tentar entender aquela sociedade é um dos objetivos dessa abordagem.

Por outro lado, dando sentido complementar, mas não menos importante, optamos por abordar novos estudos empreendidos por essa perspectiva da História da Educação dos negros no Brasil utilizada nesse trabalho. Consistem em trazer à baila ações organizadas por associações negras ou revelar contextos em que o negro, independentemente de sua condição jurídica, se fazia, mesmo que de maneira incipiente, interligado às ações educacionais. Corroborando com a tese inicial que visamos desconstruir: a negação do acesso do negro à Educação no período escravocrata.

2.1 - Período abolicionista e a Educação da população negra

Para efeito de registro, consideramos o período oitocentista, mas especificamente a segunda metade do século XIX, como um período de acirramento das questões emancipacionistas da população negra. A escolha pela análise desse período está alicerçada em Fonseca (2002), pois, segundo o autor, é durante o referido processo abolicionista que as questões educacionais, mais nomeadamente a escolarização, começam a ser fruto de questionamento (FONSECA, 2002, p. 10).

Ao utilizarmos o termo ‘Educação’, é importante que o mesmo seja contextualizado ao período que nos referimos, além de problematizá-lo, sem cair em anacronismos, nos atendo ao que poderia ser denominado de ensino primário. Nosso entendimento é de que precisamos, aqui, conceber tal termo de maneira ampla, consonante com um processo de caracterização da educação moderna no Brasil. Outrossim, é importante destacar que, segundo Wissenbach (2018), em censo sobre o ano de 1872, somente 15,7% da população no Brasil se afirmava alfabetizada (WISSENBACH, 2018, p. 294).

Além dos expressivos números do analfabetismo a época, cabe ainda destacar, segundo Morais (2016), que ao menos até 1860, o aprendizado da leitura e escrita se dava de maneira dissociada, precedendo a leitura sob a escrita. Todavia, é importante ressaltar que a escrita era considerada uma técnica mais avançada, alcançada somente quando houvesse possibilidades de acessá-la. Todo esse processo de ensino-aprendizagem se dava das mais variadas formas: nas aulas públicas, aulas particulares ou nos próprios espaços domésticos sob meio de preceptores.

Inicialmente, se faz necessária uma breve reflexão em torno da primeira lei educacional do Brasil independente. Promulgada em 1827, o Imperador reconhecia o direito à escola pública, mas não a sua obrigatoriedade. Sobretudo, em nenhum dos artigos da lei é fixado um público alvo, como sexo, condição jurídica ou social. Ainda assim, em 1834 essa lacuna seria preenchida de diferentes modos, como nos traz Barros e Vidal (2018):

Passados sete anos da publicação da lei de 1827, o Ato Adicional à Constituição do Império viria a alterar a alçada administrativa e reguladora da instrução no século XIX. Com a criação das Assembleias Legislativas Provinciais, em 1834, a instrução pública (à exceção dos cursos superiores), os estabelecimentos próprios a promovê-la e a criação, a supressão e a nomeação para os empregos municipais e provinciais, bem como a fixação dos seus ordenados, passavam à competência provincial. Essa divisão de poderes, com poucas alterações, permaneceria por todo o período imperial, avançando pelas primeiras décadas da República (BARROS; VIDAL, 2018, p. 138).

Como podemos observar, é de fundamental importância para o entendimento da complexidade da instituição do acesso à educação a população negra, a compreensão dos efeitos dessa descentralização de poder outorgadas as Províncias. Tal medida deu um tom específico para a tratativa da educação em cada Província, haja vista que caberia a cada uma, por exemplo, decidir se escravizados, libertos ou livres poderiam ter acesso às escolas. Portanto, é partindo desse marco que daremos novas interpretações, condizentes com uma historiografia que vê o negro como sujeito, a alguns posicionamentos da historiografia da educação, que por diversas vezes generalizou medidas locais e tratou negro e escravo como sinônimos.

Dar novo olhar aos acontecimentos em torno da educação, principalmente no período oitocentista, é crucial a novas abordagens da História da Educação, além de ser fulcral à compreensão de nossas desigualdades educacionais contemporâneas. Segundo Barros e Vidal (2018):

O que importa registrar neste apartado, entretanto, é a diversidade do panorama educacional oitocentista no que tange à promoção, ao financiamento e à regulação da instrução pública elementar. Isso explica em parte a disparidade do sistema educativo brasileiro encontrada ainda nos dias de hoje entre os estados. Não nos referimos aqui à orientação legal, mas à disseminação das escolas no território e distribuição de recursos (BARROS; VIDAL, 2018, p. 138).

É justamente sob o rol dessas diversidades, oriundas da delegação dada as Províncias a diversos assuntos afetos ao campo educacional, que se erguem as disparidades entre oferta e obrigatoriedade nas mais variadas regiões do país. E é justamente no discurso da obrigatoriedade, mediante as condições para tê-la, que se configurará o rol dos excluídos. Nesse momento, nos atentaremos aos excluídos negros livres, libertos ou “doentes”.

De acordo com Fonseca (2002), a educação dos negros escravizados, que antecedeu o processo de abolição da escravatura, se dava majoritariamente atrelada às profissões que os mesmos exerciam. Todavia, com o avanço dos movimentos em prol da abolição e, aqui nos referimos às

discussões em torno da implementação da Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871) que, em suma, significava a inserção de sujeitos negros filhos de escravizados à educação, as iniciativas educacionais a população negra passa a receber outros contornos, que não os de outrora.

A partir de 1835, de acordo com a deliberação de 1834, na qual o Império alargava o acesso à educação, mas ao mesmo tempo, delegava às Províncias legislar sobre o direito à educação. É no decorrer das décadas de 30 e 40 dos oitocentos que surgiram diversas deliberações que proibiram o acesso de escravizados à educação pública.

Por muito tempo, a historiografia da História da Educação brasileira generalizou tal proibição, dando entendimento de que os negros ficaram proibidos de acessar à educação pública. Corroborando com tal vertente da História da Educação, a lei de instrução primária de São Pedro do Rio Grande do Sul negava o acesso à educação pública a pretos livres ou libertos. Tal determinação, por muito tempo, justificou essa visão generalista a respeito do sujeito negro e os processos educacionais em curso no Brasil, como extremamente alheios a quaisquer práticas educacionais (Fonseca, 2016).

Com o avanço dos debates em torno da abolição, oriundo de diversos fatores já apresentados neste trabalho, pairava a ideia de que a abolição da escravatura era apenas uma questão de tempo. Dessa feita, na década de 1860, passou-se a encarar a educação da população escravizada como fator primordial para a inserção desses a sociedade civilizada. Além dos motivos já mencionados, tal mudança de perspectiva em relação à Educação da população negra, desvencilhando-a de um status de “periculosa” e tornando-se necessária para o crescimento do país, também se deu devido à circulação de um medo de que com a abolição dos sujeitos oriundos do ventre livre, o país se visse tomado por revoltas semelhantes aos EUA e Haiti.

É a partir de 1867, que o então Imperador D. Pedro II, passa a assumir publicamente a sua vontade de buscar meios de arrostar a questão servil no país, iniciando o processo que culminaria na denominada Lei do Ventre Livre (BRASIL,1871). Mora aqui a relevância de uma abordagem histórica crítica a respeito da Lei do Ventre Livre e de seu entrelaçamento com os processos educacionais voltados à população negra em geral.

De acordo com Fonseca (2002), para uma análise condizente entre a perspectiva que empreendemos aqui neste trabalho e a Lei do Ventre Livre, faz-se necessário alinhar as propostas educacionais erigidas por senhores de escravos e instituições com interesses escravocratas, para assim vislumbrar que tais medidas estiveram intimamente ligadas à perpetuação de mecanismos de dominação perante o restante do período escravista brasileiro. Nas palavras de Fonseca (2002): “Trata-se da introdução da educação em meio às relações sociais como um mecanismo de dominação que permitisse a manutenção da hierarquia social e racial que se constituiu ao longo do desenvolvimento da sociedade escravista” (FONSECA, 2002, p.16).

Além de garantir a liberdade das crianças nascidas do ventre de mães escravizadas, a lei do Ventre Livre propiciou avanços de ordem psicossociais. Trazer a questão servil para o cerne do debate político e social, explicitando meios de inserir tal parcela da população que, nas entrelinhas eram considerados bens semoventes, foi de grande relevância, pois explicitou sobremaneira a insurgência e transformação que esses sujeitos angariavam. Tal relevância se consubstancia com o apontamento de Mattoso (1990, p. 109 apud Fonseca, 2002, p. 29): “Talvez valha a pena lembrar, nesse ponto, que a palavra escravo não aparece em um único trecho dos cento e nove artigos que compunham a Carta de 1824”.

Adentrando nos pormenores da referida Lei, é importante ressaltarmos alguns de seus pontos cruciais: Os filhos nascidos de mulheres escravas, desde a promulgação da Lei do Ventre Livre, serão considerados livres; as crianças ficariam de maneira obrigatória sob os cuidados e tratamentos dos donos de suas respectivas mães até completarem os oito anos de idade, quando, mediante indenização, o referido dono poderia entregar a criança ao Estado ou usufruir de seus serviços até os 21 anos de idade, quando o filho nascido do ventre livre seria considerado então livre; a lei proibía a separação, quer por alienação ou semelhantes, entre mães e filhos; instituía a cessão de filhos do ventre livre a associações, lhes dando também a prerrogativa de fazer uso da força de trabalho desses sujeitos, quando não, do aluguel de seus serviços; determinou-se a criação de um Fundo de Emancipação, que visava angariar fundos para a realização gradual da abolição de escravizados mediante a compra de suas alforrias; libertava os escravizados da coroa e os abandonados; em seu art. 2º, parágrafo 3º, é determinado que seja realizada a educação de filhos do ventre livre, abandonados ou entregues à roda dos expostos, em caso de falta de estabelecimentos para este fim; e determinava a matrícula, mediante ao Estado, de todos os escravizados e libertos pela Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871).

Sob uma detida análise sobre as consequências da implementação da Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871), nos cabe ressaltar que a referida Lei fora cirurgicamente costurada, pois conseguia atender aos anseios de escravocratas e abolicionistas moderados. Ao passo em que realizou uma protelação da utilização do elemento servil, inferindo diretamente na constituição da infância negra, garantiu conquistas sociais a população escravizada. Ao passo que dava um último suspiro a um sistema cada vez mais condenado, por outro lado, respondia a anseios de liberdade e de maiores garantias, como o direito a compra de sua própria liberdade e a constituição de famílias. Nesses termos, evidencia-se o quão os conceitos de escravidão e liberdade são tênues e perenes em sua construção social no Brasil, explicitando-se de maneira ímpar no que fora a fervorosa construção do direito à constituição de família entre escravizados.

Retomando ao cerne da discussão a questão da educação da população negra, assim nos revela Fonseca (2002):

Esse processo estabelecido pela Lei do Ventre Livre também é revestido de sentido para a história da educação, particularmente para a questão da educação dos negros no Brasil, pois trata-se de um dos primeiros documentos oficiais em que a educação voltada para escravos e libertos aparece de forma explícita e como resultado de um intenso debate, onde os negros e a educação foram vinculados como uma das condições a serem considerados para o processo de abolição do trabalho escravo (FONSECA, 2002, p. 34).

No trecho acima destacado, evidencia-se a imbricação histórica entre a abolição da escravatura e a construção de processos educacionais mais amplos voltados para a população negra de forma geral. Todavia, na medida em que construía consubstanciáveis garantias sociais à educação da população negra, erigiam-se propostas educacionais pensadas por pessoas brancas de elite, voltadas para a população negra.

Nas discussões edificadas no final da década de 1860, a respeito da educação da população negra que viria a ser libertada, nota-se o grau de preocupação que se tinha em relação à inserção desses sujeitos a sociedade, como se estivessem a par dela. Tais discussões entre juristas e políticos a época, revelavam o entendimento de que o principal mecanismo para a absorção desse quantitativo de sujeitos à sociedade seria a educação. Como condições indissociáveis, libertação e educação eram discutidas e problematizadas, com o intuito de que as práticas educacionais ali estudadas fossem utilizadas com a finalidade de “socializar” a população que viria a tornar-se livre.

Por mais que no campo do discurso a educação da população negra fosse vista como essencial ao processo de abolição, o mesmo empenho não se fazia presente quando a discussão circundava entre a quem seria de responsabilidade ofertar tal educação. Numa sociedade, como já visto por nós anteriormente, na qual os níveis de escolaridade formal eram baixíssimos, trazer tal proposta significa uma valorização da educação da população negra, um preço que muitos não quiseram pagar. Em determinado patamar das discussões, a educação tornara-se um dos principais argumentos utilizados entre os articuladores contrários a implementação da Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871).

Além da atribuição de responsabilidade a quem devesse propiciar a educação dos nascidos do ventre livre, uma das preocupações se balizava na que tais crianças não poderiam receber o mesmo tipo de educação voltada aos escravizados. Segundo os opositores a lei, isso levaria o senhor detentor de escravizados a ter códigos de condutas diferentes para agir com escravizados e filhos do ventre livre. Tal problematização, por sua vez, tentou flexibilizar e retirar a responsabilidade de tal oferta por parte dos proprietários de escravizados.

Dessa forma, mediante intensas negociações no poder legislativo, o texto final da lei substituiu o termo ‘educação’ por ‘criação’, atendendo aos interesses dos proprietários de escravizados. Nesse sentido, Fonseca (2002) revela que tais crianças acabaram por obter um status híbrido, pois não gozavam da liberdade, como também não eram consideradas juridicamente escravizadas. Dessa forma, as crianças cobertas por essa lei, se viram obrigadas a permanecer em

condições idênticas às crianças escravizadas. Devolviam-se assim imediatamente às crianças à escravidão.

No tocante às crianças devolvidas ao Estado, mediante indenização aos seus proprietários, ficaram sob a tutela de associações ou responsáveis legais. Segundo o texto da lei, a esses sim, cabia educar essas crianças em bases diferentes as destinadas às crianças escravizadas, com práticas educacionais voltadas para uma nova moral e o aprendizado de primeiras letras.

Dessa feita, Fonseca (2002) sintetiza o que o modelo final implementado na Lei, referente à responsabilidade e à imbricação entre libertação e educação da população negra significaram:

Essa defesa da educação de forma tão incisiva em uma sociedade onde poucas pessoas livres desfavorecidas economicamente podiam contar com uma estrutura que lhes permitisse acesso a práticas educacionais diferenciadas das que eram desenvolvidas no espaço privado, indica o quanto a educação foi acionada como um importante mecanismo de dominação em relação aos negros no Brasil, e isso já nos estágios finais da escravidão. A educação foi valorizada como um instrumento capaz de construir o perfil ideal para os negros em uma sociedade livre, garantindo que estes continuariam nos postos de trabalho mais baixos do processo produtivo e que não subverteriam a hierarquia racial construída ao longo da escravidão [...] (FONSECA, 2002, p. 59).

Nota-se que, em meio às circunstâncias vivenciadas pela sociedade brasileira à época, tal expectativa de direito à educação à população negra, soava um tanto paradigmática. Todavia, ao adentrarmos nas propostas e objetivos educacionais idealizados a essa educação, dessa parcela da população, notamos que pairava perante a elite dirigente uma ideia de que esses filhos de escravizadas estivessem a par da sociedade, e que para serem inseridos, obrigatoriamente devessem adquirir conhecimentos mínimos de civilidade e moralidade.

Entretanto, há de se pontuar que, mesmo reconhecendo que a educação dessa parcela da população necessitasse adquirir determinados conhecimentos, esses conhecimentos deveriam ser limitados. Procurou-se, assim, construir um ideal educacional limitado, que não vicejasse reordenar as relações de poder ali muito bem constituídas, refletindo na manutenção de hierarquias raciais ora constituídas a duras penas durante o período escravista brasileiro.

Se imaginarmos uma caixa, na qual existam alguns mecanismos que precisam ser executados para enfim abri-la, é possível ilustrarmos o pensamento que envolveu a abolição da escravidão, a educação da população negra e a preterida sociedade moderna. Para abrir a caixa e acessar o seu conteúdo, que aqui faremos alusão aos frutos de uma hipotética sociedade moderna, o Estado brasileiro, em conjunto com a classe dirigente, entendia que antes de tudo, era necessária à realização de uma abolição lenta e gradual, mas que acontecesse, seria essa a primeira fechadura a ser aberta. Logo depois, fazia-se necessário inserir essa população liberta a um modelo de sociedade moderna, sendo essa a segunda fechadura a ser aberta. Por fim, com as duas trancas abertas, a abolição e a integração da população negra à sociedade, abrir-se-iam a terceira e última fechadura, representada pelo ideal de uma sociedade moderna. Objetivava-se assim, inserir tal parcela da população a uma sociedade com novos ideais e formas de socialização, mas sem perder de vista

uma pretensa inalterabilidade nas relações de poder ali representadas essencialmente por critérios raciais.

