



INSERÇÃO DO NEGRO NA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

SANTOS, Angela Kelly dos¹; BIZERRA, João Antonio Veiga²

RESUMO (INSERÇÃO DO NEGRO NA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL) – A educação da população negra no Brasil em uma perspectiva histórica foi marcada por lutas e conquistas no sentido de garantir uma educação de qualidade e emancipadora para essa parcela da população. Considerando os pressupostos apresentados, o presente trabalho torna-se relevante enquanto uma contribuição teórica que busca abordar os aspectos históricos da inclusão do negro na educação a partir do recorte temporal entre os anos de 1889 à 1930. Dessa forma, o objetivo do presente trabalho é analisar o período da Primeira República no Brasil, entre os anos 1889 - 1930, bem como investigar a inserção da população negra na escola pública brasileira. Para desenvolver esse trabalho foi utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica, por meio da revisão de literatura sobre o tema proposto. Para tanto, as buscas foram realizadas em diferentes suportes de informação, a saber: livros, artigos e bases de dados on-line (SciELO e Google Acadêmico). A partir dos materiais pesquisados concluiu-se que a educação da população negra no Brasil sob o recorte histórico estudado representa um importante momento histórico que culminou na educação tal qual é ofertada atualmente; pois muito ainda há de se fazer para a melhora na qualidade da educação, mas seu caráter emancipador para a população negra é inquestionável.

Palavras-chave: Brasil. Escola. História da Educação. Inclusão. Negros.

ABSTRACT (INSERTION OF BLACKS IN PUBLIC SCHOOL IN BRAZIL) – The education of the black population in Brazil in a historical perspective was marked by struggles and achievements in order to guarantee a quality and emancipatory education for this part of the population. Considering the assumptions presented, the present work becomes relevant as a theoretical contribution that seeks to address the historical aspects of the inclusion of black people in education from the time frame between the years 1889 to 1930. Thus, the objective of this work is to analyze the period of the First Republic in Brazil, between the years 1889 - 1930, as well as to investigate the insertion of the black population in the Brazilian public school. To develop this work, the methodology of bibliographic research was used, through a literature review on the proposed theme. For that, the searches were carried out in different information supports, namely: books, articles and online databases (SciELO and Google Scholar). From the researched materials, it was concluded that the education of the black population in Brazil under the studied historical framework represents an important historical moment that culminated in education as it is currently offered; because much remains to be done to improve the quality of education, but its emancipatory character for the black population is unquestionable.

Keywords: Brazil. School. History of Education. Inclusion. Blacks.

¹ Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral – FAEF; E-mail: angela.kelly10@hotmail.com.

² Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral – FAEF; E-mail: joaobizerra@professor.faeff.edu.br.

1. INTRODUÇÃO

Sob uma perspectiva histórica, o negro no Brasil foi concebido no tocante as relações de trabalho a partir da ótica da escravidão, o que resultou em uma identidade preconceituosa e de desigualdade.

No âmbito educacional essa desigualdade foi legitimada; o que pode ser evidenciado nos decretos que promoviam o preconceito, tais como, o decreto 1.331, de fevereiro de 1854 (que estabelecia que nenhuma escola pública admitiria negros) e com o decreto 7.031-A do ano de 1878 (que admitia o negro na escola somente no período noturno para que não houvesse o contato com o branco) (CARVALHO, 1989; CUNHA JÚNIOR, 1997; DALAGASPERINA; DILL, 2017).

As classes sociais desfavorecidas e os negros durante muitas décadas tiveram o acesso restrito à educação. Os estudos sobre a escolarização de negros e mestiços ao longo do século XIX demonstram que os negros tiveram uma vida associada ao mundo da escravidão ou da marginalidade (HASENBALG, 1979; CUNHA JÚNIOR, 1997; VEIGA, 2008; SOARES, 2012; FAUSTO, 2016).

Até a década de 1960 do século XX os grupos escolares, os ginásios, cursos de

científico e Escola Normal públicos eram estabelecimentos de ensino que tinham suas vagas disputadas; sendo frequentados por indivíduos de classes média e alta. Observa-se também que a restrição dos negros às escolas públicas esteve ligada a questão de sua inserção precoce no mercado de trabalho (HASENBALG, 1979; GONÇALVES, 2000; SOARES, 2012; SHIGUNOV NETO, 2015).

Associado a esses fatores, a consciência preconceituosa que perdurou na sociedade pós escravocrata limitou as oportunidades para negros e pardos, considerando que estudar significava ampliar horizontes. Ao adquirir a escrita e a leitura os negros teriam maiores possibilidades de sucesso no mercado de trabalho urbano e de visibilidade social.

Essa concepção do negro enquanto inferior e a ausência de oportunidades na sociedade se refletiu na educação que durante muito tempo sofreu influências de pensamentos e posturas que concebiam o diferente como inferior.

Foi então que a partir de 2002 foram instituídas possibilidades que desencadearam certas compreensões e reconhecimentos da existência de preconceitos raciais, rompendo paradigmas estabelecidos desde a época de colonização do Brasil (JACCOUD, 2008; PASSOS,

2010; SHIGUNOV NETO, 2015; DALAGASPERINA; DILL, 2017).

Considerando os pressupostos apresentados, o presente trabalho torna-se relevante enquanto uma contribuição teórica que busca abordar os aspectos históricos da inclusão do negro na educação a partir do recorte temporal entre os anos de 1889 a 1930.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o período da Primeira República no Brasil, entre os anos 1889 – 1930, bem como investigar a inserção da população negra na escola pública brasileira.

Para alcançar o objetivo proposto, tem-se como objetivos específicos: estudar como foram as principais Reformas Educacionais no Brasil nesse período (1889- 1930); e verificar como os negros foram vistos nas Reformas Educacionais nesse período.

A partir dos termos chave educação, ensino, história da educação no Brasil, inclusão e negros; as buscas foram delimitadas em língua portuguesa, sendo os artigos científicos utilizados, publicados, preferencialmente entre os anos de 2012 a 2022.