Uma das questões centrais que caracterizavam as incongruências de uma sociedade que aspirava a relações sociais modernas estava na permanente destruição das infâncias negras. Pois, mesmo no texto da Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871), as crianças negras eram caracterizadas como uma espécie de mini-trabalhadores negros, ou trabalhadores negros do futuro. Por mais que, a um olhar apressado possa passar despercebido, ao passo que crianças obtinham uma importante conquista aquela época, a liberdade, as mesmas crianças eram ressignificadas como bens semoventes, mas agora de outra espécie.

No campo político, a Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871) foi composta por um misto de sensações e satisfações de ambos os lados. Por parte dos abolicionistas, discutir e implementar medidas que enfrentassem o problema da escravidão, era tida uma grande conquista, mesmo contendo os seus problemas. Por outro lado, inicialmente a lei sinalizou aos escravocratas que a escravidão chegaria ao fim, mesmo que se tentasse protelá-lo. Das discussões até a sua implementação, muitos escravocratas foram contra a lei, e abolicionistas a favor. Todavia, com o desenrolar da implementação da lei, as posições se invertem: abolicionistas passam a discordar da eficácia da referida lei; e escravocratas passam a defendê-la, ao visualizarem os benefícios que lhes trazia.

Com a implementação da Lei em 1871, acirrou-se as discussões no campo governamental e social, no que tange à criação de associações que ficariam responsáveis pelo pretense acolhimento das crianças que completassem os seus 8 anos de idade, cujo dono optasse pela entrega mediante indenização. Devido à falta de estrutura, o Estado delegou ao Ministério da Agricultura a árdua missão de viabilizar tais iniciativas. Por sua vez, a pasta da agricultura vislumbrou na parceria com particulares a melhor forma de exequibilidade

No período compreendido entre 1871 e 1879, o Ministério da Agricultura fecha parcerias, criando instituições que se encarregassem, mediante um generoso financiamento, da educação das crianças libertas do Ventre Livre (BRASIL, 1871) e entregues ao Estado. Contudo, Fonseca (2002) revela que nunca fez parte dos planos governamentais a efetiva criação de associações específicas para lidar com esse público específico. No campo concreto, verificou-se que as instituições e associações criadas incumbiram-se de alocar crianças acometidas das mais variadas questões sociais.

Em 1879, ano em que as primeiras crianças nascidas do Ventre Livre (BRASIL, 1871) viriam a completar seus 8 anos de idade, vicejando uma possível devolução ao Estado, já se tinha o entendimento de que não haveria uma devolução em massa, haja vista os inúmeros benefícios em usufruir até os 21 anos de idade da força de trabalho desses sujeitos. Contudo, como forma de

precaução, o estado, já a partir de 1876, passa a averiguar junto às Províncias, os seus reais números de crianças eletivas a essa devolução.

A partir de 1850, com o acirramento do tráfico interprovincial, num fluxo de mão de obra escrava do Nordeste para o Sudeste, o grande quantitativo de escravizados encontrava-se concentrado nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo como pôde ser verificado pelo então ministro da agricultura em seus preparativos para a acolhida das crianças do Ventre Livre (BRASIL, 1871). Ainda, os Estados do Sudeste pressionavam o Império pelo fomento a imigração, enquanto os Estados do Nordeste já se encontravam em situações mais avançadas de implementação do trabalho livre. Conquanto, quando questionados a respeito da intenção de entrega das crianças do Ventre Livre ao Império, ambos acenaram com expectativas mínimas de efetivação dessa prerrogativa por parte dos senhores de escravizados.

Ainda assim, o Ministro da Agricultura à época, Cansação Sinimbu, nutria uma expectativa de devolução de crianças que gerasse um significativo impacto financeiro ao Império. Mesmo mediante tal situação dispendiosa aos cofres públicos, Sinimbu, detinha a seguinte ideia, segundo Fonseca (2002):

As despesas, segundo o Ministro, não devem ser poupadas para a constituição desse novo ramo dos serviços públicos, pois tratava-se de algo fundamental combater *os vícios e más inclinações* que essa clientela traria das senzalas, ou da sua condição de negros escravizados (FONSECA, 2002, p. 80).

Nas referidas intenções do Ministro Sinimbu, e como já fora tratado aqui anteriormente, nota-se o quão as crianças eram meramente vistas como pósteras trabalhadoras. Mesmo mediante prognósticos custosos aos cofres públicos, se entendia que aquele investimento teria retorno significativo à nação, por se tratarem de mão de obra pouco dispendiosa a médio prazo. Ou seja, não se entendia o custo com educação desses filhos do Ventre Livre (BRASIL, 1871), como despesa, mas sim como investimento.

Por parte dos agricultores de ambas as regiões, tinha-se a ideia de desenvolver uma educação voltada para o trabalho, uma educação agrícola, e não vislumbraram melhor momento para tal. Partindo do entendimento de que os nascidos livres de mães escravas eram uma espécie de ser inútil a sociedade que se almejava moderna, fomenta-se a perspectiva de uma educação diferenciada a esses sujeitos, que preparasse os descendentes de escravizados para o moderno modo de trabalho agrícola.

Em linhas gerais, as proposições dos agricultores rurais no tocante à educação, foram no sentido de formar os filhos da elite nos mais altos níveis de ensino, enquanto os sujeitos nascidos livres de mães escravizadas ficassem relegados a um nível de educação bem elementar. O objetivo de tal proposta era de dar formação aos filhos da elite, enquanto aos ingênuos, consistia em tentar fixá-los no campo, engrossando o capital humano da lavoura. Além da perda abrupta da mão de obra, temia-se uma debandada generalizada do campo a cidade, o que poderia gerar transtornos.

Configurava-se assim, inúmeras motivações para que os senhores de escravizados não optassem pela devolução dos ingênuos mediante indenização. Mesmo assim, segundo o ministro da agricultura, aguardava-se por algo em torno de um sexto de devoluções ao Estado. O que aconteceu foi a quase unanime opção por postergar a utilização dos serviços dos ingênuos até os 21 anos de idade. Foi entregue ao Estado algo em torno de 1% do número total de crianças eletivas à entrega (FONSECA, 2002).

Retomando o texto da referida lei, no qual se atribuiu ao dono de escravizados a obrigatoriedade de criar essas crianças, e não educá-las, como ficaram obrigadas as instituições que recebessem filhos do Ventre Livre (BRASIL, 1871), trata-se aqui, de constatar que essas crianças não-entregues ao Estado, foram educadas e expostas aos mesmos modelos da escravidão (grifos nossos).

Apesar disso, Fonseca (2002) abre a seguinte lacuna nas pesquisas em torno da abolição da escravatura, sugerindo a possibilidade de uma flexibilização nas relações entre senhores e escravizados, com o intuito de manter os ingênuos no campo:

Para tal, deveriam construir estratégias que permitissem essa identificação e não fariam isso sem uma modificação das relações pessoais e de trabalho que tinham com elas e até mesmo com seus familiares. Por outro lado, a própria ideia de liberdade pode ter alterado a postura dessas novas gerações que nasceram livres no cativeiro, estabelecendo um patamar de resistência calcado na certeza de que sua “escravidão” era um fenômeno temporário, aumentando, assim, o seu poder de negociação, ou de seus familiares, em relação aos senhores de escravos (FONSECA, 2002, p. 97).

Talvez por descuido, Fonseca (2002) possa ter recaído no engano da benevolência da escravidão brasileira. Há de se ponderar que, Shwarcz e Gomes (2018) falam em “escravidões” e na relação tênue entre escravidão e liberdade. Todavia, ao tratar do movimento abolicionista em sua parte final, Shwarcz e Starling (2015) revelam uma importante constatação sobre o referido período:

Por mais que o governo tentasse recorrer a táticas “reformistas” – como a promulgação da Lei dos Sexagenários –, o resultado começava a ser o oposto. E os ataques vinham de todo lado, isso sem falar das rebeliões escravas que estouravam nos quatro cantos do país. “Medo” era uma palavra e um sentimento que se socializava. Medo da reescravidão, medo da violência que virava moeda corrente no contexto. E não só os escravizados se amotinavam como o sistema se tornava ainda mais violento nos seus estertores. Os senhores, prevendo o fim do regime, e tendo boa parte de seu capital imobilizado em escravos, passavam a exigir uma jornada ainda mais carregada de trabalho (SHWARCZ e STARLING, 2015, p. 307).

Segundo Shwarcz e Starling (2015), ainda sobre a questão em tela:

Conscientes de que a escravidão perdia legitimidade e o consenso, grupos de escravos ganhavam em ousadia e articulação, revoltando-se, fugindo, cometendo crimes, clamando por melhorias em suas condições de vida e por autonomia. Em todas as regiões de concentração de escravos, a rebeldia tomou proporções assustadoras. (SHWARCZ e STARLING, 2015, p. 308)

Corroborando com a construção erigida na parte inicial deste trabalho, evidencia-se, mediante aprofundamento da questão, sob a luz de autores especialistas no tema da escravidão brasileira, que não houve uma flexibilização nas relações entre senhores e escravizados. Mostrou-se aqui que, muito pelo contrário, pois é nessa parcela final do período abolicionista que acontece um recrudescimento das relações, de ambas as partes.

O que Fonseca (2002) traz de forma taxativa é que, devido aos termos finais da promulgação da lei e mediante as circunstâncias de sua implementação e discussão no campo social e legislativo, grande maioria dos ingênuos fora exposto a modelos de criação e educação nos moldes da escravidão. Ou seja, esses sujeitos não usufruíram dos frutos dos debates em torno de modelos de educação diferenciados dirigidos a eles.

Nesse sentido, a Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871) fracassa nas suas três principais frentes. A pretendida abolição se deu apenas em termos legais, pois, no plano factual fracassou, evidenciando-se no insignificante contingente de 113 crianças entregues ao Estado (FONSECA, 2002). Já no que tange ao fundo emancipacionista, criado pela lei, resultou em cifras irrisórias. E por fim, no tocante à Educação, pouco se avançou, tanto no texto da lei, como na concretização do que fora idealizado.

Após 1879, ano que culminou com a concretização do baixo número de crianças entregues ao Estado, passa a vigorar certo refluxo das discussões em torno da educação dos ingênuos. No tocante às ações, o Estado passa a tratar a questão específica dos ingênuos de maneira conjunta com sujeitos oriundos de outras mazelas sociais. Em suma, isso significou certa dissolução das especificidades das crianças oriundas do Ventre Livre (BRASIL, 1871) em meio a crianças abandonadas, órfãs e entre outras. Em resumo, as instituições criadas na década de 1870, com o intuito de lidar com as crianças oriundas do Ventre Livre, passaram a atuar também com as crianças desamparadas na década de 1880.

No que tange à essa matéria, da dissolução das especificidades das crianças filhas do Ventre Livre (BRASIL, 1871) nas questões das crianças órfãs, Fonseca (2002) realiza interessantes conjecturas. Ora, ao passo que tratavam as crianças ingênuas como trabalhadores do futuro, tal olhar também recaía sob as crianças órfãs, em certas medidas, é claro. Tal perspectiva era expressa na intencionalidade dos senhores de escravizados. Com o desmantelamento do sistema escravocrata, antigos donos de escravizados passaram a assumir a tutela de crianças abandonadas, o que lhes dava a oportunidade de usufruir daquela mão de obra, bem como já era feito com as crianças ingênuas (FONSECA, 2002).

Após a abolição da escravatura, ainda em 1888, o entendimento no campo jurídico era de que, os senhores detentores da tutela de órfãos e ingênuos deveriam continuar a educá-los e criá-los conforme crianças livres (FONSECA, 2002). Tal fato é de profunda relevância, pois, revela que a pretensa liberdade de uma geração de crianças concebidas com uma liberdade híbrida, não fora

concretizada pela lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871), e o pior, ainda servindo como impedimento à liberdade, mesmo após a abolição geral.

Dessa forma, percebemos que, a opção dos senhores de escravizados por manter sob seu domínio os filhos do Ventre Livre (BRASIL, 1871), acarretando numa baixa devolução de crianças ao Estado, somado ao fato da legislação não obrigar o ensino de primeiras letras por parte desses senhores, ficando essa obrigação mantida somente as instituições criadas especificamente para lidar com essas crianças contribuiu sobremaneira para a “desracialização” da questão. Assim, surgem evidências que apontam para uma eminente constatação de que o Estado não conseguiu efetivar de maneira significativa os projetos educacionais discutidos e direcionados aos ingênuos.

Em linhas gerais, evidencia-se que os grandes proprietários de escravizados, em sua grande parte, não se imbuíram do ideal educacional de inserção dessa população negra aos novos arranjos sociais que surgiram. Muito pelo contrário, pois as movimentações no campo político, o texto final da lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871) e as ações tomadas mediante a aprovação do texto evidenciam que, em sua grande maioria, agiram conforme os seus interesses, sugando até o último minuto da mão de obra forçada que detinham (FONSECA, 2002).

CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESIGUALDADES E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL

Vimos nos capítulos anteriores como os quatro séculos de escravidão no Brasil foram mecanismos brutais que excluíram a população negra da igualdade social perante aos outros grupos, em especial os brancos, na sociedade brasileira. As desigualdades geradas e perpetuadas pelo Estado brasileiro impõem ainda em nossos dias a luta dessa população pela efetivação de um bem-simbólico, o direito à educação.

Discorreremos também sobre a Lei do Ventre (e outros?) que não foi capaz de garantir que as crianças negras, nascidas livres, tivessem acesso à educação, pois permaneceram sob a tutela de senhores de escravos que as sugaram como mão de obra até o último minuto.

Tais ações ou as suas ausências vão originar a necessidade de uma reparação histórica do Brasil com a população negra que, ainda que tenha buscado a educação por conta própria, foi alijada de processos educativos, conformando uma das funções, *a reparadora*, da reparação de um direito negado ao longo da História, da Educação de Jovens e Adultos, da qual passamos a tratar agora.

3.1- Educação de Jovens e Adultos

Aqui cabe a realização de uma breve caracterização dos pontos constituintes da Educação de Jovens e Adultos - EJA, especificamente no que tange às discussões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). Parte daqui o nosso entendimento do que é a Educação de Jovens e Adultos. Nesse movimento, ressaltaremos as principais características que a constitui, com o intuito de sublevar o que nos motiva como interessados em pesquisar essa modalidade de ensino.

Antes, façamos questão de ressaltar a importância de documentos que assumem as desigualdades presentes e latentes no Brasil, como: o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2000); a Lei 12.711 sobre cotas em universidades públicas, (BRASIL, 2012); e a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que altera a Lei de Diretrizes e Bases, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", Presidência da República (2003).

Tomemos então um dos documentos mais importantes do campo da EJA, o Parecer nº 11, do Conselho Nacional de Educação, de relatoria de Carlos Roberto Jamil Cury (BRASIL, 2000). O referido documento tinha como objetivo discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (2000) traz importantes reflexões em torno das imbricações entre o alto índice de analfabetismo e as desigualdades no Brasil, principalmente no tocante à questão racial e econômica. Isso fica claro quando assume a postura de que “é de se notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros” (BRASIL, 2000, p. 5)

O destaque acima, de um texto oriundo do Estado brasileiro, é emblemático e fruto de muitas lutas que tencionaram esse campo em prol de um verdadeiro reconhecimento das desigualdades que aqui se multiplicaram. Soma-se a isso o fato de que o Brasil fora fundado sob a quimera da cordialidade, expresso no propalado mito da democracia racial, que ainda estão aqui vigentes, mesmo de maneira velada, pormenorizando avanços como os representados pelo texto do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2000).

Uma casa que possua uma das paredes mofadas, por melhor que o pintor seja, independente de quantas demãos de tinta ele dê, seja da melhor marca de tinta existente, não será capaz de resolver o problema daquela parede. É preciso quebrar a parede, resolver o problema da infiltração e depois consertar a parede. Esse seria um movimento de reconhecimento, seguido de uma ação reparadora. E justamente sobre a concepção do reconhecimento que enxergamos a EJA erigir-se como uma modalidade de ensino capaz de dar novas oportunidades a esses homens e mulheres, ao reconhecer o passado-presente excludente da educação brasileira, agindo em suas lacunas e faltas. Para tal, a EJA está fundamentada em três funções, a saber: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora, segundo o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (2000) significa:

[...] não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (BRASIL, 2000, p.7).

Notamos que, juntamente com o reconhecimento do passado propositalmente desigual entre determinados grupos, a função reparadora da EJA visa restaurar o direito à educação, que diariamente continua a ser negado a esses mesmos grupos. Percebe-se ainda que, há nessa concepção de educação um cunho valorativo do aspecto social, no sentido de reforçar as inúmeras oportunidades e outros direitos que lhes são negados quando, antes de tudo, o direito

à educação, ao acesso do mundo da leitura e da escrita lhes é cerceado. Ao constituir a EJA como um direito do cidadão e dever do Estado, retira-se esse caráter assistencialista que por muito tempo a imbuíu. Se trata aqui de, após o reconhecimento, agir corretivamente, reparando as mazelas de um passado não tão distante.

As funções reparadora e equalizadora conversam no seguinte sentido:

Esta função reparadora se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. **A função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados (BRASIL, 2000, p.9).

Ainda em Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (2000), sobre a função equalizadora:

A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade (BRASIL, 2000, p.10).

Imagine-se como um atleta, corredor dos 100 metros rasos, de pele negra, oriundo de classe popular. Em todos os treinamentos, o seu técnico sempre lhe colocara para largar 10 metros atrás dos demais atletas brancos, de classe média. Como consequência disso, você nunca obterá os melhores tempos, pois ao invés de correr 100 metros, você corria 110 metros. É justamente sobre isso que alude a função equalizadora da EJA retratada nos parágrafos acima. Trata-se de dar oportunidades para que, esses grupos que foram sistematicamente hierarquizados socialmente como inferiores, consigam competir com condições iguais aos sujeitos oriundos de outros grupos. Nota-se que não falamos em beneficiar, pois, não se beneficia quem vem sendo lesado ininterruptamente, mas sim se repara, elevando a competição a condições mais equitativas.

É por isso que as funções reparadora e equalizadora conversam, pois, de certa forma, a primeira é condição sine qua non para que se alcance à segunda. Ou seja, a função equalizadora é o que se objetiva ao propor a EJA na perspectiva proposta pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2000).

Nesse sentido, é possível notar que, tais funções da EJA estão intimamente ligadas às reivindicações que líderes negros levantaram ainda no século XX, em prol da igualdade. Um desses líderes foi Abdias Nascimento. Uma das proposições mais conhecidas de Nascimento

(2017) fora entregue à Assembleia Geral do Colóquio do Segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, sediada na Universidade de Ifé, em Ilé-Ifé, Nigéria, em 1976, objetivando que lhes fossem entregues ao Governo brasileiro, haja vista que sua participação no evento como pesquisador fora negada devido ao caráter das denúncias que continham seus escritos. Destas proposições, nos vale ressaltar:

6. Este colóquio recomenda que o governo do Brasil estude e formule compensações aos afro-brasileiros pelos séculos de escravização criminosa e decênios de discriminação racial depois da abolição [...] 11. Este colóquio recomenda que o governo brasileiro exerça seu poder através de uma política de redistribuição de renda, tornando impraticável que, por causa da profunda desigualdade econômica imperante, o afro-brasileiro seja discriminado, embora sutil e indiretamente, em qualquer nível do sistema educativo, seja o elementar, o médio ou o universitário (NASCIMENTO, 2017. p. 173-174)

O que Nascimento (2017) nos traz aqui, de valioso, é seu entendimento da imbricação entre a desigualdade racial e a desigualdade econômica do Brasil. Percebe-se ainda que, Abdias Nascimento já falava em políticas reparatórias que de alguma forma mexessem com os mais variados níveis do sistema educacional brasileiro. Nascimento (2017) ainda revelava a importância do governo brasileiro fomentar a empregabilidade de pessoas negras nos mais variados cargos públicos e privados, consonante com as discussões que aconteceram nos EUA a partir da promulgação da lei dos Direitos Civis, em 1964. Nesse contexto, Nascimento (2017), em suas proposições, acaba por trazer em termos práticos o que Cashmore (2000), embebido na construção histórico-política norte-americana conceitua de “ação afirmativa”:

Esta política é voltada para reverter às tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentaram preconceitos (CASHMORE, 2000, p. 31).

Notamos que, Cashmore (2000) entende o conceito de ação afirmativa como políticas que reconhecem construções historicamente desiguais frente às minorias. Quando referem-se às minorias, não se tratam de minorias em termos numéricos ou populacionais, mas sim numa construção histórico-social da relação de poder exercida de um grupo social sobre o outro. O processo histórico brasileiro é marcado pela escravidão, reverberando numa histórica discriminação de pessoas negras, como vimos nos capítulos I e II deste estudo.

Nesses termos, ao tratar da temática das discriminações, Almeida (2018) diz que:

É importante dizer que é possível falar também de uma *discriminação positiva*, definida como a possibilidade de atribuição de tratamento

diferenciado a grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela *discriminação negativa* – a que causa prejuízos e desvantagens. Políticas de ação afirmativa – que estabelecem tratamento discriminatório a fim de corrigir ou compensar a desigualdade – são exemplos de *discriminação positiva* (ALMEIDA, 2018, p. 26-27).

Ou seja, o que tratamos aqui não é uma discriminação positiva? A EJA não se configura como uma política que visa justamente dar oportunidades a sujeitos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas pelos mais diversos motivos e contingências marcadamente pertencentes aos seus grupos sociais?

Como ressaltou Cashmore (2000), tal prática já é discutida desde a promulgação dos Direitos Civis nos EUA. No Brasil, Almeida (2018) revela que, em seus artigos 1º, 3º e 5º, a constituição brasileira fornece as bases para a implementação de políticas que visem à promoção da igualdade racial por meio de ações afirmativas.

A definição do verbete “ação afirmativa”, de Lopes (2004) sintetiza um pouco do que tratamos até aqui. Segundo Lopes (2004), ação afirmativa é:

Política pública de preferência especial destinada a promover o acesso ao poder, ao prestígio e à riqueza a membros de um grupo social historicamente discriminado. Expressa-se, por exemplo, com relação aos negros, na garimpagem de talentos afro-descendentes e na destinação, a eles, de parte das vagas disponíveis, em universidades ou em empresas, bem como de bolsas de estudo, treinamentos especiais e outras formas propiciatórias de ascensão social, como compensação pelas dificuldades encontradas em um contexto social notoriamente adverso. Também chamada Ação Compensatória, na Índia essa prática assegura, através da Constituição, vagas no Parlamento e nas casas legislativas estaduais, assim como no serviço público, para as castas e tribos em desvantagem histórica. Nos Estados Unidos, seus princípios começaram a ser implantados em 1964”(LOPES, 2004, p. 28).

O que Lopes (2004) acrescenta a discussão é que, políticas de ação afirmativa, pautadas nas funções de reparação e equidade, são praticadas em diversos países do mundo. Além disso, Nei Lopes, como um grande intelectual afro-brasileiro, suscita a implementação de outras formas que propiciem ascensão social de minorias, o que nos faz remeter automaticamente ao público alvo da EJA.

Indo além, ao arrazoar sobre os benefícios de políticas do tipo, que visem ascender socialmente essas minorias a espaços de prestígio, Almeida (2018) destaca os seguintes efeitos que se espera obter com tais ações:

- a) o fortalecimento dos laços sociais, impedindo o isolamento de grupos e retirando a força de práticas discriminatórias;
- b) o exercício da pluralidade de visões de mundo e a dedução de interesses aparentemente específicos do grupo[...];

c) a redistribuição econômica, vez que a maior dificuldade de acesso ao mercado de trabalho é característica marcante em membros de grupos historicamente discriminados (ALMEIDA, 2018, p. 114).

Tomando a escola como um espaço de prestígio, como ainda o é, principalmente por ainda ser negado a muitos dos brasileiros, vislumbramos os inúmeros ganhos que essa parcela da população pode acessar por intermédio da Educação de Jovens e Adultos. É diante disso que, precisamos entender as ações afirmativas, conforme Carreira (2014):

Para além de mecanismos especiais ou temporários, como muitas definições as delimitam, as ações afirmativas têm transbordado e impactado concepções e desenhos de políticas permanentes que ultrapassam a intenção de incluir os desiguais em modelos constituídos, tensionando e provocando por inovações institucionais mais amplas, que tenham como base respostas mais contextualizadas, intersetoriais, capilares e de intensa participação da sociedade civil, o que vem sendo chamado – muitas vezes – de políticas da diferença (CARREIRA, 2014, p. 213).

Na visão de Carreira (2014), explicitada no trecho acima, percebe-se as potencialidades trazidas no conceito de ação afirmativa, para além de políticas e ações pontuais e limitadas. Aqui, entende-se a ação afirmativa não como uma ação que vise incluir pessoas que não se enquadram em determinados parâmetros, mas sim criar novos parâmetros que incluam essas pessoas, tornando essa perspectiva muito próxima do que é a realidade das salas de aula da EJA.

Assim, Carreira (2014) lança mão de uma série de características que assumiria uma EJA que as adotassem na perspectiva de ação afirmativa por ela defendida. Essas características seriam:

- [...] significa afirmar sua natureza de resposta a um conjunto de desigualdades persistentes e estruturais, não superadas ou mesmo alimentadas ou acirradas pelas políticas universais de educação em vigência no país. Significa ir além da desigualdade de renda ou analisá-la a partir de outras perspectivas, chamando a atenção para desigualdades e discriminações pouco observadas/impactadas pelo atual desenho das políticas universais, como raça, gênero, idade, sexualidade, região, campo/cidade, presença de deficiência etc.
- Significa um papel do Estado mais ativo no enfrentamento de tais desigualdades [...].
- Significa ancorá-la em uma concepção indissociável e integral dos direitos humanos (econômicos, sociais, culturais e ambientais), que ultrapasse ações pontuais e focalizadas e busquem gerar, aprofundar e sustentar a capacidade do Estado de combinar políticas de reconhecimento e redistributivas e dar respostas institucionais plurais, intersetoriais e territorializadas aos desafios colocados para efetivar o direito, ou seja, capacidade de inovação institucional.
- Significa fazer da EJA uma política que provoque e irrigue a educação básica [...] (CARREIRA, 2014, p. 214-215).

Em síntese, trata-se de uma EJA que, de fato, dê conta das demandas dos grupos sociais excluídos sistematicamente do sistema de ensino, reconhecendo-os, através do Estado, como sujeitos de direito a uma educação pública de qualidade que atenda e respeite as suas especificidades como grupo. É em si, a materialização de parte dos direitos humanos, capaz de propiciar menos dificuldades para que esses grupos acessem a outros direitos humanos que também lhes são negados. Além disso, é pensar a EJA como uma modalidade de ensino capaz de gerar transformações em outras modalidades de ensino, ao demonstrar possibilidades de conciliação de desigualdades sociais dentro do ambiente escolar, em seus mais diversos níveis.

Por fim, mas não menos importante, o Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000) ainda revela uma terceira função da EJA, a função qualificadora:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a **função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode de atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p. 11).

A função qualificadora torna a escola um espaço de sociabilização de conhecimentos acumulados pela humanidade, aqui construída em prol de uma conscientização de que a escola é um ambiente para todos e todas, independentemente, de que fase da vida estejam vivendo. Além de indispensável ao mundo trabalho, a escola se torna representativa de uma cidadania plena. Nesse sentido, não se pode negar que a educação está imbuída da construção de uma cidadania universal, intimamente ligada aos direitos humanos.

3.2 - EJA e as Desigualdades

Como já fora ressaltado anteriormente, a EJA é uma modalidade de ensino que busca propiciar uma nova relação de sujeitos com a escola, que lhes possibilite desenvolver e apreender conceitos de valia a vida humana em sociedade. Todavia, antes disso, a EJA também visa a reparar e equiparar as condições educacionais entre os grupos que foram e são historicamente tolhidos dessas condições.

É justamente diante desse panorama histórico, somado as funções por ela imbuídas, que a EJA caracteriza-se como uma modalidade de ensino que apresenta em suas salas de aula sujeitos que carregam consigo as desigualdades de gênero, racial, social, educacional e muitas

outras. No que tange à desigualdade educacional, estamos nos referindo explicitamente aos “analfabetos”, cidadãos brasileiros que não dominam, ou dominam de maneira precária as técnicas de leitura e escrita da língua portuguesa.

Segundo dados do IBGE (2018), a taxa de analfabetismo entre pessoas com idade de 15 anos ou mais é de 6,8%, o que representa aproximadamente 11,2 milhões de pessoas consideradas analfabetas. São também esses os sujeitos que incorporam as salas de aula da EJA. Ou seja, trata-se de homens e mulheres que adotam mecanismos de sobrevivência, sem dominar a leitura e a escrita, num mundo grafocêntrico, onde a alfabetização exerce papel preponderante para a vida em sociedade.

A problematização necessária a se fazer é a de que, por mais que a alfabetização tenha um valor grandioso em nossa sociedade, o seu processo de expansão não se deu de maneira igualitária entre os povos e grupos. Muitos grupos valorizavam a linguagem oral, por exemplo. Por outro lado, muitos grupos não tiveram acesso à cultura letrada da mesma forma e intensidade com que outros grupos dispuseram.

Essa tensão entre as diferenças é um desafio colocado à sociedade, e, por conseguinte a escola. É no limiar dessa construção da valorização da cultura letrada em detrimento da cultura oral, da desigualdade econômica entre grupos como determinante para o aprimoramento da cultura letrada, que emerge o preconceito contra o analfabeto. Segundo Cachmore (2000), “preconceito” pode ser definido como:

[...] o conjunto de crenças e valores aprendidos, que levam um indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos, antes de uma efetiva experiência com testes. [...] Essas generalizações derivam invariavelmente da informação incorreta ou incompleta a respeito do outro grupo (CACHMORE, 2000, p. 438).

O preconceito contra o analfabeto trata-se então de uma construção social, que desconsidera todos os determinantes da situação de analfabeto. Como revela Galvão e Di Pierro (2007), “o preconceito não é, portanto, nem natural nem universal” (GALVÃO E DI PIERRO, 2007, p. 31).

O trabalho de Galvão e Di Pierro (2007) em torno do preconceito contra o analfabeto é esclarecedor, pois retoma o processo histórico e social de valorização da alfabetização em solo brasileiro. O preconceito contra o adulto analfabeto remonta dos trabalhos da Companhia de Jesus, em idos do século XVII, que já considerava adultos desinteressados e contaminados por péssimos costumes, enfocando as suas ações em grupos de crianças.

Mesmo no fim do século XIX, grande maioria da população brasileira ainda era analfabeta. Conforme explicitam Galvão e Di Pierro (2007), por mais imprecisos que fossem os dados, o censo demográfico de 1872 apontava um índice de analfabetismo de 80,2% entre

os homens e de 88,5% entre as mulheres. Esses dados sustentam a ideia de uma construção social do preconceito contra o analfabeto, pois, é só em 1881, com a Lei Saraiva, que se exclui os analfabetos do rol de eleitores. Essa lei representa um marco na discussão em torno do preconceito contra o analfabeto no Brasil, pois representa a crescente valorização da cultura letrada no Brasil. Todavia, não se pode perder de vista que, quando falamos em eleitores, referimo-nos ao homem, pois, nesse momento as mulheres ainda não detinham o direito ao voto.

É com o advento da República que a questão da valorização da alfabetização ganha ainda mais peso e importância, depreendendo esforços de associações e grupos da sociedade em torno da diminuição dos índices de analfabetismo. É justamente no século XX que surge a ideia de que o analfabetismo estivesse associado diretamente ao lento crescimento econômico e social do país. Essa visão, ainda hoje, repercute ferozmente nos debates políticos, por exemplo. Segundo Galvão e Di Pierro (2007):

[...] as relações existentes entre analfabetismo e desenvolvimento econômico e social não podem ser reduzidas àquelas que se fundamentam em um modelo de causa-consequência. São, na verdade, muito mais complexas do que normalmente supomos (GALVÃO E DI PIERRO, 2007, p. 76).

No último trecho em destaque, Galvão e Di Pierro (2007) acabam por resumir o que apontamos até aqui no tocante ao preconceito contra o analfabeto. Trata-se de uma construção social, pois, como retomamos, a questão do analfabetismo já fora sem importância alguma, haja vista que existiam escravizados letrados colocados sob cárcere por grandes barões que não dominavam a leitura e a escrita. Ou seja, são as circunstâncias sociais que definiram e definem a importância da apreensão da cultura letrada.

Estudos baseados em dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), comprovam ano após ano o que presenciamos nas salas de aula de EJA: a desigualdade. Schwarcz (2019) nos traz que:

O fenômeno da desigualdade é tão enraizado entre nós que se apresenta a partir de várias faces: a desigualdade econômica e de renda, a desigualdade de oportunidades, a desigualdade racial, a desigualdade regional, a desigualdade social, presente nos diferentes acessos à saúde, à educação, à moradia, ao transporte e ao lazer (SCHWARCZ, 2019, p. 126).

Em síntese, a desigualdade, seja ela qual for, desembocará e influenciará sobremaneira no acesso aos bens universais e direitos humanos. Todavia, antes de darmos especificidades as desigualdades as quais objetivamos tratar aqui, é necessário se ter em mente que o Brasil é um

país fundado sob, e, sobretudo, pela desigualdade, como vimos nos capítulos anteriores e como nos relembra Schwarcz (2019):

[...] o Brasil foi formado a partir da linguagem da escravidão, que é, por princípio, um sistema desigual no qual alguns poucos monopolizam renda e poder, enquanto a imensa maioria não tem direito à remuneração, à liberdade de ir e vir e à educação (SCHWARCZ, 2019, p. 127).