Os resultados das referidas buscas foram analisados e constituíram a fundamentação teórica da revisão de literatura do presente trabalho, que para

além da introdução está organizado em três partes: revisão de literatura, considerações finais e referências.

2. CONTEÚDO

Historicamente, com o intuito de garantir o aumento da produção eram estabelecidas relações de dominação entre os homens, denominadas de escravidão. No Brasil, por mais de três séculos, utilizou-se a mão de obra escrava para garantir o enriquecimento da classe dominante (HASENBALG, 1979; GONÇALVES; SILVA, 2000; SOUZA, 2013; DALAGASPERINA; DILL, 2017).

A escravidão foi justificada por estratégias que partiam do pressuposto de que aqueles que não eram semelhantes aos proprietários eram considerados inimigos ou inferiores, daí os motivos pelos quais em guerras os derrotados eram escravizados (HASENBALG, 1979; FONSECA, 2007; SOUZA, 2013; FAUSTO, 2016).

No Brasil, a escravidão dos negros foi marcada por sofrimento, tendo em vista que a exportação da população africana ocorria em condições desumanas de transporte, sendo marcada por maus tratos e doenças.

Aos sobreviventes dos trajetos nos navios negreiros o destino era serem

vendidos aos grandes senhores. Os negros não compreendiam o idioma e a cultura do Brasil, eram considerados inferiores pelos portugueses, mas eram obedientes e desempenhavam um bom trabalho (SOUZA, 2013; FAUSTO, 2016).

Entretanto, nem todos os negros se encaixavam nesse padrão de subserviência, conforme mencionam Dalagasperina e Dill (2017, p. 6):

Em uma sociedade diferente e obrigados a trabalhar sem nenhuma condição, os africanos foram resistentes em fazer parte dessa sociedade. Houve várias formas de resistir à escravidão, pela fuga ou pela negociação de melhores condições de vida e de trabalho.

Em decorrência de muitas lutas a escravidão chegou ao fim no Brasil no ano de 1888 com a promulgação da Lei Áurea, contudo, esses negros, considerados livres permaneciam em condições de vida análogas à escravidão.

Aos poucos, a população negra ia aumentando e com ela as restrições para a escravidão, não somente aos negros, mas a toda a sociedade, contando com o apoio de liberais, advogados, jornalistas e até mesmo políticos negros, mestiços e brancos que defendiam a total abolição da escravidão no País, influenciando a opinião pública (DALAGASPERINA; DILL, 2017, p. 7).

Cabe ressaltar que a abolição somente foi assinada graças à luta e resistência dos escravos, das fugas em massa, de parte da sociedade que começou

a pensar de outra maneira, questionando o modelo escravista.

Muitas décadas se passaram desde a abolição dos escravos no Brasil e as condições de pobreza continuavam para a maioria da população negra, assim como o forte preconceito racial.

Esse preconceito estava presente de forma global, tanto que nos anos de 1960 e 1970, muitos movimentos negros começaram motivados pelos ideais de Nelson Mandela, na África, e Martin Luther King, nos Estados Unidos. No Brasil, essas influências chegaram a partir do reconhecimento do movimento negro unificado, que no ano de 1977, começou a aplicar ideais contra o racismo (DÁVILA, 2006; DALAGASPERINA; DILL, 2017).

Ainda que a redemocratização no Brasil tenha aberto maiores possibilidades de movimentos para combater o racismo, foi somente no ano de 1990 que as entidades a favor do negro começaram a pensar medidas e políticas de reconhecimento à população negra.

Ressaltam Dalagasperina e Dill (2017, p. 8) que em decorrência desses movimentos:

Somente nos anos 2000 se instituem medidas que buscam combater a desigualdade e o processo de exclusão dos afrodescendentes, com leis que possibilitam um outro olhar. Leis como o programa de bolsa de estudos, a inclusão do negro na universidade, por meio das

cotas raciais, e a distribuição de terras sem distinção garantem direitos que somente há pouco tempo se reconhece. A atenção na criação e implantação da lei que torna obrigatório o ensino de História da África e dos africanos no Ensino Fundamental e Médio.

Observa-se assim a importância da educação como elemento propulsor na qualidade de vida da população negra, ressaltando-se assim a importância de garantir o acesso dessa parcela da população a educação nos diferentes níveis de ensino.

Como parte desse acesso, é importante também a conscientização da sociedade acerca da cultura negra e suas contribuições para a cultura brasileira, nesse sentido, em março do ano de 2003 foi sancionada a Lei n. 10.639, que altera a LDB e estabelece as Diretrizes Curriculares, instituindo o ensino de História da África e dos Africanos no currículo escolar fundamental e médio (BRASIL, 2003).

Conforme ressaltam Dalagasperina e Dill (2017, p. 9):

Na busca de formas de informar a sociedade sobre o racismo sofrido pela população negra, a primeira gestão do presidente Luiz Inácio da Silva criou, em 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), representante da reivindicação do movimento negro em âmbito nacional e internacional, com a responsabilidade de criar políticas e diretrizes para a igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados.

Em fevereiro 2004, o Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e inclusão (SECADI), com o objetivo de desenvolver e aplicar políticas de inclusão educacional.

De acordo com Dalagasperina e Dill (2017, p. 9) essas políticas tinham por objetivo a implementação, no sistema de ensino de:

[...] conteúdos e informações sobre as desigualdades brasileiras, as diversidades étnico-raciais, culturais, de gênero, social ambiental e regional do território nacional. Abordam, também, políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos, de juventude, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Ainda sob o viés do ordenamento legal acerca de políticas públicas de acesso à educação para população negra, é importante mencionar o Parecer CNE/CP n. 01/2004 (BRASIL, 2004).

O referido Parecer foi aprovado em 10 de março de 2004 e homologado em 19 de maio de 2004, tendo como objetivo definir políticas afirmativas na área da educação, direitos ao negro, bem como os cidadãos em geral ao acesso às etapas e modalidades de ensino da Educação Básica.