É justamente, inicialmente sob essa alegação de nosso passado, que se torna imperativa uma reflexão a respeito das desigualdades sofridas pela população negra, sobretudo nas suas desembocaduras no campo da educação, conforme ressalta Nascimento (2017):

Se os negros vivem nas favelas porque não possuem meios para alugar ou comprar residência nas áreas habitáveis, por sua vez a falta de dinheiro resulta da discriminação no emprego. Se a falta de emprego é por causa de carência de preparo técnico e de instrução adequada, a falta desta aptidão se deve à ausência de recurso financeiro. Nesta teia, o afro-brasileiro se vê tolhido de todos os lados, prisioneiro de um círculo vicioso de discriminação – no emprego, na escola – e trancadas as oportunidades que lhe permitiriam melhorar suas condições de vida, sua moradia, inclusive (NASCIMENTO, 2017, p. 101).

Excluindo-se uma interpretação determinista da reflexão de Nascimento (2017), é possível notar a coerência de sua argumentação ao confrontar dados de renda, acesso à saúde, analfabetismo ou mortalidade associados ao quesito racial. No Brasil, a renda de pessoas negras é menor quando comparada a de pessoas brancas. O mesmo se observa ao analisar o acesso a tratamentos de saúde, nível de instrução e índices de mortalidade: o fator racial é preponderante em todos esses quesitos.

Por mais que o entendimento desse processo de escravidão se faça necessário, é importante destacar as observações sobre as desigualdades trazidas por Valle Silva (1988):

(...) não se pode atribuir toda a responsabilidade pelas atuais diferenças de nível sócio-econômico entre brancos de um lado e de negros e mulatos por outro à desigualdade sofrida durante um remoto passado escravista. Mostrou-se que ao longo de todo o ciclo de vida sócio-econômico negros e mulatos sofrem desvantagens geradas por atitudes discriminatórias, desvantagens que se acumulam na geração de chances de vida profundamente inferiores àquelas desfrutadas por brancos (VALLE SILVA, 1988, p. 162-163, apud OSÓRIO, 2004, p. 18).

Chega-se assim, ao importantíssimo conceito de desigualdade racial. Nesse sentido, cabe destacar a definição de desigualdade racial cunhada por Hasenbalg e Silva (1988, p. 140, apud Henriques, 2001, p. 3):

A noção de desigualdade racial remonta à mensuração das diferenças entre negros e brancos, entendendo que “para atingir uma situação de igualdade racial completa, é necessário que os dois grupos raciais (brancos e não-brancos) se distribuam igualmente na hierarquia social e econômica (HASENBALG e SILVA, 1988, p. 140, apud HENRIQUES, 2001, p. 3).

O conceito de Hasenbalg e Silva (1988, p. 140, apud Henriques, 2001, p. 3) sobre desigualdade racial é basilar para o entendimento das dinâmicas entre negros e brancos no Brasil. A visualização do entrelaçamento entre questões sociais e econômicas é característica marcante de pensadores brasileiros que se detinham na questão da mobilidade social.

No próximo capítulo, vamos nos deter nos dados do IBGE para tentarmos compreender como as questões e os fenômenos aqui discutidos reverberam ou não nas estatísticas.

CAPÍTULO IV – O QUE NOS DIZEM OS DADOS DA EDUCAÇÃO E QUESTÃO ÉTNICO RACIAL: ANÁLISES DA INVISIBILIDADE?

4.1 – Análise dos Dados

Após a revisitação e retomada de narrativas em torno da abolição da escravidão e suas influências no processo de institucionalização da educação pública, cabe um olhar atento aos dados representativos da desigualdade racial no Brasil. Nesse sentido, o trabalho de Serra e Emilio (2014) foi de fundamental importância a esse esboço de análise empreendido aqui, principalmente por demonstrar as possibilidades de realização de análises que levem em conta os conteúdos histórico-espaciais numa análise qualitativa.

De maneira a explicitar algumas características da população brasileira, cabe, inicialmente, falar um pouco da classificação racial utilizada pelo IBGE, que consiste em cinco categorias: branca, parda, preta, indígena e amarela. Todavia, diversos estudos do campo das relações étnico-raciais vão trabalhar com o grande grupo populacional “negro” que, na verdade, consiste numa agregação de categorias “pretos” e “pardos”. Tal agregação é de suma importância aos estudos das relações étnico-raciais, como justifica Osório (2003):

[...] a agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza. Ou seja, é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados. A justificativa teórica é obviamente mais importante, pois ao fornecer uma explicação para a origem comum das desigualdades dos pretos e dos pardos em relação aos brancos, coloca os dois grupos como beneficiários legítimos de quaisquer ações que venham a ser tomadas no sentido de reverter o quadro histórico e vigente dessas desigualdades (OSÓRIO, 2003, p. 24).

É baseado nessas justificativas trazidas por Osório (2003), em torno da grande categoria “negra”, que o esboço de análise empreendido aqui basear-se-á. Tal escolha justifica-se pelo entendimento de que se vivencia o preconceito racial de marca no Brasil, cujo quais marcadores fenotípicos tornam-se preponderantes para que se sofra com o racismo. No tocante a esses marcadores sociais da diferença, cabe o conceito utilizado por Schwarcz (2019), baseado na definição do Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença da USP (Numas):

[...] categorias classificatórias compreendidas como construções sociais, locais, históricas e culturais, que tanto pertencem à ordem das representações sociais – a exemplo das fantasias, dos mitos, das ideologias que criamos – quanto exercem uma influência real no mundo, por meio da produção e

reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais (SCHWARCZ, 2019, p. 175).

É o sentido que é dado a esses marcadores sociais da diferença, construídos historicamente, que resultará nas desigualdades de gênero, raça e muitas outras. O produto dos usos desses marcadores pode ser demonstrado nos inúmeros estudos que comprovam as diferenças estruturantes da sociedade brasileira.

Seguidamente, cabe adentrarmos especificamente aos dados que caracterizam a população brasileira no tocante a cor ou raça, pois, segundo Schwarcz (2019):

A despeito de a estimativa de 2018 mostrar que pardos e negros correspondem a 55% da população, 130 anos após a abolição a inclusão social é ainda deficitária no Brasil. O longo período da pós-emancipação, o qual, de alguma maneira, não acabou até agora, levou à perpetuação da exclusão social herdada dos tempos da escravidão, pois não houve investimentos na formação dessas populações recém-libertas ou em sua capacitação para competir no mercado de empregos (SCHWARCZ, 2019, p. 178).

Excetuando-se a confusão com os termos “negros” e “pretos”, que se diferenciam, como já fora discutido aqui anteriormente, o que Schwarcz (2019) e os dados do IBGE (2019) revelam é que, num país como o Brasil, no qual a população que se autodeclara preta e parda é, respectivamente, 9,3% e 46,5% do universo, é perpetrada uma cíclica exclusão social de tal significativa parcela, que sociologicamente é definida como “minorias”, com base em Chaves (1971):

A minoria via de regra constitui um grupo quantitativamente inferior à maioria, como é o caso dos japoneses no Brasil, dos negros nos Estados Unidos etc., mas a característica essencial desses grupos não se reduz a termos numéricos, e sim a certas feições estruturais básicas nas inter-relações maioria-minoria, como v.g. a relação de poder, de acordo com a qual se verifica uma superioridade da "maioria" frente a uma minoria inferior quanto ao poder. É notório nesse caso o exemplo da União Sul-Africana, onde impressionante minoria quantitativa branca domina e subjuga enorme maioria negra, impondo-lhe a política do apartheid e impondo-lhe todas as normas de ação. Nesse caso, sociologicamente, a "minorias" são os negros, enquanto a maioria são os brancos, manipuladores do poder (CHAVES, 1971, p. 1-2).

É nesse sentido que, emerge a necessidade de reflexão em torno da conformação racial dos Estados brasileiros. Em termos percentuais, separados por Grandes Regiões, vale destacar os seguintes gráficos do Atlas do Censo Demográfico 2010 (2013), conforme as figuras 1 e 2:

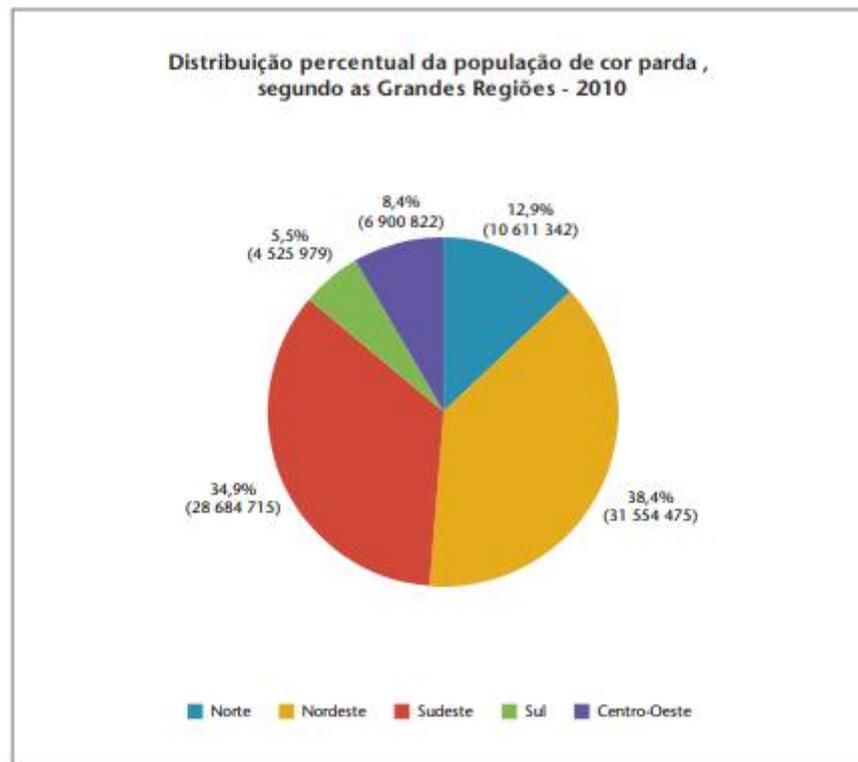


Figura 1: Distribuição percentual da população de cor parda, segundo as Grandes Regiões – 2010

Fonte: IBGE, Atlas do Censo Demográfico, 2013.

Nota: Dados obtidos em <<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>>

Acesso em: 14 nov. 2019.

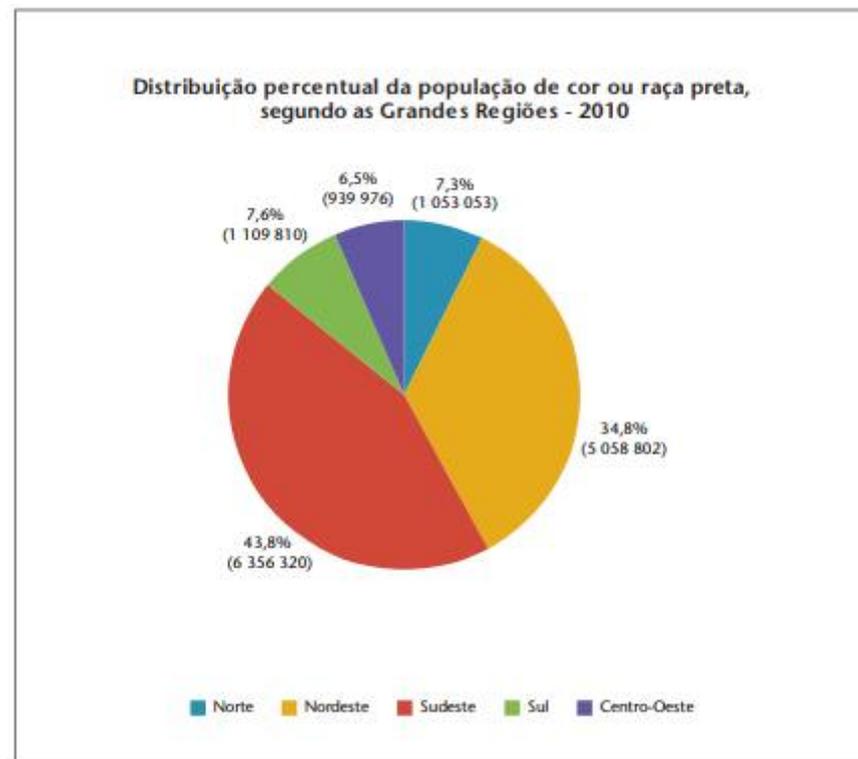


Figura 2: Distribuição percentual da população de cor ou raça preta, segundo as Grandes Regiões – 2010

Fonte: IBGE, Atlas do Censo Demográfico, 2013.

Nota: Dados obtidos em <<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>>

Acesso em: 14 nov. 2019.

Ao analisar os dados contidos nas figuras 1 e 2, vê-se que há certa proporcionalidade nos desenhos representativos dos percentuais entre pardos e negros por regiões. Grande massa

da população negra brasileira encontra-se amplamente representada nas Grandes Regiões do nordeste e sudeste.

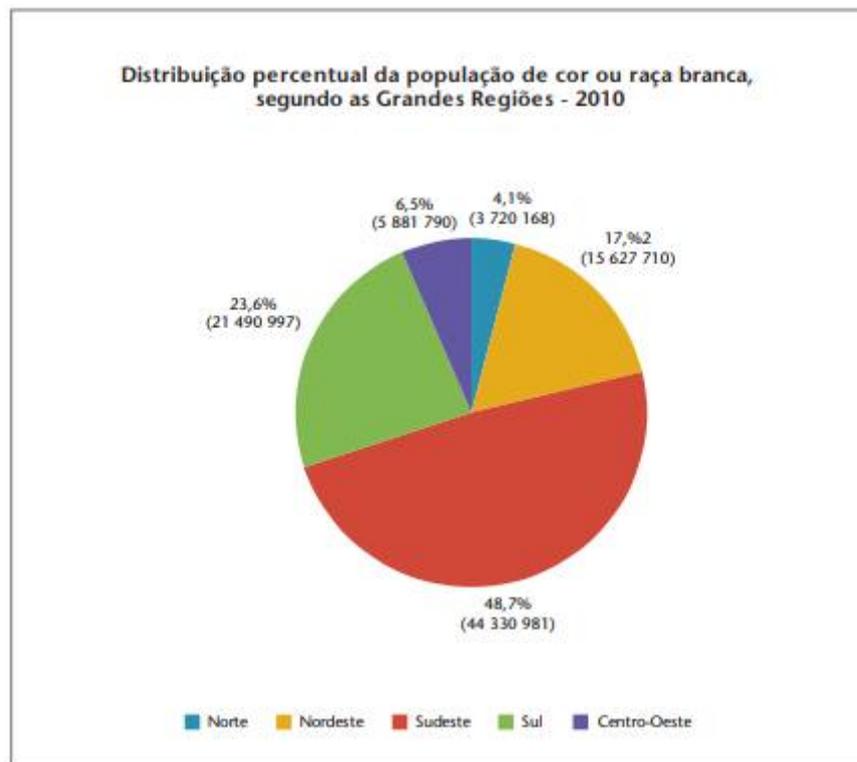


Figura 3: Distribuição percentual da população de cor ou raça branca, segundo as Grandes Regiões – 2010

Fonte: IBGE, Atlas do Censo Demográfico, 2013.

Nota: Dados obtidos em <<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>>

Acesso em: 14 nov. 2019.

Na figura 3, nota-se que o contraponto vem dos percentuais de pessoas brancas, que só na região sudeste se fazem representados por 48,7% de seu número total a nível Brasil. Além disso, se fazem proporcionalmente mais representados na região sul. É interessante notarmos que, como visto nas figuras 1 e 2, pardos e negros detêm, respectivamente 5,5% e 7,6% de seu número total representados na região sul do país, frente aos 23,6% da população branca.

Dados oriundos da Pesquisa das características étnico-raciais da população – (Pcerp), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2013), atinentes à auto-declaração de cor ou raça, num universo de dados selecionados de um estado por região do país, é possível observar as seguintes conformações:

Tabela 3 - Distribuição das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, nas 14 categorias mais frequentes, segundo as Unidades da Federação pesquisadas - 2008

Unidades da Federação pesquisadas	Distribuição das pessoas de 15 anos ou mais de idade							
	Total	Cor ou raça nas 14 categorias mais frequentes						
		Branca	Morena	Parda	Negra	Morena clara	Preta	Amarela
Total	100,0	49,0	18,7	13,6	7,8	3,0	1,4	1,5
Amazonas	100,0	16,2	40,5	23,3	3,6	8,6	1,7	1,6
Paraíba	100,0	31,9	37,6	10,9	4,3	8,1	0,7	0,8
São Paulo	100,0	51,4	17,0	14,5	8,9	2,1	1,3	1,9
Rio Grande do Sul	100,0	63,5	10,5	3,8	5,0	1,9	1,6	0,4
Mato Grosso	100,0	30,4	29,4	18,6	9,7	6,1	2,0	1,0
Distrito Federal	100,0	29,5	16,3	29,5	10,9	4,8	0,7	1,0

Unidades da Federação pesquisadas	Distribuição das pessoas de 15 anos ou mais de idade							
	Cor ou raça nas 14 categorias mais frequentes							
	Brasileira	Mulata	Mestiça	Alemã	Clara	Italiana	Indígena	Outras
Total	0,8	0,6	0,6	0,5	0,4	0,4	0,4	1,4
Amazonas	0,1	0,4	0,2	-	1,2	-	1,5	1,0
Paraíba	-	1,3	1,2	-	0,6	-	0,4	2,2
São Paulo	0,4	0,4	0,4	-	0,3	0,1	0,2	1,1
Rio Grande do Sul	2,9	0,5	1,3	3,0	0,7	2,0	1,1	1,9
Mato Grosso	0,2	0,3	-	0,1	0,3	0,0	0,2	1,4
Distrito Federal	-	2,8	1,9	-	0,2	-	-	2,4

Figura 4: Distribuição das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, nas 14 categorias mais frequentes, segundo as Unidades da Federação pesquisadas - 2008

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa das Características Étnico-raciais da População 2008.

Nota: Dados obtidos em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>
Acesso em: 14 nov. 2019.

Na figura 4 é possível identificar a multiplicidade de sujeitos que se identificam com as mais diversas denominações de cor ou raça, suscitando discussões sobre mestiçagem no Brasil. Todavia, o que nos interessa, por ora, é observar o somatório, estado por estado, das categorias “morena”, “parda”, “negra”, “morena clara”, “preta”, “mulata” e “mestiça”, que aqui se sugerem interpretá-las como a grande categoria “negro”. Quando da realização dessa interpretação, destaca-se a alta prevalência de negros nos estados do Amazonas, Paraíba, Mato Grosso e Distrito Federal. Esses estados representam as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, regiões com maior percentual de populações negras.

TABELA 1
População, por Raça/Cor
Unidades da Federação
2005

Unidades da Federação	Brancos	Negros (1)	Total (2)	Negros (%)
Brasil	92.014.364	91.126.531	184.341.031	49,4
Rondônia	533.568	987.206	1.537.072	64,2
Acre	156.173	483.915	646.653	74,8
Amazonas	705.826	2.551.780	3.257.606	78,3
Roraima	87.150	291.480	390.946	74,6
Pará	1.588.810	5.353.677	6.983.038	76,7
Amapá	127.445	463.941	594.843	78,0
Tocantins	333.013	970.655	1.307.382	74,2
Maranhão	1.523.620	4.541.893	6.109.687	74,3
Piauí	742.777	2.264.865	3.007.642	75,3
Ceará	2.818.470	5.258.383	8.106.656	64,9
Rio Grande do Norte	1.110.400	1.892.771	3.003.171	63,0
Paraíba	1.297.580	2.296.907	3.594.487	63,9
Pernambuco	3.112.810	5.267.938	8.420.563	62,6
Alagoas	1.006.230	2.009.607	3.015.837	66,6
Sergipe	557.262	1.405.519	1.967.074	71,5
Bahia	2.895.400	10.890.450	13.825.402	78,8
Minas Gerais	8.859.800	10.367.180	19.255.237	53,8
Espírito Santo	1.342.210	2.063.970	3.411.339	60,5
Rio de Janeiro	8.336.260	7.005.990	15.396.734	45,5
São Paulo	27.392.900	12.493.790	40.481.853	30,9
Paraná	7.503.260	2.645.822	10.271.094	25,8
Santa Catarina	5.175.680	687.523	5.863.203	11,7
Rio Grande do Sul	9.130.770	1.683.718	10.854.343	15,5
Mato Grosso do Sul	1.145.300	1.084.458	2.266.786	47,8
Mato Grosso	1.029.420	1.745.936	2.807.476	62,2
Goiás	2.474.200	3.130.412	5.628.257	55,6
Distrito Federal	1.028.030	1.286.745	2.336.650	55,1

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2005.

(1) Incluem a população parda e preta.

(2) Inclusive a população de raça/cor amarela, indígena e sem declaração.

Figura 5: População por Raça/Cor, Unidades da Federação, 2005.

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2005. Elaborado por Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – Seade-SP.

Nota: Dados obtidos em <http://produtos.seade.gov.br/produtos/idr/download/populacao.pdf>

Acesso em: 14 nov. 2019.

Como se pode observar na figura 5, estados como Amapá, Amazonas, Bahia, Piauí, Maranhão, Acre, Roraima, Pará, Tocantins e Sergipe possuem características em comum, pois todos possuem percentual populacional de pessoas negras superiores a 70%, além de estarem localizados nas Grandes Regiões do Norte e Nordeste. Já os estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul pertencem as Grandes Regiões Sul e Sudeste, e detém percentual populacional negro inferior a 31%. Esse movimento de trazer à tona a particular conformação populacional dos estados e Grandes Regiões do Brasil, apresentados nas figuras (1, 2, 3 e 5) é de fundamental importância para o entendimento das dinâmicas assumidas pelas desigualdades raciais no país.

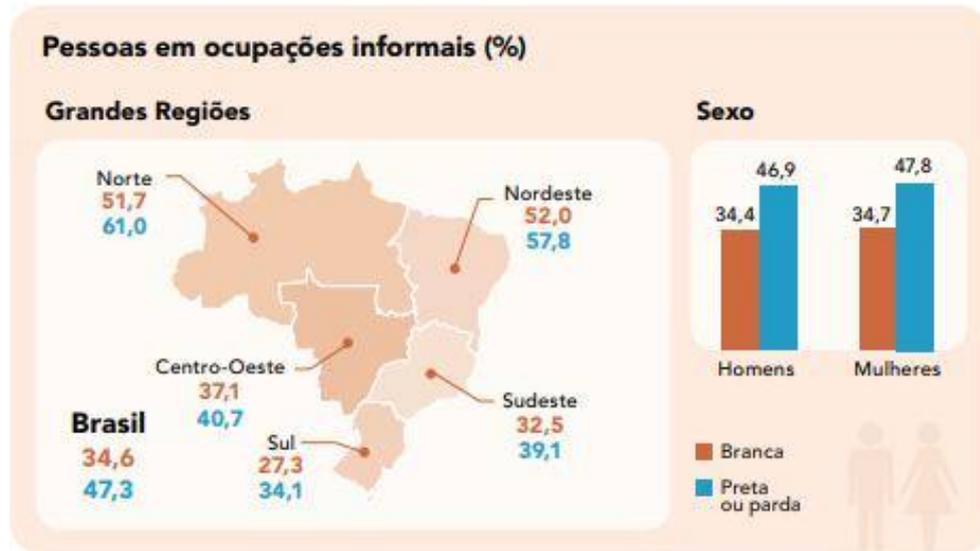
No que concerne a desigualdade racial, muitos são os indicadores representativos da desigualdade racial ainda hoje. Todavia, devido a escolhas metodológicas, optou-se por abordar a questão econômica, com foco no trabalho, por parte significativa do público da EJA ser formado por alunos trabalhadores; e educacional, com ênfase a questão do analfabetismo, por também se tratar de característica marcante nas salas de aula da EJA, além de corresponder ao segmento onde o curso de pedagogia atua em atividades de docência. Em tempo, cabe ressaltar a importância da categoria “negro” que, na medida do possível, será acionada para auxiliar na compreensão desses dados.

Segundo dados oriundos do IBGE (2019a), sobre o mercado de trabalho, negros perfazem 54,9% na força de trabalho, frente a 43,9% de pessoas de cor branca. Todavia, no tocante aos números de desocupação, negros somam 64,2%, em oposição aos 34,6% da parcela de cor branca. Tais números são de fundamental importância, pois revelam que, por mais que a população negra esteja ocupando mais postos de trabalho do que a parcela branca, a desigualdade ainda se faz presente na taxa de desocupação, que quase chega a duplicar. (IBGEa, 2019, p. 2)

Em tempo, há de se dar maior especificidade ao que o IBGE (2019a) trata como “na força de trabalho”. Segundo o IBGE (2019b), o conceito de “população na força de trabalho” refere-se a “Pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas ou desocupadas na semana de referência”. (IBGE, 2019b, p. 10). O que nos leva imediatamente a questionar o conceito de “população ocupada”, que segundo o IBGE (2019b) é:

Pessoas de 14 anos ou mais de idade que, na semana de referência, trabalharam pelo menos uma hora completa em trabalho remunerado em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas, treinamento etc.), ou em trabalho sem remuneração direta em ajuda à atividade econômica de membro do domicílio ou parente que reside em outro domicílio, ou, ainda, as que tinham trabalho remunerado do qual estavam temporariamente afastadas nessa semana por motivo de férias, licença, falta, greve etc (IBGE, 2019b, p. 10).

Dessa definição, o que se pode perceber é que, daquele total de 54,9% de pessoas negras na força de trabalho apresentados pelo IBGE (2019a), incluem-se aí trabalhos formais e informais. Ou seja, esses dados, que em primeiro momento parecem ser positivos, na verdade suscitam discussões mais aprofundadas a respeito dos percentuais de trabalho informal entre brancos e negros, pois podem justificar os números da população negra na força do trabalho.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Nota: Pessoas de 14 ou mais anos de idade.

Figura 6: Pessoas em ocupações informais (%)

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018. Elaborado por IBGE, Informativo Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, 2019.

Nota: Dados obtidos em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101681>. Acesso em: 14 nov. 2019.

Os dados da figura 6 revelam que, a hipótese de que o trabalho informal fosse maior entre os negros, de fato se confirma. Como se observa em todas as Grandes Regiões do Brasil, o trabalho informal encontra maiores percentuais na população negra. Em outra análise, há de se destacar que, os maiores percentuais são encontrados nas Grandes Regiões Norte/Nordeste que, não coincidentemente como visto nas figuras 1, 2 e 5, detêm os maiores percentuais populacionais negros do Brasil. Em tempo, há de se destacar a sensível diferença que o gênero representa, pois, a diferença entre homens negros e mulheres negras, neste comparativo, é de 0,9%. Nesse sentido, segundo Schwarcz (2019):

Uma profusão de estatísticas oficiais demonstra como as populações afro-brasileiras são objeto dileto da “intersecção” de uma série de marcadores sociais da diferença que acabam condicionando, negativamente, sua inclusão na sociedade, com um acesso mais precário à saúde, ao emprego, à educação, ao transporte e à habitação. Por exemplo, negros e negras sofrem com enormes disparidades salariais no mercado de trabalho. Dados divulgados pelo IBGE para o ano de 2016 revelam que eles ganham 59% dos rendimentos de brancos (SCHWARCZ, 2019, p. 175).

A situação piora quando comparado o rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas ocupadas, formalmente, informalmente e total, por cor ou raça. Segundo dados do IBGE (2019a), negros têm rendimento de R\$1.608, enquanto brancos têm R\$ 2.796, representando uma diferença de R\$ 1.188. A diferença de rendimentos entre negros e brancos quase chega a média dos rendimentos da população negra. Ao comparar, por exemplo, essa

diferença de R\$ 1.188, representativa da diferença entre os rendimentos médios de negros e brancos, com o valor do salário mínimo em vigor em 2019, fixado pelo Brasil (2019) em R\$ 998, nota-se que esse valor é R\$190 a mais do que o fixado pelo salário mínimo brasileiro. E ainda, ao comparar esse diferencial de R\$190, com o atual valor reajustado pelo Brasil (2018), de R\$ 89,00 do benefício básico oferecido pelo Programa Bolsa Família a famílias em situação de extrema pobreza percebe-se o abismo racial no país.

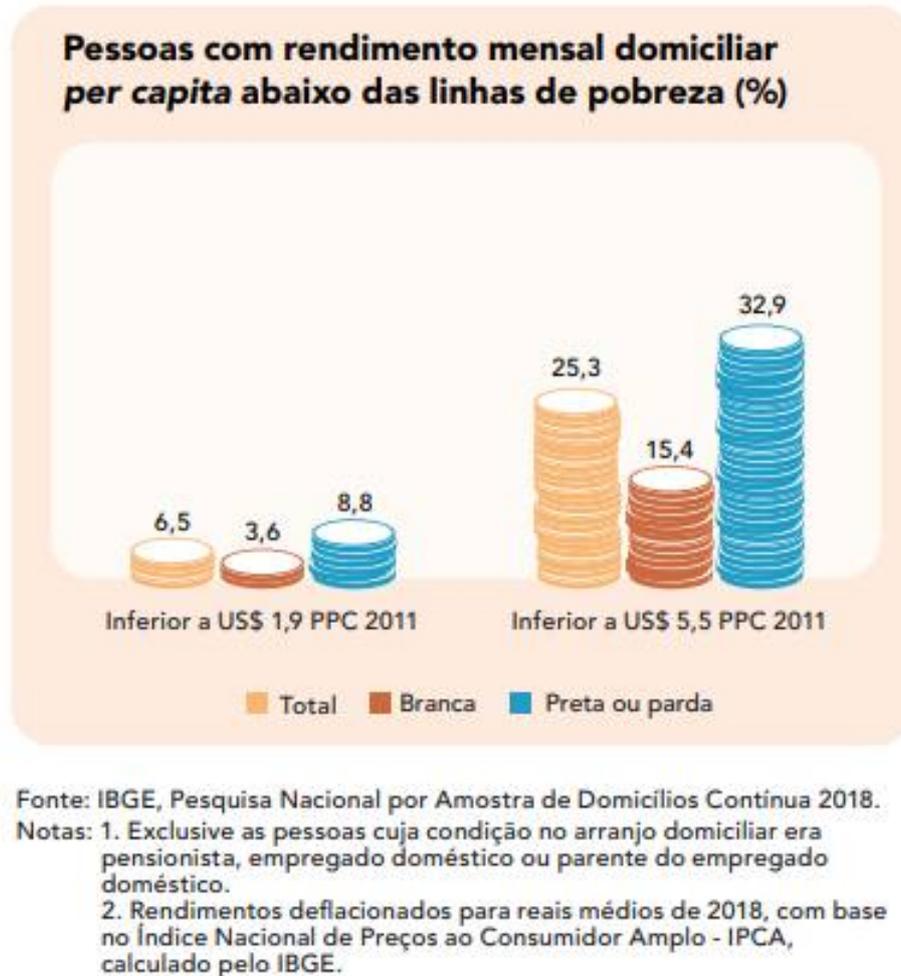
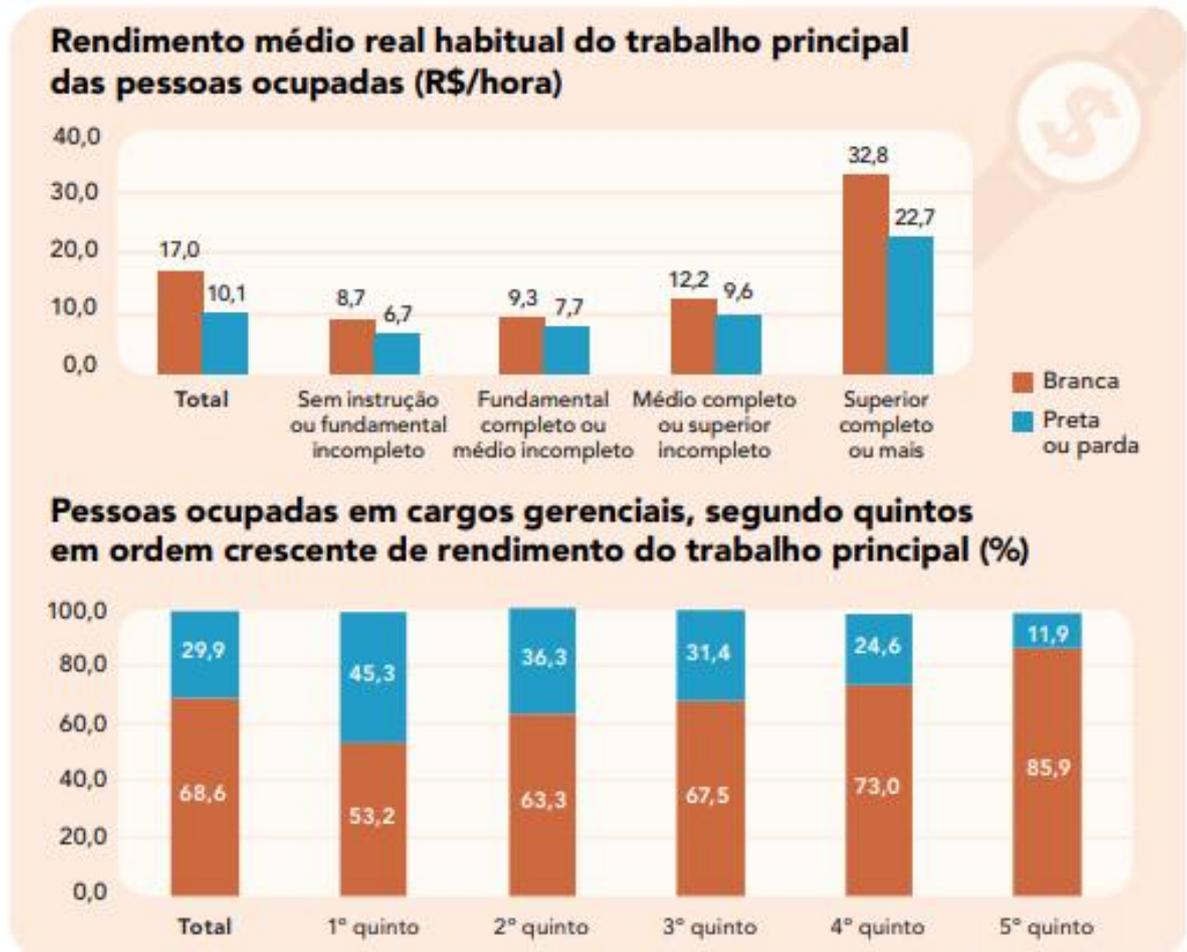


Figura 7: Pessoas com rendimento mensal domiciliar per capita abaixo das linhas de pobreza (%)
 Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018. Elaborado por IBGE, Informativo Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, 2019.
 Nota: Dados obtidos em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101681>
 Acesso em: 14 nov. 2019.