Além dispor sobre esses pressupostos, o Parecer ressalta a importância da qualificação dos profissionais da educação para atuarem nessa área que aborda temáticas étnico-raciais.

Nesse contexto, a prática de implementação da lei n. 10.639/03, o MEC promoveu políticas de formação de professores na temática da diversidade étnico-racial em todo o País, na confecção de material didático, criação de Fóruns Estaduais e Municipais de Educação Diversidade Étnico-racial e realizando outras ações para difundir o tema da diversidade racial (BRASIL, 2003; 2013).

Nesse sentido, mencionam Dalagasperina e Dill (2017, p. 10) que:

Para garantir o que prevê a lei, foi criado o “Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. De acordo com o parecer dessa resolução, o plano foi criado no intuito de proporcionar à população afrodescendente as políticas afirmativas, para reparação, reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Nessa perspectiva, propõe-se a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial.

É importante ressaltar que os pressupostos teóricos étnicos raciais devem perpassar tanto a Educação Básica quanto a Educação Superior.

Especificamente em relação à Educação Básica, destacam Dalagasperina e Dill (2017, p. 11):

Na Educação Básica são evidenciados os problemas sociais e familiares, em que, na grande maioria, as manifestações de racismo, preconceitos religiosos, de gênero, entre outros, estão presente no ambiente escolar. Assim, as Leis n. 10639/03 e n. 11.645/08 determinam que é obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. A Educação Básica é compreendida nas três etapas: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Dessa forma, as principais ações na Educação Infantil com o intuito de garantir o acesso e inclusão das crianças afrodescendentes, perpassam pela formação inicial e continuada de professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira como também a cultura indígena.

Para tanto, foram implementados também nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola, ações voltadas para as instituições de Educação Infantil, no que se refere a inclusão de livros com conteúdo que abordam diferentes culturas, especialmente, a negra e a indígena (BRASIL, 2013).

No Ensino Fundamental as principais ações para a implementação do plano, assim como no nível de Educação

Infantil; implicam em assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais dessa etapa de ensino, incorporando conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena. Dessa forma, busca-se promover uma educação para as relações étnico-raciais; disponibilizando nas bibliotecas e salas de leitura materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial de maneira adequada à faixa etária e à região geográfica das crianças (BRASIL, 2013; DALAGASPERINA; DILL, 2017).

O Ensino Médio conta com o “Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. O referido plano tem como objetivo ampliar as possibilidades de acesso ao Ensino Médio para os jovens afrodescendentes (BRASIL, 2013).

Para tanto, busca-se desenvolver práticas pedagógicas e interdisciplinares, que possibilitem ao aluno o desenvolvimento de um posicionamento crítico e reflexivo sobre a sociedade. Compreender a situação do negro na sociedade brasileira implica na necessidade de compreender a trajetória histórica dessa população, bem como a importância da educação nesse processo.

2.1.O NEGRO NO BRASIL: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a educação se constitui como elemento que propicia adquirir conhecimento, desenvolver a reflexão e a tomada de decisões sobre qualquer aspecto da sociedade; configurando-se assim como um elemento emancipatório na vida das pessoas.

Entretanto, sob uma perspectiva histórica a educação foi uma ferramenta de articulação no que concernem as práticas escolares preconceituosas em relação à diversidade.

Sobre essa questão, Ribeiro e Silva (2013, p. 363) mencionam que:

[...] as pessoas receberam novas orientações — “socialização secundária” —, que moldaram uma maneira de ser e agir baseada num modelo, ou melhor, num “tipo ideal”, cujos eixos são o homem branco, elaborado com o biótipo europeu, a ciência, o letramento, as maneiras e diretrizes de “urbanidade” e com um vestir embasado na moral e no clima europeus.

Nesse sentido, ressalta-se que as relações sociais estabelecidas pelos portugueses nas terras coloniais a partir das primeiras décadas do século XVI eram baseadas na economia escravista com desprezo ao trabalho manual; geralmente

realizado por escravos (GONÇALVES, 2000; HISTEDBR, 2006; DANTAS, 2022).

Com base nessa conjuntura social, a educação no Brasil se desenvolveu com os pressupostos da transmissão formal do aprendizado das letras e números para todos. Assim sendo, a educação era concebida como prestígio de classe, de autoridade e de poder; fundamentada na não transmissão do saber à massa de populares, sobretudo, aos indígenas e negros escravizados (CUNHA, 2005; DANTAS, 2022).

A escravidão, a grande exclusão das massas do processo eleitoral e a seletividade da educação denunciam por si só, como o raio de ação foi econômico, ficando um passivo no campo político, ficou restrito ao quinhão para estas elites (com o fenômeno da burocratização das elites estamentais) (Dantas: 2022, p. 121).

Entretanto, ainda assim a população negra esteve presente (ainda que em números reduzidos) na escola desde os fins do século XVIII; tendo um pequeno aumento com a Independência do Brasil, que institucionalizou a escola pública para todo cidadão brasileiro por meio da Constituição de 1824; como uma tentativa de instruir e civilizar a população brasileira desse período (VEIGA, 2008; RIBEIRO; SILVA, 2010; BALEEIRO, 2012).

É importante ressaltar que a presença de filhos da população negra e mestiça nas escolas brasileiras não é decorrente da abolição da escravidão e instalação da República.

Dessa maneira, é possível também verificar que a experiência da vivência da discriminação étnica e racial nas salas de aulas possui uma significativa longevidade histórica, não é recente e vem-se acumulando há quase duzentos anos (VEIGA: 2008, p. 504).

Entretanto, os escravos eram proibidos de frequentar as escolas públicas em várias províncias do Império (RIBEIRO; SILVA: 2010, p. 365).

O conservadorismo e o reacionarismo das elites ocasionaram períodos de extrema violência contra a população pobre e os escravos. Os descendentes de escravos carregavam o estigma da instituição da escravidão marcada pelo poder senhorial.

Nesse contexto foi implantada a República em decorrência dentre outros fatores, das reivindicações por desenvolvimento do país.

Observa-se deste modo, que a Primeira República (1889-1930) configurou-se como o período em que os senhores do café ascenderam ao poder, alcançaram sua plenitude e depois declinaram em decorrência da crise de 1929 (SOARES, 2012).

Contudo, apesar dessas relações serem em sua maioria conflituosas, foi após a abolição da escravatura, especificamente nos primeiros anos de República (1889); que os descendentes de escravizados encontraram uma sociedade preconceituosa que apresentava diversas dificuldades para sua inserção nos diferentes setores, inclusive nas escolas (CARVALHO, 1989; FONSECA, 2002).

Após a abolição, realizada para atender aos reclamos das novas políticas e sociais, e não aos interesses dos próprios escravos, os negros haviam se tornado cidadãos, todavia, praticamente jogados à rua. E sua quase totalidade se encontrava sem terra, sem qualquer espécie de instrução, sem profissão, sem teto e sem meios ou possibilidades de adquirir alimentos. Foram, portanto, abandonados à própria sorte (Soares: 2012, p. 7).

Essa realidade brasileira composta por uma população abandonada a própria sorte, analfabeta e de baixa escolarização fez com que a necessidade de uma solução emergisse; foi então que no ano de 1891, a Constituição Federal foi promulgada com o intuito de promover o desenvolvimento do país pelas letras, artes e ciências (CARVALHO, 1989; BALEEIRO, 2012; SOARES, 2012).

Ainda assim a população negra no final do século XIX sofria diferenciações entre os “nascidos livres” (crianças negras pela lei do Ventre Livre no ano de 1871) e

as pessoas que compraram sua alforria ou foram libertados pela Lei de Abolição de 13 de Maio de 1888 (RIBEIRO; SILVA, 2010; SOARES, 2012; DANTAS, 2022).

Essa postura contribuiu para que se estabelecesse no Brasil uma linhagem, na qual os recém-libertados, após 1888, não foram aceitos no convívio social; o que dentre outras questões, dificultava o acesso a escola. Diante dessa situação, a população negra começou a se organizar buscando romper esse paradigma, criando assim uma mobilização política, com destaque para a criação da Guarda Negra no ano de 1888 (RIBEIRO; SILVA, 2010; DANTAS, 2022).

Foi como resultado dessa mobilização política que ocorreu a “revolta da chibata”, no ano de 1910 (quando marinheiros descendentes de africanos fizeram um levante na então capital federal reivindicando o fim das chibatadas que recebiam quando transgrediam regras) (FONSECA, 2002; RIBEIRO; SILVA, 2010).

No ano de 1930 surgiu uma nova organização, a Frente Negra Brasileira/FNB. Sobre essa organização, Ribeiro e Silva (2010, p. 366) mencionam:

Na capital paulista, a FNB disseminava um referencial cultural e político — pelo jornal *A voz da raça*, publicado no decorrer de quase toda a existência da frente — e um ideário — via seminários

e palestras em sua sede, que chegou a abrigar uma escola noturna. Fora da capital, fez apresentações musicais com seu conjunto Rosas Negras. A frente avançaria rumo ao interior de São Paulo e a outros estados.

Ao passo que os movimentos sociais reivindicavam a inclusão do negro na sociedade brasileira, no âmbito educacional mudanças determinavam um novo padrão para as escolas e formação docente:

No rastro dessa tentativa de unificação, o Ministério de Educação foi unificado ao da Saúde (1930) e uma política educacional baseada na proposta de pensadores brasileiros da educação influenciados por referenciais teóricos da Europa e dos Estados Unidos (EUA) foi implantada. Na implantação dessa política, a escola de primeiras letras e de formação docente seria o lugar/espço privilegiado da constituição e construção do povo brasileiro, baseada em um biótipo de branco europeu com moral acentuada e orientada pelos ditames da psicologia (mensuração), sociologia (ordem e progresso) e da saúde (higiene) problemáticas (RIBEIRO; SILVA, 2010, p. 365).

Entretanto, os movimentos negros instituídos nesse período não aceitaram essas premissas e lutaram de forma vigorosa pela inclusão do negro na sociedade, reivindicando a participação na vida pública.

O ensino era considerado luxo para a população negra, que ingressava cedo no mercado de trabalho e na maioria das vezes frequentava o ensino noturno, que era destinado tão somente a ensinar os alunos a

lerem e escreverem (FONSECA, 2002; RIBEIRO; SILVA, 2010).

A situação das mulheres também era de discriminação, que havia conquistado o direito de voto no início da década de 1930; entretanto, no caso das mulheres negras que em sua maioria eram analfabetas, esse direito não se aplicava.

Observa-se assim que essa participação era muito difícil tendo em vista que o indivíduo negro estava formalmente interdito de aprender a ler e a Constituição republicana proibia o voto de analfabetos (exigência que perdurou até o ano de 1985) (RIBEIRO; SILVA, 2010; BALEIRO, 2012; DANTAS, 2022).

Foi somente a partir do fim do século XX que os descendentes de escravizados no Brasil começaram a ter visibilidade como pessoas. Essa visibilidade resultou de muitas lutas e conquistas com o intuito de transcender as relações de produção.

Foi nesse contexto que surgiram as discussões sobre diversidade cultural, o que ocasionou, segundo Ribeiro e Silva (2010, p. 366) que fosse desfeito:

[...] o mito da “democracia racial” no país, erigido em meados do século XIX e no decorrer do século XX, sobretudo na década de 1930, e cujo princípio de realidade estava só nos interesses das elites intelectuais e econômicas. Em sua densidade, o autodenominado movimento negro do fim do século XX denunciou tal mito.

A trajetória de inclusão do negro na sociedade e no âmbito escolar foi marcada por muitas lutas e foi um processo lento que ainda está em consolidação.

Ainda que exista um ordenamento legal que garanta o respeito à diversidade no âmbito escolar, de forma prática a população negra ainda se encontra marginalizada sendo o acesso à educação de qualidade um ponto ainda a ser alcançado.

2.2.AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DE 1889 A 1930

As reformas educacionais ocorridas no Brasil influenciaram não somente as metodologias de ensino, mas também a vida das pessoas e o acesso à educação.