No que concerne as linhas de pobreza propostas pelo Banco Mundial, representadas na figura 7, vê-se que, na linha inferior a US\$ 1,90 diários, o percentual de pessoas brancas é de 3,6%, frente aos 8,8% de pessoas negras. Na referida faixa, negros detêm números quase três vezes maior quando comparados a pessoas brancas, além de estar 2,3% acima do total da população brasileira, quase 1/3 do número a nível Brasil. Na linha de pobreza de US\$ 5,90 por dia, a diferença entre negros e brancos cai para o dobro, pois, os números são de 15,4% e 32,9%, respectivamente.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Nota: Pessoas de 14 ou mais anos de idade.

Figura 8: Rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas ocupadas (R\$/hora) / Pessoas ocupadas em cargos gerenciais, segundo quintos em ordem crescentes de rendimento do trabalho principal (%)
 Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018. Elaborado por IBGE, Informativo Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, 2019.

Nota: Dados obtidos em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101681>
 Acesso em: 14 nov. 2019.

A figura 8 traz à tona dados importantíssimos a construção da linha argumentativa empreendida até aqui, pois evidencia a desigualdade racial, mesmo dentro da lógica meritocrática. No gráfico que trata do rendimento, em todos os níveis de instrução a desigualdade racial prevalece. Entre os trabalhadores sem instrução ou com fundamental incompleto, a diferença entre negros e brancos é de R\$ 2/hora. No comparativo entre pessoas com o ensino superior completo ou mais, a diferença é de R\$ 10,1/hora.

Já no segundo gráfico, contido na figura 8, sobre pessoas ocupadas em cargos gerenciais, segundo quintos em ordem crescente de rendimento do trabalho principal, a diferença vivenciada por pessoas negras se mantém. No 1º quintil, brancos detêm 53,2%, enquanto negros possuem representatividade de 45,3%. Já no 5º quintil, a diferença é abissal: pessoas negras são somente 11,9%, enquanto pessoas brancas perfazem 85,9, materializando uma diferença de mais de 700% entre si.

Como visto até aqui, a desigualdade racial brasileira está posta, para além do que as vivências cotidianas de pessoas que a notam em seus cotidianos. Os dados apresentados são representativos das inúmeras facetas que essa desigualdade assume nas trajetórias de pessoas negras. Ademais, é importante dar-se especificidade a um dos elementos centrais e objetivos da questão das desigualdades raciais: o racismo.

Nesse sentido, o trabalho de Almeida (2018) é de fundamental importância para a compreensão das relações étnico-raciais no Brasil, principalmente por partir da premissa de que a sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e de racismo, e suas consequências.

No tocante ao conceito de “raça”, Almeida (2018) destaca que, é no pensamento iluminista e na sua conseqüente contestação, ocasionada pela Revolução Haitiana, que o conceito de raça ganhará novas interpretações. Os pensamentos que pautavam a Revolução Haitiana eram considerados subversivos, pois, em suma, escancaravam que, aquele “homem” como sujeito, que surge no pensamento iluminista, na verdade não é universal. Ou mais profundamente ainda, percebe-se que, o universalismo iluminista não contemplava sujeitos que não os seus, ou que subvertessem a lógica colonialista. É nesse contexto que passasse a fazer diferente uso do conceito de raça, operando-o como tecnologia indissociável ao colonialismo europeu, que viria a utilizá-lo em prol da dominação e exploração dos povos ameríndios, africanos e asiáticos.

Ainda no que tange ao conceito de “raça” em sua fase posterior e contemporânea, Munanga (2005-2006) diz que:

[...] sabemos todos que o conteúdo da raça é social e político. Se para o biólogo molecular ou o geneticista humano a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas. Seria muito difícil convencer Peter Botha e um zulu da África do Sul de que a raça negra e a raça branca não existem, pois existe um fosso sócio-histórico que a genética não preenche automaticamente. Os mestiços dos Estados Unidos são definidos como negros pela lei baseada numa única gota de sangue. Eles aceitaram e assumiram essa identidade racial que os une e os mobiliza politicamente em torno da luta comum para conquistar seus direitos civis na sociedade americana, embora conscientes da mistura que corre em seu sangue e também da negritude que os faz discriminados (MUNANGA, 2005-2006, p.53).

O que Munanga (2005-2006) destaca é que, por mais que, primitivamente, o conceito de raça estivesse intimamente atrelado a quesitos biológicos e geneticistas, seu uso contemporâneo no campo das relações étnico-raciais é de cunho social e político. Tal tese verifica-se verdadeira quando localizado os períodos da Segunda Guerra Mundial, o apartheid na África do Sul e nos Estados Unidos.

Ainda referindo-se a premissa interpretativa proposta por Almeida (2018), o referido autor também trata como fundamental o entendimento do conceito de racismo, tão caro aos

estudos das relações étnico-raciais e igualmente importante para a compreensão das salas de aula da EJA. Segundo Almeida (2018), racismo é:

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2018, p. 25)

É interessante notar que, essas desvantagens são o que na verdade considera-se desigualdade racial, tão evidente nos dados tratados até aqui. Outra diferenciação importante a se fazer é a respeito dos conceitos de “preconceito” e “discriminação”. O preconceito racial é condição sine qua non para que exista a discriminação racial. O preconceito racial está ligado aos estereótipos, além de ser silencioso, pois, só tornar-se-á público caso o sujeito externe de alguma forma esse juízo que realiza internamente. Todavia, a discriminação racial requer poder. Ou seja, só é capaz de discriminar quem detém força o suficiente para proporcionar vantagens ou desvantagens a alguém. Almeida (2018) ainda distingue o conceito de discriminação em direta e indireta. A discriminação direta está associada a repúdios a grupos, lhes negando acesso a estabelecimentos e atitudes similares. Já a discriminação indireta, que mais tem a ver com a discussão aqui empreendida, pois se trata fundamentalmente de invisibilizar a situação vivenciada por grupos minoritários. Posteriormente, quando da discussão específica da desigualdade racial nas salas de aula da EJA, essa discussão ganhará mais corpo.

Mesmo na definição de racismo trazida anteriormente, cabem interpretações e linhas a se seguir. Almeida (2018) categoriza três concepções de racismo, a saber: individualista, institucional e estrutural.

A frase “somos todos iguais” talvez seja uma das marcas mais representativas da concepção individualista do racismo, pois ressalta o caráter moralista que embasa essa concepção. Ainda segundo Almeida (2018):

Sob este ângulo, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. Desse modo, o racismo, ainda que possa ocorrer de maneira indireta, manifesta-se, principalmente, na forma de discriminação direta. Por tratar-se de algo ligado ao comportamento, a educação e conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais serão as principais formas de enfrentamento do problema (ALMEIDA, 2018, p. 28).

Como fora bem destacado, esse tipo de concepção é extremamente problemático, pois se faz acreditar que campanhas de conscientização seriam suficientes para dirimir os efeitos do racismo na sociedade. No campo da Educação, essa concepção aparece fortemente no cotidiano das escolas e no imaginário de alguns profissionais da área, como revela Cavalleiro (1999) em importantíssima pesquisa sobre o campo da Educação e de relações étnico-raciais:

No que concerne aos preconceitos sociais, a maioria das professoras parece percebê-los. Porém, quando se questiona cada professora sobre os efeitos prejudiciais às vítimas do preconceito, predomina a incerteza. Ou seja, reconhecem a existência dele na sociedade, mas negam enfaticamente o preconceito dentro da escola (CAVALLEIRO, 1998, p. 98).

No trecho anteriormente destacado, Cavalleiro (1998) analisa as falas e comportamentos de professoras que se negavam a perceber a complexidade do racismo, o imputando a sociedade, como se a escola estivesse a par e imune das questões que perpassam a sociedade brasileira.

Como bem revela Schwarcz (2012), é característico do racismo a brasileira jogar atitudes discriminatórias no plano pessoal, pois:

É só dessa maneira que podemos explicar os resultados de uma pesquisa realizada em 1988, em São Paulo, na qual 97% dos entrevistados disseram não ter preconceitos e 98% dos mesmos entrevistados disseram conhecer outras pessoas que tinham, sim, preconceito. Ao mesmo tempo, quando inquiridos sobre o grau de relação com aqueles que consideravam racistas, os entrevistados apontavam com frequência parentes próximos, namorados e amigos íntimos. Todo brasileiro parece se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados (SCHWARCZ, 2012, p. 30).

O que está posto aqui é que, o racismo sob a óptica individualista, acaba por relegar comportamentos e atitudes sempre ao outro, personificando uma visão moralista a respeito do preconceito. No campo da Educação, essa questão se torna evidentemente problemática, pois, se situados dentro dessa perspectiva, profissionais da Educação podem acabar por contribuir com práticas preconceituosas, além de isentar a escola de pautar discussões mais profundas sobre o tema, acarretando na falta de compreensão da escola como pertencente à sociedade, e por isso, reprodutora de desigualdades.

Diferentemente da visão individualista, estudos baseados concepção de racismo institucional significaram avanços importantes para o campo de estudos das relações étnico-raciais. Em síntese, tal concepção vai além de análises detidas a comportamentos, passando a dedicar-se também ao funcionamento das instituições. Essas instituições são entendidas como modos coordenados e orientados de atingir-se determinados objetivos, padronizando ações que favoreçam determinados grupos que tenham algo em comum. Ou seja, são as instituições diretamente ligadas à manutenção da ordem social.

Ainda sobre o tema, Almeida (2018) diz:

Assim, a principal tese de quem afirma a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos

institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (ALMEIDA, 2018, p. 30).

Como dito anteriormente, a concepção de racismo institucional diferencia-se por trazer a tona o poder como centralidade da análise das relações raciais, elemento que não se faz presente na concepção comportamental do racismo. Nesse jogo de poder, quem detém o controle das instituições é que será capaz de institucionalizar as demandas do seu grupo racial, por intermédio de critérios que visem garantir que seu grupo racial possua o poder. Como diz Almeida (2018):

[...] depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (ALMEIDA, 2018, p. 31).

Os dois gráficos contidos na figura 8, de certa forma, ilustram o trecho anteriormente destacado. No Brasil, pessoas com mesmo nível de instrução recebem menores salários devido à cor de pele, origem social ou gênero a que pertençam. Trata-se de grupos que detêm o poder, por meio das instituições, determinando assim as regras do jogo. Um jogo essencialmente de dominação, sob a óptica da concepção institucional.

Outra questão importante a destacar-se de tal interpretação do racismo é de que, por mais que não sejam todas as pessoas brancas diretamente intencionadas e detentoras de poder a ponto de influenciar as instituições, todas elas são beneficiárias indiretas. Tal afirmativa, segundo Almeida (2018), justifica-se na ideia de que, se grupos de pessoas brancas detêm o poder das instituições, os mesmos trabalharão em prol da manutenção de poder de seus grupos. Ou seja, mesmo que a pessoa não esteja em posição de poder para ditar regras e padrões, ainda assim ela será beneficiada quando comparada a pessoas negras, pois, as regras, as normas e os padrões vão ao encontro de sua constituição racial.

Por último, mas de forma alguma menos importante, trata-se da concepção estrutural do racismo. Nas palavras de Almeida (2018), racismo estrutural é:

[...] uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que “ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição” (ALMEIDA, 2018, p. 38).

Como visto no trecho destacado, Almeida (2018) não nega as contribuições das concepções individualista e institucional, mas sim, ressalta o ganho de complexidade com a concepção estruturalista, devido ao incremento de elementos para análise. Nesse sentido, as

instituições que expressam o racismo de alguma maneira, o estão fazendo por estarem inseridas em estruturas racistas. Entende-se aqui, em sua concepção, o racismo como componente arraigado à estrutura social. Ou seja, em outras palavras, o racismo é estrutural e também estruturante da sociedade brasileira.

Todavia, não se pode incorrer no risco de pormenorizar as ações de cunho racistas praticadas individualmente e institucionalmente, tampouco lhes esvaziar de intencionalidade. É exatamente como diz Fanon (1964): “O racista numa cultura com racismo é por esta razão normal. Ele atingiu a perfeita harmonia entre relações econômicas e ideologia” (FANON, 1964, p. 40, apud NASCIMENTO, 2017, p. 101). Da mesma maneira, o racismo estrutural não é concebido sob a óptica de uma situação incontornável, onde políticas antirracistas sejam esvaziadas de significado e relevância. Todavia, sinaliza que, medidas com vista a imputar judicialmente indivíduos não são suficientes para que a sociedade pare de produzir desigualdades raciais. Ou seja, Almeida (2018) considera que os sujeitos são agentes ativos de um sistema que por eles é cotidianamente criado e recriado. Rigorosamente falando, se estruturas são racistas mediante ações repetidas e institucionalizadas por sujeitos, esses mesmo sujeitos são plenamente capazes de, por meio de atitudes antirracistas, modificarem essa mesma estrutura.

Ademais, é importante que não se perca de vista que, em suma, o racismo estrutural é um processo político e histórico. É processo político porque para se influenciar em nível sistêmico a discriminação racial, necessita-se de força política para criar meios de persuasão e repressão, tornando “normal” o racismo. E também é processo histórico, pois, o conceito de raça, por exemplo, historicamente assumiu diversos significados e usos, como já fora discutido anteriormente. E a este processo é imprescindível que se localize geograficamente, pois, o racismo assumiu diferentes roupagens nos mais diversos países. Há de se comparar EUA e Brasil, pois aqui, a discriminação racial está intimamente atrelada a atributos fenotípicos, quando nos EUA, a questão da árvore genealógica soma-se ao fenótipo.

Mediante o exposto, no tocante a desigualdade racial no mercado de trabalho e, por conseguinte de rendimentos, aliado com as reflexões sobre o conceito de racismo estrutural, se convém verificar se tal desigualdade também incide no campo da Educação. Nesse sentido, por tratar-se de uma pesquisa sobre o público da EJA, dar-se-á destaque aos dados que de alguma maneira sejam representativos desses sujeitos, propiciando assim reflexões a respeito do maior número de alunos negros nesta modalidade de ensino.