Entre o ano de 1890 e 1901 a principal iniciativa governamental na área da educação reporta à Reforma Benjamin Constant (1891), de inspiração positivista, e cuja abrangência se resumiu ao Distrito Federal (HISTEDBR, 2006; DANTAS, 2022).

A reforma com força de lei delegava à iniciativa privada o exercício do ensino primário e secundário. As escolas de 1ª grau admitiriam alunos de 7 a 13 anos, enquanto as escolas de 2º grau, admitiriam alunos de 13 a 15 anos. Do ensino de 1º grau constava o ensino prático de língua portuguesa, de contar e de calcular, de trabalhos manuais (para os meninos), trabalho de agulha (para as meninas), ginástica e exercícios

militares, noções concretas de ciências físicas e história natural, noções práticas de agronomia e claro, instrução moral e cívica (DANTAS, 2022, p. 124).

No ensino de 2º grau, com essa reforma, as disciplinas praticamente permaneceram as mesmas disciplinas, as, diferenciando apenas em relação ao aprofundamento do nível das disciplinas e acréscimo de noções de direito pátrio, de economia política e de elementos da língua francesa (HISTEDBR, 2006; DANTAS, 2022).

Além disto, houve a preocupação com provimento de pessoal docente através das Escolas Normais para formação deste magistério. Por sua vez, o ensino secundário possuiria sete anos e seria ministrado pelo Colégio Pedro II. Em todo caso, a nosso ver, a lei tinha uma perspectiva normativa procurando dar conta das disciplinas por série e até o conteúdo das mesmas, estimulando o enciclopedismo (DANTAS, 2022, p. 124).

É importante ressaltar que em linhas gerais, a Reforma Benjamin Constant tinha sua orientação pautada no positivismo, daí o rompimento com a tradição cultural baseada na literatura predominante até então (HISTEDBR, 2006).

No período do governo do presidente Campos Salles (1898-1902), ocorreu a Reforma Epiácio Pessoa, promulgada pelo decreto nº 3.890 de janeiro de 1901 que estabeleceu a

equiparação dos colégios particulares e públicos estaduais (HISTEDBR, 2006; DANTAS, 2022).

Essa reforma tinha como objetivo ampliar os pressupostos positivistas em educação que tinham sido implantados por Benjamin Constant.

Dessa forma, ocorreu uma expansão para os demais estados brasileiros das normas do ensino secundário implantadas no Distrito Federal. Ressalta-se que a Reforma Epitácio Pessoa se caracterizou por ser uma reforma mais burocrática do que conteudista (CUNHA, 2005; HISTEDBR, 2006).

Entre as iniciativas de expansão do ensino primário e secundário, pensou-se também no ensino profissional. Em 1909 com o decreto 7.566 – o Governo Nilo Peçanha (1909-1910) criou a Escola de Aprendizagem Artífices em quase todos os estados. Todavia, em 1918, por meio do Decreto nº 13.064 de 12 de junho de 1918 houve a readequação da lei com base na nova realidade do país. Um ano depois, foi aprovada a criação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, com o objetivo de realizar a gestão deste tipo de ensino (DANTAS, 2022, p. 124).

Observa-se assim uma preocupação com o desenvolvimento de uma educação profissional, ainda que esta tivesse uma perspectiva assistencialista com o objetivo de regeneração de desvalidos por meio do trabalho.

Para além disso, a educação profissional tinha um caráter preventivo e corretivo contra os desvios sociais.

Houve a propulsão da educação profissional na República também pela expansão do processo de industrialização, porém, o seu modelo estava inserido ainda no contexto dual, que a exemplo do Império, era uma escola voltada, portanto, para os pobres e as classes mais baixas, e que também respondia a perspectiva de “segurança” das classes médias (DANTAS, 2022, p. 125).

Observa-se assim a persistência do dualismo na educação brasileira, onde os colégios confessionais, colégios particulares e colégios oficiais estaduais tinham a perspectiva de uma educação para as classes populares que tivesse como objetivo a formação para o trabalho.

No governo de Hermes da Fonseca (1910-1914), ocorreram muitas revoltas populares, sendo revogada a Epitácio Pessoa pela Reforma Rivadavia Corrêa, no ano de 1911 (SHIGUNOV NETO, 2015; DANTAS, 2022).

Ela promovia na verdade a total desregulamentação das Reformas anteriores, tendo em vista a não intervenção do Estado em matéria educacional, fazendo com que os admitidos às faculdades o fossem se comprovassem o ‘conhecimento’ em exames (DANTAS, 2022, p. 125).

No governo de Venceslau Brás (1914-1918), com a Reforma do Ministro

Carlos Maximiliano foi promulgado o Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915, que revogou alguns dispositivos das reformas anteriores, restaurando, por exemplo, os exames preparatórios, e reintroduzindo a tarefa disciplinadora do Governo Federal na educação (SHIGUNOV NETO, 2015).

Ainda durante o governo de Venceslau Brás houve a criação, no ano de 1916 da Liga de Defesa Nacional com o objetivo de desenvolver a formação de uma consciência nacional por meio do serviço militar obrigatório e pela necessidade de democratizar o ensino contra o analfabetismo (SHIGUNOV NETO, 2015; DANTAS, 2022).

É importante ressaltar que nesse período até a década de 1920, ocorreu o período denominado de entusiasmo ou otimismo pedagógico; quando se desenvolve uma conscientização por meio dos intelectuais da necessidade de solucionar os problemas da educação.

[...] da década de 1920 a 1930, tem-se o que a historiografia da educação convencionou chamar de otimismo pedagógico. Aí, o contexto em si das disputas já não é mais a educação como propulsor apenas do desenvolvimento e da instrução brasileira. E sim, o modelo que se defende é de maior autonomização do aluno e das atividades em sala de aula descolando o processo do professor em si. É a defesa da escola mais atrelada à sociedade, onde o escolanovismo era o cerne da questão. A escola se aproxima mais da sociedade e

do mercado de trabalho já em mudança dentro do desenvolvimento do capitalismo (DANTAS (2022, p. 131).