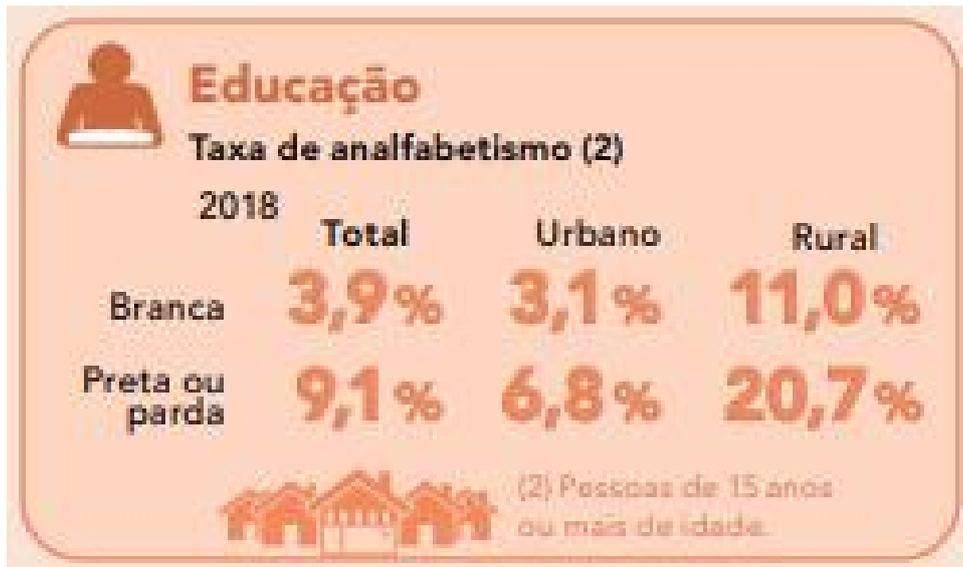
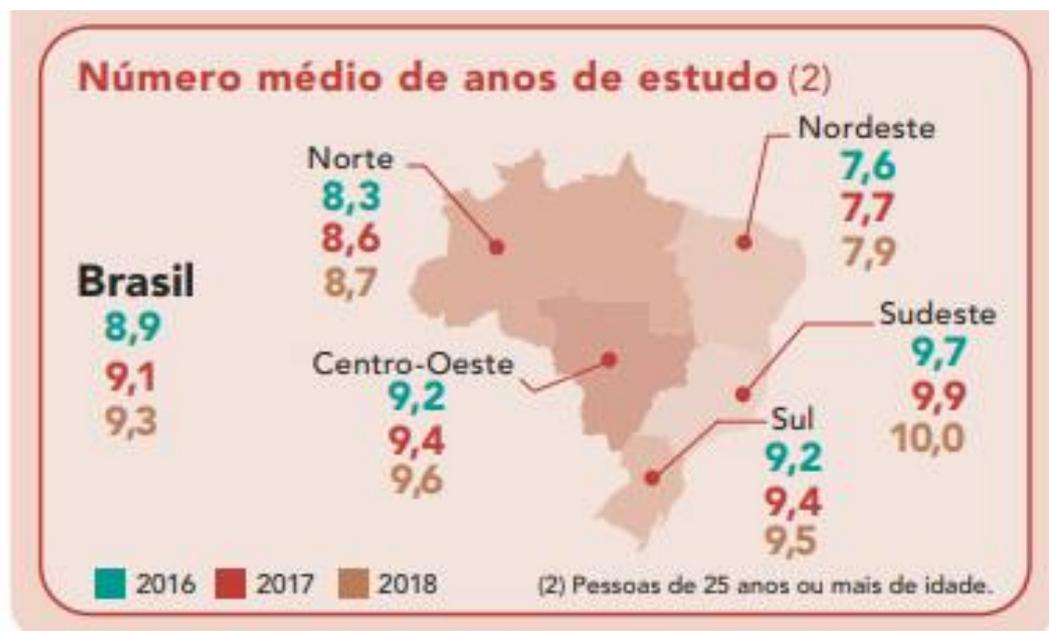


Figura 9: Taxa de analfabetismo

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Elaborado por IBGE, Informativo Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, 2019.

Nota: Dados obtidos em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101681>. Acesso em: 14 nov. 2019.

Os dados contidos na figura 9 chamam a atenção à questão racial no Brasil. O percentual total de pessoas negras analfabetas chega a ser mais de 200% maior se comparado ao percentual da população branca, representando respectivamente 9,1% e 3,9%. O pior índice fica por conta da população rural, que quando negra, atinge 20,7%, frente aos 11% da população branca. Diante desse caso, há de destacar a importância de educadores e educadoras populares que têm como objetivo alcançar a parcela da população que não é contemplada pelas políticas de cunho universalistas, que não levam em conta as características das populações rurais.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.

Figura 10: Número médio de anos de estudo.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018. Elaborado por IBGE, Informativo Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio: Educação, 2018.

Nota: Dados obtidos em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf
Acesso em: 14 nov. 2019.

Comparando os dados contidos nas figuras 6 e 10, vê-se, inicialmente que, as Grandes Regiões Norte e Nordeste detêm maiores percentuais de trabalho informal, além das menores médias de anos de estudo, dentre pessoas com 25 anos ou mais de idade. Inicialmente, numa análise açodada, poder-se-ia inferir que, Nordeste e Norte possuem maior percentual de ocupações informais por possuírem média de anos de estudo menor do que as demais Grandes Regiões.

No entanto, é sob a luz do conceito do racismo estrutural que esses dados passam a ganhar contornos mais complexos. É claro que os mais diversos componentes fazem parte dos dados aqui analisados, que de fato fogem da complexidade desse estudo. Entretanto, é categórico que, de fato, existe uma relação direta entre a população negra e os índices ou percentuais desfavoráveis para a vida em sociedade. O que quer dizer que, essa persistente desigualdade tem como elemento central a questão racial, pois é principalmente sob esse elemento que erigissem constantes números deteriorantes das condições de vida da população negra.

É nesse sentido que Schwarcz (2019) reflete sobre as desigualdades:

Desigualdade não é uma contingência ou um acidente qualquer. Tampouco é uma decorrência “natural” e “imutável” de um processo que não nos diz respeito. Ao contrário, ela é consequência de nossas escolhas – sociais, educacionais, políticas, culturais e institucionais -, que têm resultado numa clara e recorrente concentração dos benefícios públicos para uma camada diminuta da população (SCHWARCZ, 2019, p. 150).

O que Schwarcz (2019) traz de enriquecedor para o debate no campo das relações étnico-raciais é a criticidade frente aos mecanismos contemporâneos produtores e reprodutores das desigualdades raciais. Trata-se então de olhar para o passado e compreendê-lo, mas sem relegar única e exclusivamente a esse passado as mazelas do tempo presente. Sendo assim, fazem-se necessárias leituras mais atentas das dinâmicas vigentes de produção das desigualdades raciais.

Essa relação entre média de anos de estudo e a média de rendimentos é complexa, e certamente envolve diversos outros componentes que de fato fogem do escopo deste trabalho. Todavia, o que se suscita aqui é um desprendimento de análises que não considerem o elemento racial como estruturante das desigualdades. Como se pode perceber, não existem mecanismos legalizados e diretos que coloquem o sujeito negro ou de gênero feminino em posição de desvantagem frente à parcela branca ou masculina da população. E de fato não

haveria de ter necessidade de acionar mecanismos explícitos, haja vista que, já existem estruturas ideológicas, políticas, do direito e econômicas que operam contra essas minorias.

A questão posta na figura 9 é sobre oportunidades educacionais. Sem perder de vista a caracterização realizada com os dados contidos nas figuras 1, 2, 3 e 5, a parcela da população que vem recebendo menores oportunidades é a de cor ou raça negra. Questões como trabalho infantil, tempos de infância e acesso a políticas públicas também são opções analíticas que se colocam diante de pesquisadores(as) da temática.

Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões (%)

Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo (%)					
	15 anos ou mais de idade			60 anos ou mais de idade		
	2017	2018	Variação 2017/2018	2017	2018	Variação 2017/2018
Brasil	6,92	6,77	↓	19,21	18,59	↓
Norte	8,00	7,98	↓	27,39	27,02	↓
Nordeste	14,48	13,87	↓	38,65	36,87	↓
Sudeste	3,51	3,47	↓	10,57	10,33	↓
Sul	3,52	3,63	→	10,86	10,80	→
Centro-Oeste	5,23	5,40	→	18,96	18,27	↓

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.

Nota: As setas indicam variação significativa, quando direcionadas para cima (crescimento) ou para baixo (declínio), ou variação não significativa, quando direcionadas para a direita (estabilidade), ao nível de confiança de 95%.

Figura 11: Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões (%).

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018. Elaborado por IBGE, Informativo Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio: Educação, 2018.

Nota: Dados obtidos em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf
Acesso em: 14 nov. 2019.

Adentrando nos números do analfabetismo, que possuem relação direta com o público da EJA, vê-se novamente na figura 11 que as populações das Grandes Regiões Norte e Nordeste mantêm-se com os piores números. Nesse sentido, vale lembrar que Schwarcz (2019) nos diz que:

Uma profusão de estatísticas oficiais demonstra como as populações afro-brasileiras são objeto dileto da “intersecção” de uma série de marcadores sociais da diferença que acabam condicionando, negativamente, sua inclusão na sociedade, com um acesso mais precário à saúde, ao emprego, à educação, ao transporte e à habitação (SCHWARCZ, 2019, p. 175).

Os dados contidos na figura 11 representam a intersecção de marcadores da diferença, como racial-étnico, questão etária e regionalismo. São marcadores, junto com a questão de gênero, característico do público alvo da EJA. Entretanto, dentre todos esses marcadores, um deles demonstra-se preponderante no tocante a perpetuação da desigualdade: raça-etnia. É importante refletir em torno da questão racial na educação, pois, segundo o IBGE (2019a), diferentemente de outros países do mundo, o Brasil ainda opera a valorização salarial de acordo com o nível de escolarização.

Mediante o exposto, nota-se o quão importante é a discussão racial no Brasil. A discriminação racial, em suas múltiplas facetas, está tirando crianças das escolas, negando-as o acesso à educação e, por conseguinte lhes proporcionando menores rendimentos quando adultos, ocupando os piores postos de trabalho na formalidade e informalidade, remetendo ao ciclo da discriminação que Nascimento (2017) já denunciara.

Ademais, há de se notar que, a diferença entre as Grandes Regiões Nordeste e Sudeste é abismática, além de muito representativa das desigualdades vivenciadas pela população negra. Na Grande Região Nordeste, na faixa etária de 15 anos ou mais, soma-se 13,87% de pessoas analfabetas, frente aos 3,47% do Sudeste. Já na faixa etária de 60 anos ou mais, a Grande Região Nordeste detém 36,87% de pessoas analfabetas, enquanto o Sudeste 10,33%. São dados que impressionam e refutam o imaginário recorrente de que a EJA seja uma modalidade de ensino destinada somente a idosos.

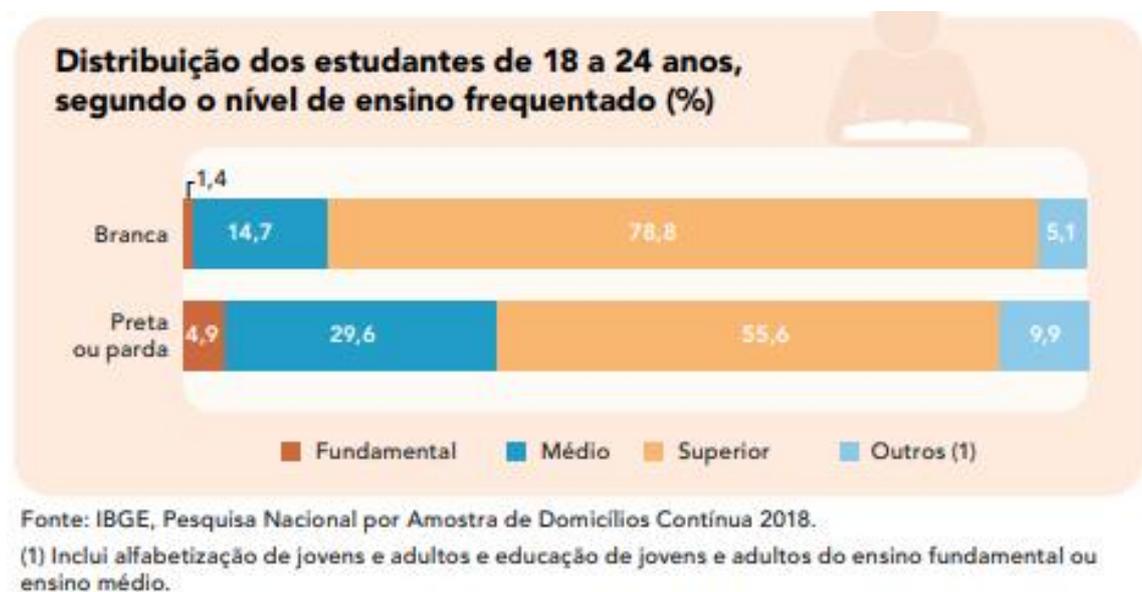
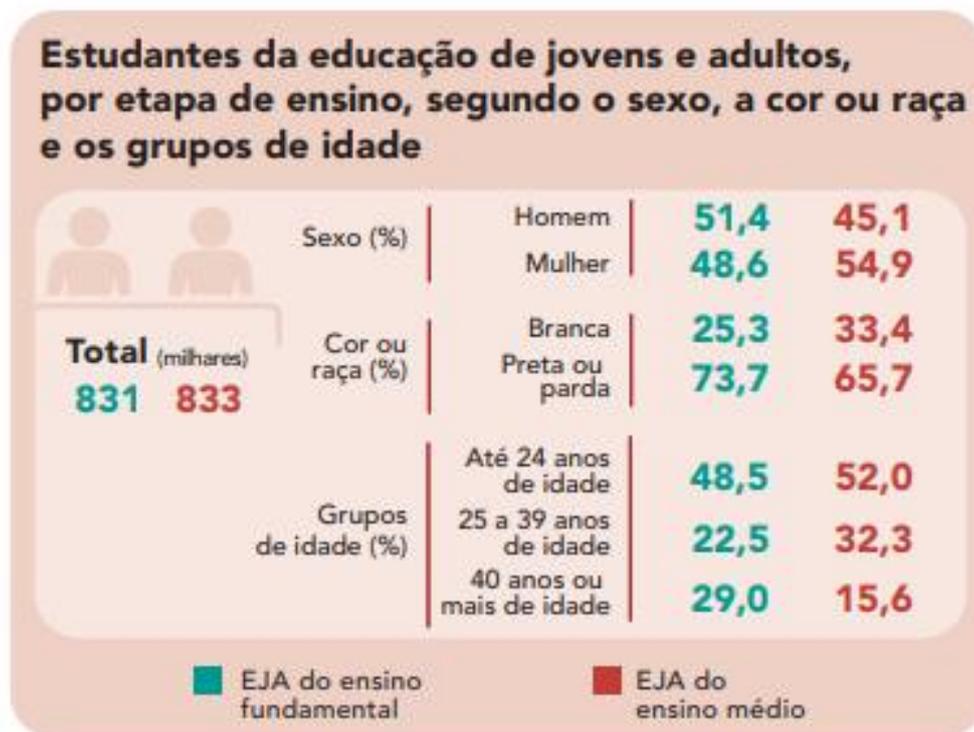


Figura 12: Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos, segundo o nível de ensino frequentado (%).

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua, 2018. Elaborado por IBGE, Informativo Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, 2019.

Nota: Dados obtidos em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101681> Acesso em: 14 nov. 2019.

Na figura 12, vê-se que, o quão desigual é a juventude brasileira. O diferencial percentual de adultos, entre 18 e 24 anos, brancos, no ensino superior é de 23,2% a mais do que adultos negros. Todavia, ao chegar no percentual de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, esse gradiente inverte-se, pois a população negra passa a ser majoritária nessa modalidade de ensino, configurando-se como um espaço popular, plural e acima de tudo, negro, como também ratificam os dados contidos na (figura 13).



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Figura 13: Estudantes da educação de jovens e adultos, por etapa de ensino, segundo o sexo, a cor ou raça e os grupos de idade.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua, 2018. Elaborado por IBGE, Informativo Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, 2019.

Nota: Dados obtidos em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101681> Acesso em: 14 nov. 2019.

Em síntese, os dados contidos na figura 13 dão conta de mais uma vez demonstrar e caracterizar o público da EJA. Os percentuais de jovens e adultos da EJA do ensino fundamental, cujo pedagogo atua em sala de aula, refletem a desigualdade racial no Brasil. Nesse segmento, a população negra se vê representada em 73,7%, frente a 25,3% da população branca. São números que, se analisados sob a luz do conceito de racismo estrutural de Almeida (2018) ratificam e justificam o que Arroyo (2015) diz sobre os sujeitos da EJA:

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social (ARROYO, 2015, p. 30).

Além de ratificar a importância do devido reconhecimento das diversas identidades dos sujeitos da EJA, Arroyo (2015) os configura como jovens-adultos populares, como se em uma segunda instância reafirmam-se as condições desses coletivos, que têm ligação íntima com os movimentos sociais:

Os movimentos sociais nos chamam a atenção para outro ponto: que as trajetórias desses jovens-adultos são trajetórias de coletivos. Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares (ARROYO, 2015, p. 30).

Dessa forma, torna-se evidente a urgência do reconhecimento desses jovens-adultos populares como sujeitos de direitos. Os jovens-adultos populares não reclamam para si a condição de privilegiados, mas uma condição de reparação histórica e de igualdade de direitos na sociedade e no tempo em que vivem. Aqui, requerer-se medidas específicas voltadas aos grupos minoritários, respeitando as suas constituições enquanto coletivos. Portanto, há ainda que se destacar que, os grupos de pretos e pardos, que aqui, analiticamente foram lidos juntos como um grande grupo denominado negros, segundo Corenza (2014), perpassou e perpassa por processos de exclusão na educação decorrentes do racismo, fato preponderante para que as salas de aula da EJA sejam predominantemente negras.

4.2 - RESULTADOS

A análise de dados empreendida neste capítulo evidenciou que, mesmo representando maior percentual populacional em nível nacional, 55,8% (IBGE, 2019a), a população negra encontra-se sub-representada nos principais percentuais por essa pesquisa investigados. Em contrapartida, na EJA, o percentual de pessoas negras no Ensino Fundamental é de 73,7% (IBGE, 2018). Tal verificação apontou que a EJA como uma modalidade de ensino marcada pela desigualdade racial oriunda das estruturas do racismo brasileiro. Para chegar ao resultado, realizou-se a análise de dados atinentes aos rendimentos econômicos e educacionais voltados para a população jovem e adulta, disponibilizados pelo IBGE (2018 e 2019a).

Observou-se que as Grandes Regiões Nordeste e Norte possuem percentuais populacionais negros acima dos 70%, além de ostentarem os piores números de pessoas negras em ocupações informais, 57,8% e 61% (IBGE, 2019a), respectivamente. No tocante ao

Brasil, viu-se que, nos dados sobre pessoas com rendimento mensal domiciliar per capita abaixo das linhas de pobreza na linha inferior a US\$ 1,90 diários, o percentual de pessoas brancas é de 3,6%, diante de 8,8% entre pessoas negras (IBGE, 2019a). Esses dados são representativos da desigualdade racial que se verificou entre os grupos populacionais negros e brancos no quesito de rendimentos e ocupações informais.

A tentativa de compreender a complexidade dos números atinentes aos rendimentos econômicos mostrou-se de fundamental importância para uma leitura a respeito da desigualdade racial presente na EJA. Como fora explicitado na análise, o Brasil possui uma considerável diferença em relação a outros países, pois ainda existe uma correlação direta entre nível de instrução e remuneração salarial (IBGE, 2019, p. 4). Nesse sentido, viu-se que, os sujeitos da EJA, majoritariamente negros, são penalizados economicamente duas vezes: pela questão racial e pela questão do analfabetismo.

No tocante à relação entre nível de instrução e remuneração salarial, revelou-se que a questão racial é de fato implacável. Segundo dados contidos na figura 8, do IBGE (2019a), mesmo quando a população negra alcança níveis de instrução valorizados socialmente e pelo mercado de trabalho, não consegue obter a mesma remuneração do que pessoas brancas, de acordo com o seu nível de instrução. Ao ponderar sobre as relações entre mercado, rendimento salarial e raça, Almeida (2018) aponta o mercado como uma construção social, o qual é concebido por relações históricas, estatais e interestatais. Nesse sentido, Almeida (2018) pondera ainda que, a relação salarial, intrínseca ao mercado, não é espontânea, mas derivada de mediações políticas e de Estado influenciadas por questões raciais e de gênero (ALMEIDA, 2019, p.132).

Sob a luz dos conceitos desenvolvidos por Almeida (2018), viu-se ainda que, os dados evidenciaram uma divisão racial do trabalho, cuja quais os piores trabalhos, de piores remunerações são destinados a parcela negra da população. Somada a essa questão, observou-se ainda o desigualdade racial atuando preponderantemente no desemprego entre a população negra. Dessa forma, mostrou-se de fato necessário uma detida reflexão sobre os dados diretamente ligados aos rendimentos econômicos de trabalhadores, entendendo que, a economia é um dos elementos estruturais do racismo, tendo relação direta com o público negro, popular e trabalhador que frequenta as salas de aula da EJA e a constituem como potente modalidade de ensino.

No campo da Educação, analisando os dados que tivessem relação direta com os sujeitos da EJA, observou-se o predomínio de pessoas negras nesta modalidade de ensino. Segundo dados do IBGE (2018), observou-se que, na EJA em sua etapa do Ensino Fundamental, a população negra se vê representada em 73,7%, frente a 25,3% da população

branca. São números que, de maneira significativa, deram conta de revelar e ratificar a importância de discussões e pesquisas do campo das relações étnico-raciais na EJA.

Observou-se ainda que, no tocante aos percentuais do analfabetismo no Brasil, a diferença entre as Grandes Regiões Nordeste e Sudeste é aterradora, além de muito representativa das desigualdades vivenciadas pela população negra brasileira. Na Grande Região Nordeste, na faixa etária de 15 anos ou mais, soma-se 13,87% de pessoas analfabetas, frente aos 3,47% do Sudeste. Já na faixa etária de 60 anos ou mais, a Grande Região Nordeste detém 36,87% de pessoas analfabetas, enquanto o Sudeste 10,33%.

Já nos dados relativos ao analfabetismo a nível Brasil, notou-se que a desigualdade racial se mantém. O percentual total de pessoas negras analfabetas chega a ser mais de 200% maior quando comparado ao percentual da população branca, representando respectivamente 9,1% e 3,9%. Os piores números ficam por conta da população rural, que quando negra, atinge 20,7%, frente aos 11% da população branca.

Dessa forma, pudemos observar que a desigualdade racial se faz fortemente presente nas trajetórias e no pertencimento racial da maioria dos alunos da sala de aula da EJA. Viu-se que, a questão econômica está intimamente ligada a questão dos níveis de instrução, de tal forma que, os alunos negros, trabalhadores e populares sofrem com as dinâmicas do racismo. Sofrem pelas desigualdades de acesso em todos os níveis educacionais, que influencia nos postos de trabalho que ocupam, refletindo imediatamente em seus rendimentos salariais, decorrendo em piores condições de vida frente ao sistema capitalista vigente.

Portanto, mostrou-se necessário o fomento e desenvolvimento de pesquisas que visem aprofundar as discussões das dinâmicas do racismo estrutural no campo da EJA, com vistas a problematizar questões que parecem invisibilizadas. É dessa maneira que Arroyo (2015) revela que:

Há constâncias que merecem a atenção das pesquisas e das políticas públicas: por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos (ARROYO, 2015, p. 33).

Referiu-se nessa análise a uma tentativa de questionar essas constâncias que constituem as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos. Analisaram-se, mesmo que de maneira breve, dados de extrema importância aos jovens e adultos negros, populares e, sobretudo, trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que orientou esta pesquisa esteve assentado na literatura técnica dos estudos étnico-raciais e da EJA, buscando estabelecer relações entre um possível alto índice de negros na EJA e dinâmicas das relações étnico-raciais no Brasil. Ou seja, objetivou-se compreender a forma com que essa possível assimetria, oriunda das relações étnico-raciais no Brasil, deságua na desigualdade educacional presente na EJA.

No primeiro momento, tinha-se como questão justamente compreender historicamente, se a “abolição da escravatura” no Brasil representou um marco nas desigualdades raciais. No primeiro momento, fez-se necessário a realização de um apanhado histórico de movimentos de insurgência de escravizados contra o sistema escravocrata vigente no Brasil colonial, tendo como objetivo trazer a tona as principais características do processo de “abolição da escravatura”, buscando entender as suas relações com as desigualdades raciais no Brasil.

Em tempo, vislumbrou-se refutar um imaginário que objetivou a construção de uma narrativa de que o negro fora indolente e afeito à escravidão (NASCIMENTO, 2017). Delineou-se assim, uma perspectiva da historiografia que buscou não generalizar a experiência negra à escravidão; trazer à tona experiências que desconstruam o mito da afeição negra à escravidão; e a afirmar o negro como sujeito histórico, não mero objeto. Nessa etapa, os trabalhos de Shwarcz e Starling (2015), Lopes (2015), Gomes (2018) e Nascimento (2017) foram fundamentais.

Numa segunda questão buscou-se responder quais foram as especificidades da educação voltada à população negra durante o século XIX. Objetivou-se então, inferir as principais características da educação para os negros nesse mesmo século.

Nesse sentido, a presente pesquisa evidenciou uma nova reconfiguração nos procedimentos de construção das narrativas da história da educação dos negros no Brasil, a partir dos anos finais do século XX. Essa perspectiva mostrou-se intimamente influenciada pelos movimentos da própria Historiografia, mas especificadamente a história cultural (Fonseca e Barros, 2016). Os referenciais teóricos da história da educação negra no Brasil foram de suma importância para essa etapa da pesquisa, pois trouxeram, dentro da história da educação, o negro como sujeito, abandonando a ideia do negro como objeto e sinônimo de escravizado. Nesse sentido, Fonseca (2002) contribuiu sobremaneira no que tange a essa nova perspectiva de pesquisa no campo da história da educação do negro no Brasil, além de outros autores(as) como Fonseca e Barros (2016) Barros (2018) entre outros.

Puderam-se observar diversas narrativas no campo da história da educação negra no Brasil que subvertem e contradizem as concepções tradicional e marxista da história da educação (FONSECA e BARROS, 2016). Essa nova corrente da história da educação do

negro no Brasil mostrou-se de fundamental importância para que se alargasse a compreensão das relações étnico-raciais no Brasil, sobretudo na busca da população negra, principalmente adulta, por educação.

No terceiro momento, tinha-se como questionamento a verificação da EJA como majoritariamente negra, e os motivos que lhe conferiam tal característica étnico-racial. Objetivou-se nesse momento analisar as dinâmicas das relações raciais que pudessem influenciar nessa constituição de possível maioria negra na EJA, além de suscitar possíveis justificativas para tal.

Para tal, inicialmente viu-se a constituição legal da EJA como modalidade de ensino, e as três funções que a lhe pertencem: reparadora, equalizadora e qualificadora (BRASIL, 2000). Viu-se também a questão do preconceito contra o analfabeto, constituindo-se como uma reflexão de grande valia para suscitar reflexões a respeito do impacto do analfabetismo na vida de jovens e adultos negros.

Após a caracterização da EJA como modalidade de ensino que visa principalmente reparar e equiparar buscou-se realizar uma análise de dados, especificamente de percentuais que envolvessem a questão racial na vida econômica e educacional dos jovens e adultos trabalhadores negros, público majoritário da EJA. A referida análise foi realizada a partir dos dados do IBGE (2018 E 2019a) e sob a luz dos conceitos de Almeida (2018), principalmente o conceito de racismo estrutural. Notou-se a prevalência de negros nesta modalidade de ensino, além da ratificação dos piores indicadores salariais e de analfabetismo dentre os estados pertencentes às Grandes Regiões Norte e Nordeste, que por sua vez, não coincidentemente, possuem os maiores percentuais populacionais negros dentre as Grandes Regiões do Brasil.

Dessa forma, viu-se que, de fato existe um número majoritário de sujeitos negros nas salas de aula da EJA. Poder-se-ia justificar tais números por um mero reflexo do passado escravista. Todavia, as contribuições de Shwarcz e Starling (2015) a respeito dos diversos meios que o negro encontrou de insurgir dentro do sistema escravista; o aporte teórico de Fonseca (2016); as reflexões e conceituais de Almeida (2018); e os subsídios do IBGE (2013a, 2013b, 2018 e 2019^a e 2019b) foram de fundamental importância para o entendimento da complexidade da questão racial dentro das salas de aula da EJA. Sendo assim, foi possível perceber que, existe um déficit causado pela brutalidade do sistema escravocrata, mas também por uma constante atualização dos complexos mecanismos de discriminação racial, criados e reproduzidos em nosso tempo. Ou seja, diante dessa pesquisa, vislumbrou-se a necessidade de aprofundamento das discussões raciais, principalmente no tocante ao racismo estrutural, na Educação.

Outrossim, é de fundamental relevância marcar que, erigiu-se aqui uma visão positivada sobre a EJA. Viu-se que, como bem relembra Arroyo (2015), a EJA como um espaço que é formado sistematicamente pelos mesmos sujeitos: negros, pobres, trabalhadores e populares. É importante constar que, não se trata de atribuir um caráter salvífico à Educação ou à EJA. Todavia, consiste em reconhecê-la como uma modalidade de ensino popular e de resistência. E dentro dessa constante constituição majoritariamente negra, de reconhecê-la como elemento indissociável de uma luta antirracista, visto que, mesmo com tantos entraves em sua constituição como modalidade de ensino, vem assumindo o compromisso de que homens e mulheres negras leiam o mundo e as palavras.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Wlamyra. Movimentos sociais abolicionistas. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos. 1º. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 328-333.
- ALONSO, Angela. Processos políticos da Abolição. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos. 1º. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 358-364.
- ALMEIDA, Silvio. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 19-52.
- BARROS, SuryaAaronovich Pombo de; VIDAL, Diana Gonçalves. Escravidão e Educação: Obrigatoriedade escolar e a construção do sujeito aluno no Brasil oitocentista. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo (Org.). Emancipação, Inclusão e Exclusão: desafios do passado e do presente. São Paulo: EDUSP, 2018. p.131-156.
- BRASIL. Decreto nº 9.396, de 30 de maio de 2018. Altera o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, e o Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011, para reajustar valores referenciais de caracterização das situações de pobreza e de extrema pobreza e os de benefícios do Programa Bolsa Família. [S. l.], 30 maio. 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/16782572/do1-2018-06-01-decreto-n-9-396-de-30-de-maio-de-2018-16782568. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BRASIL. Lei de 7 de novembro de 1831. Declara livres todos os escravos vindos de fora do Imperio, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37659-7-novembro-1831-564776-publicacaooriginal-88704-pl.html. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BRASIL. Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BRASIL. Parecer nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional De Educação/Câmara De Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos., DF, ano 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13252-parecer-ceb-2000>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, ano 2003, n. 10.639, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 set. 2019.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, ano 2012, n. 12.711, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.661, de 1 de janeiro de 2019. Regulamenta a Lei nº 13.152, de 29 de julho de 2015, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. [S. l.], 1 jan. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9661.htm. Acesso em: 14 nov. 2019.

CASHMORE, Ellis. Dicionário de Relações Étnicas e Raciais. São Paulo: Summus, 2000. 598 p.

CHAVES, L. G. Mendes. Minorias e seu estudo no Brasil. Revista de Ciências Sociais, v.II, n. 1, p. 149-168, 1971.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Orientador: Profª Drª Jerusa Vieira Gomes. 1998. 223 f. Dissertação de Mestrado (Mestra em Educação) - USP, São Paulo, 1998.

CORENZA, Janaina de Azevedo. As salas de aula das turmas de Educação de Jovens e Adultos têm cor? O que fazemos com ela?. In: COSTA, Renato Pontes; VIANNA, Valéria Mendonça (org.). Entrelaçando olhares por uma educação planetária. Seminário NEAd 3. ed. Rio de Janeiro: Caetés, 2014. cap. Parte 2: Diversidade e Educação de Jovens e Adultos, p. 127-134.11, 10 maio 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

CARREIRA, Denise. Gênero e raça: a EJA como política de ação afirmativa. In: CARREIRA, Denise et al, (org.). A EJA em xeque: desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no século XXI. 1. ed. São Paulo: Global, 2014. p. 195-230.

DOMINGUES, Petrônio. Imprensa Negra. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos. 1º. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 253-259

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas: tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius; DE BARROS, SuryaAaronovich Pombo de (Org.). A história da educação dos negros no Brasil. Niterói: EDUFF, 2016.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. Preconceito contra analfabeto. São Paulo: Cortez, 2007. v. 2.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Flávio dos Santos. Quilombos/Remanescentes de quilombos. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos. 1º. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 367-373.

HENRIQUES, Ricardo. Texto para discussão nº 807: Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE (org.). ATLAS DO CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2013a. 156p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=264529>. . Acesso em: 19 nov. 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE (org.). Características Étnico-raciais da População: Classificações e identidades. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2013b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE (org.). Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua: Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 12 p. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101657>. Acesso em: 19 nov. 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE (org.). Informativo desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2019a. 12 p. v. 41. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>. Acesso em: 14 nov. 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE (org.). Notas técnicas: desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b. v. 41. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019

LOPES, Nei. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana. 1º. ed. São Paulo: Selo Negro, 2004. 714 p.

LUZ, Itacir Marques da. Sobre Arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. In:FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, SuryaAaronovich Pombo de (Org.). A história da educação dos negros no Brasil. Niterói: EDUFF, 2016. p.117-140.

MORAIS, Christianni Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? (Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731 – 1850). In:FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, SuryaAaronovich Pombo de (Org.). A história da educação dos negros no Brasil. Niterói: EDUFF, 2016. p. 95-115.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. In: Racismo, São Paulo, Revista USP, n. 68, p. 46-57, 2005-2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/issue/view/1069>. Acesso em: 17 nov. 2019.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado. 2º. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. 232 p

OSORIO, Rafael Guerreiro. Texto para discussão nº 996: O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. Brasília: IPEA, 2003. Disponível em: http://saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/profissional-da-saude/grupo-tecnico-de-acoes-estrategicas-gtae/saude-da-populacao-negra/artigos-e-teses/sistema_classificatorio_racacor_ibge.pdf

OSORIO, Rafael Guerreiro. Texto para discussão nº 1033: A mobilidade social dos negros brasileiros. Brasília: IPEA, 2004. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1033.pdf

REIS, João José. Revoltas escravas. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos. 1º. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 392-399.

SEADE. Maior população negra do país. 2005. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/idr/download/populacao.pdf>

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o autoritarismo brasileiro. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. Brasil: Uma biografia. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 694 p.

SERRA, Enio; RUA, Emilio. Análise espacial de indicadores educacionais: elementos para uma geografia da educação? Congresso Brasileiro de Geografia, 6., 2014, Vitória: UFES, 2014.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Letramento e Escolas. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos. 1º. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 292-297.