Para além dos pressupostos apresentados, é importante ressaltar também a influência da classe média urbana na sociedade, que se expandiu não somente a partir do processo de urbanização, como também pela industrialização crescente principalmente após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) (SHIGUNOV NETO, 2015; FAUSTO, 2016; DANTAS, 2022).

Dessa forma, a crescente classe média passou a possuir interesses de ascensão social por meio de serviços públicos, da burocracia civil e militar. Essa classe média foi resultado da junção das antigas camadas médias urbanas como os artesãos, pequenos comerciantes, alfaiates, carpinteiros e sapateiros com advogados, médicos, professores e jornalistas.

De acordo com Fausto (2016), essa classe média contribuiu para a criação de novas faculdades e a expansão do ensino secundário.

Ressalta-se que a educação era um valor para a classe média, pois propiciava meios e possibilidades de mobilidade social e de acesso aos postos do aparelho de Estado e da iniciativa privada; propiciando melhora na qualidade de vida e no status social.

A influência da classe média na sociedade nesse período pode ser observada no fenômeno do tenentismo, na Revolta da vacina, e na campanha civilista (eleição de Hermes da Fonseca contra Rui Barbosa (FAUSTO, 2016).

O modo pelo qual a nova classe média emergente assenhoreou-se do sistema estadual e acabou por forçar a expansão do ensino acadêmico federal, unificando os dois sistemas, parece-me altamente esclarecedor da natureza das relações entre a sociedade e a educação, mesmo quando essa sociedade seja uma sociedade fechada como a brasileira (TEIXEIRA, 2011, p. 336).

É importante ressaltar que nesse contexto de emergência da classe média, nota-se a existência de um dualismo, no que se refere ao modelo de dois tipos de escolas. Um modelo atendia as expectativas da massa, mantendo-a distante de vícios e garantindo a ordem. Outro modelo era de escola secundária-superior, destinada as classes médias (TEIXEIRA, 2011; SHIGUNOV NETO, 2015).

Podemos concluir que o início da primeira República denota uma preocupação com o ensino secundário, e, no que se refere à forma é carente de uma visão unitária e integrada como solução para um país, da complexidade e com o atraso estrutural do Brasil, com leis revogando leis anteriores, realizadas de forma descontinuada e pontual de tal modo que a educação com muita precariedade é vista como política de Estado, e mais, como política do governo de ocasião (DANTAS, 2022, p. 127).

No ano de 1920, em âmbito estadual ocorre a Reforma Sampaio Dória, com o objetivo de diminuir o analfabetismo no estado de São Paulo.

O reformador Sampaio Dória, expoente da Liga Nacionalista de São Paulo fez com que sua reforma servisse de ‘estudo’ e contraprova para a defesa da escola integral que viria florescer no fim da década de 20, com os princípios do escolanovismo (DANTAS, 2022, p. 128).

No ano de 1922 ocorreu a Reforma Lourenço Filho cuja proposta foi a reformulação da educação das elites e das camadas populares, diferenciando a educação para os trabalhadores, daquela destinada às camadas populares. Para além desses pressupostos, a referida reforma propunha a seleção daqueles para serem educados nas escolas secundárias e nas instituições de ensino superior (CUNHA, 2005; DANTAS, 2022).

No governo Arthur Bernardes (1922-1926), no ano de 1925, houve a Reforma João Luís Alves que sob o decreto nº 16.782 criou o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional que substituiu o Conselho Superior. Esta lei discorreu também sobre a forma e as bases da União financiar a expansão do ensino primário rural (DANTAS, 2022).

No ano de 1924 ocorreu a divulgação do Relatório da Comissão

Luderitz a respeito do ensino técnico-profissionalizante.

[...] após avaliar esta modalidade de ensino em todo país, sugeriu algumas medidas como a industrialização de todas as escolas deste formato sem defender a estrita automanutenção financeira pelos próprios institutos com produtos fabricados pelos mesmos, e, portanto, sem prescindir de custeio federal (CUNHA, 2005, p. 225).

Embora não tenha sido aprovado em sua integralidade, o projeto teve algumas recomendações aprovadas, o que resultou no ano de 1926 na criação de uma portaria pelo Ministério da Agricultura que introduziu a industrialização no ensino profissional (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Essa portaria também “[...] definiu o currículo mínimo para a aprendizagem nas oficinas e houve a criação do Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico para o provimento financeiro dos alunos mais carentes (SHIGUNOV NETO, 2015, p. 133).

“Ainda em maio de 1926, o Presidente Arthur Bernardes através do decreto nº 17.329, fez-se o regulamento para os estabelecimentos do ensino técnico comercial” (DANTAS, 2022, p. 129).

No ano de 1926, Fernando de Azevedo elaborou um projeto educacional denominado *Inquérito*. Esse projeto era composto por questionários com o intuito de estabelecer um diagnóstico estrutural

sobre o ensino primário, o normal, o secundário, profissional e o superior (CUNHA, 2005; SILVA; ARAÚJO, 2005; DANTAS, 2022).

Esse projeto educacional, após sua implementação, chegou a alguns resultados, postulados por Cunha (2005, p. 217):

[...] o ensino primário como meio de iniciação ao ensino técnico, através da incorporação de trabalhos manuais como o desenho, a importância de se investir e estruturar com funções industriais e com financiamento público às instituições os cursos técnicos-profissionalizantes, sobretudo o curso técnico de mecânica devido à expansão industrial. E, também, a mensagem da importância dialética da educação como propulsor da democratização das elites com a incorporação de elementos populares a mesma e a formação das elites para prover este movimento.

No ano de 1928, em Pernambuco ocorreu a Reforma Carneiro Leão, promulgada pelo governador Estácio Coimbra, inspirada nos pressupostos da Escola Nova; respondendo a necessidade por um clamor de modernização do país (ARAÚJO, 2009; DANTAS, 2022).

Dessa forma, a referida reforma partia do pressuposto da necessidade de “republicanizar” a República; por meio de uma educação que atendessem às exigências de uma nova sociedade industrial e urbana, evoluindo para uma democracia social e econômica (ARAÚJO, 2009).

As diversas crises por que passou a Primeira República influenciou no âmbito educacional, fazendo com que as iniciativas e políticas desse setor fossem descontinuados. Entretanto, há de se ressaltar que algumas reformas estaduais acabaram por estruturar após a revolução de 1930 os pressupostos educacionais.

As reformas na educação ainda que em alguns casos não tenham sido eficientes, contribuíram para aprimorar a educação, sempre objetivando superar:

[...] a dicotomia alfabetização x instrução completa primária e secundária; escola primária x integral; escola tradicional x escola nova, isto, é, o debate avançando em termos de modelo, e não de um voluntarismo da educação como no início da República. Porém, ainda sim, nos termos de um dualismo estrutural, como visto, e sob à ótica de uma modernização conservadora. Um país malfadado mais uma vez, com o seu passado (DANTAS, 2022, p. 131).

Entretanto, as conjunturas sociais, econômicas e políticas sempre influenciaram as decisões educacionais no Brasil, contribuindo para fortalecer uma educação para a elite em que as massas populares tiveram o acesso restrito.

Dentre as classes que tiveram o acesso negado e restrito na educação, tem-se os negros, que desde o período pós abolição da escravatura sofreram diversos obstáculos para sua inserção na sociedade, no mercado de trabalho e no acesso à educação.

2.3.A INCLUSÃO ESCOLAR DO NEGRO NO BRASIL

Com a promulgação da Constituição Federal de 1824, que declarava a todos os cidadãos o direito à instrução primária gratuita, a necessidade de instruir e civilizar a população brasileira tornou-se crescente (BALEEIRO, 2012).

Em face do exposto, a aprendizagem da leitura, da escrita e das contas, bem como a frequência à escola assumiram caráter de extrema relevância na edificação de sociedade, que até então era marcada na área educacional por precárias condições das escolas públicas e o alto índice de analfabetismo (84,5% no ano de 1872) (CARVALHO, 1989; FONSECA, 2002; CUNHA, 2005; VEIGA, 2008).

Dessa forma, o título de cidadão que determinava a Constituição Federal só ocorria de fato aos indivíduos livres e aos libertos. Os escravos e indígenas não tinham acesso à educação, nem a cultura da leitura e da escrita (BALEEIRO, 2012).

Esses pressupostos estavam expressos nos dispositivos jurídicos imperiais, a saber, na Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837, onde as escolas e os cursos noturnos vetavam o acesso de escravos (FONSECA, 2007; DANTAS, 2022). “São proibidos de frequentar as

escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (FONSECA, 2002, p. 12).

Apesar das proibições formais existentes, é importante ressaltar que pesquisas históricas demonstraram registros de criança negras que frequentaram escola pública em Minas Gerais no período imperial (FONSECA, 2002; 2007; VEIGA, 2008).

Se a presença de crianças negras na escola é parte da história do Brasil desde fins do século XVIII, fica evidente que a experiência de discriminação no percurso de escolarização não é recente e tem uma significativa longevidade histórica (PASSOS, 2010, p. 5).

Observa-se que a exclusão dos negros do processo de escolarização foi sendo construída ao longo da história da educação, entretanto, a necessidade de escolarização do negro torna-se uma necessidade em face da abolição da escravatura no Brasil; não como uma medida benéfica, mas uma medida política, uma vez que o contingente de negros libertos necessitava de um mínimo de instrução para viver na sociedade e contribuir com o desenvolvimento do país nesse período.

[...] a educação passa a ser um importante instrumento de dominação e

controle. Contudo, a análise histórica vai mostrar que, para os escravizados, a instrução vai deixar de se constituir em ameaça para ser uma necessidade no processo de abolição do trabalho escravo, mais especificamente, quando se iniciam as discussões relativas à libertação do ventre. Essa mudança de pensamento sobre a educação dos negros tinha como referência o “novo” modelo de sociedade que se pretendia construir (PASSOS, 2010, p. 3).

É importante ressaltar que as famílias mais abastadas não enviavam seus filhos às escolas públicas, o ensino acontecia em casa por meio de aulas particulares; o que caracterizava a escola pública do século XIX como uma instituição destinada essencialmente a crianças pobres, negras e mestiças (GONÇALVES; SILVA, 2000; SILVA; ARAÚJO, 2005; VEIGA, 2008; RIBEIRO; SILVA, 2010).

A partir do momento em que chegaram ao Brasil os imigrantes europeus, a educação negra foi esquecida, mesmo tendo registros de que houve tentativas de regulamentação do ensino público após a abolição da escravatura.

[...] deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma ‘aparente’ democratização; porém, na realidade, negaram as condições objetivas e materiais que facilitassem aos negros recém egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 71).

Foi somente no final do século XIX, com o advento do ensino popular e o ensino profissionalizante que a população negra passou a ter oportunidades efetivas de escolarização (SILVA; ARAÚJO, 2005; SOARES, 2012; SOUZA, 2013).

Essa escolarização caracterizava-se por ser popular tendo em vista que era ofertada em grupos escolares urbanos e escolas isoladas nos bairros operários e nas fazendas.

É importante tecer algumas considerações acerca da escolarização do negro no Brasil considerando que os processos de instrução dessa parcela da população ocorreram no decorrer dos anos do século XIX, tendo seus primórdios relacionados à abolição da escravidão, na medida em que os debates em torno da Lei do Ventre Livre passaram a considerar a educação e a abolição em proporções quase equivalentes (FONSECA, 2002; SILVA; ARAÚJO, 2005; PASSOS, 2010; SOUZA, 2013).

Ressalta-se assim que o objetivo da educação sob essa perspectiva foi de firmar uma realidade social na qual o negro era indispensável nas relações sociais que estavam se iniciando.

Essa premissa confirma que as práticas educativas não tinham por objetivo promover uma transformação e

consequente melhora no status dos negros, mas sim tinha como objetivo manter a população negra como mão de obra do processo produtivo; impedindo que a população brasileira sofresse um processo de africanização junto à abolição do trabalho escravo (FONSECA, 2002; SILVA, 2008; RIBEIRO; SILVA, 2010; SHIGUNOV NETO, 2015).

Para além dessas questões sociais, a educação para negros se fundamentava em teorias raciais desde os anos 1870. Essas teorias buscavam estabelecer diferenças entre negros e brancos, considerando que a miscigenação ocasionaria a degeneração da nação (SCHWARCZ, 2000).

Foi a partir dos pressupostos dessas teorias raciais que os negros e mestiços foram considerados cidadãos de segunda categoria, sendo responsabilizados pelos males da nação brasileira.

Esse pensamento racial influenciou as instituições educacionais, bem como as políticas públicas da época. Nesse contexto, intelectuais, médicos e cientistas sociais acreditavam que a criação de uma escola universal poderia embranquecer a nação (SCHWARCZ, 2000).

Dessa forma, conforme pontua Dávila (2006, p. 13), a intenção era “[...] transformar uma população geralmente não-branca e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene,

comportamento e até, eventualmente, na cor da pele”.

A lógica médica e científico-social das ideias raciais influenciou as políticas educacionais, contribuindo para a manutenção e aumento das desigualdades, ocasionando “[...] a desvantagem de brasileiros pobres e não-brancos, negando-lhes acesso equitativos aos programas, às instituições e às recompensas sociais que as políticas educacionais proporcionavam” (DÁVILA, 2006, p. 22).

Assim sendo, a educação ofertada nesse período estabeleceu formas diferenciadas e desiguais no atendimento às crianças negras e pobres, muitas vezes sendo rotulados como problemáticos.

Como consequências desses pressupostos de teorias raciais na educação, surgiram obstáculos na integração social e racial no Brasil.

O projeto de escola republicana não incorporou, pois, um projeto de emancipação da população negra, pelo contrário, continuou alimentando o racismo e produzindo a exclusão de crianças e jovens negros dos bancos escolares. As teorias racistas amplamente difundidas foram naturalizando as desigualdades raciais em novo ambiente político e jurídico (PASSOS, 2010, p. 13).

Apesar das dificuldades e obstáculos na escolarização dos negros, o ensino profissionalizante propiciou a

escolarização profissional e superior de uma pequena parcela dessa população.

Ressalta-se assim que apesar da exclusão na escolarização, a população negra lutou pela inclusão nesse processo, exercendo influências nele também.

A exclusão do processo de escolarização do negro esteve presente por meio de mecanismos do Estado brasileiro desde o período imperial, quando acesso à instrução pública dos negros foi proibida por meio de ordenamento legal (CUNHA JÚNIOR, 1997; SILVA, 2008; SOARES, 2012).

Posteriormente, com a abolição da escravidão, o negro liberto não podia frequentar a escola pública de forma efetiva, ainda que tivesse o mesmo direito das pessoas livres de frequentar a escola pública; uma vez que não havia condições materiais para a realização plena do direito (CUNHA JÚNIOR, 1997; SHIGUNOV NETO, 2015).

Aliado a essas condições, as teorias raciais contribuíram para a promoção de uma forte política de branqueamento como projeto nacional pautado na crença na superioridade branca. Nesse sentido a educação ofertada para a população negra tinha como objetivo o papel cívico de redenção nacional tornando o negro saudável, disciplinado e produtivo

(CARVALHO, 1989; GONÇALVES; SILVA, 2000).

Constata-se assim que a educação no período da primeira república estava pautada na implementação do ideário racial com concepções racistas. Esse ideário do início do século XX fundamentou-se em três pontos:

Primeiro, basearam-se em séculos de dominação por uma casta de colonizadores europeus brancos e seus descendentes, que mandavam em seus escravos, povos indígenas e indivíduos de ascendência mista. Durante séculos, esta elite branca também recorreu à Europa no empréstimo de cultura, ideias e autodefinição. Segundo, embora esses intelectuais e formuladores de políticas tivessem se tornado cada vez mais críticos em relação a essa herança (indo até o ponto de celebrarem a mistura racial), invariavelmente, vinham da elite branca e permaneciam presos a valores sociais que, depois de séculos de colonialismo e dominação racial, continuavam a associar a branquidão à força, saúde e virtude – valores preservados e reforçados por meio da depreciação de outros grupos. Terceiro, como criaram políticas educacionais em busca de um sonho utópico de um Brasil moderno, desenvolvido e democrático, sua visão era influenciada pelos significados que atribuíam à raça (DÁVILA, 2006, p. 24).

Foi somente a partir da década de 1940 que as ideias racistas sofreram transformações entre os intelectuais e foi se contornando o conceito de democracia racial.

Os pressupostos da democracia racial fundamentam-se na questão acerca das relações raciais na sociedade brasileira,

estabelecendo a concepção de que a regeneração do povo se dá por meio da assimilação; sendo a população negra substituída pela possibilidade de uma população que é produto de diferentes raças – brancos, negros e indígenas (JACCOUD, 2008).

Essa concepção pontuada pelos estudos de Jaccoud (2008) foi fortalecida pela crença de uma perspectiva positiva da mestiçagem, bem como a convivência harmônica entre os grupos raciais brasileiros.

A partir dos pressupostos teóricos apresentados no que se refere a inclusão escolar do negro no Brasil, pode-se observar que a luta pela igualdade de direitos para a população negra não terminou com o regime escravocrata e tampouco com o início da Primeira República.

Porque mesmo após a abolição da escravatura as oportunidades para a população negra não foram ofertadas de forma digna e efetiva não somente no âmbito educacional, mas também na sociedade de forma geral e no trabalho.

Especificamente no âmbito educacional, Soares (2012, p. 13) tece algumas considerações acerca do acesso escolar do negro:

Logo, se não tinham acesso a educação inicial também não tinha acesso aos

graus superiores de ensino, destinados aos membros das classes privilegiadas e voltados para a formação dos profissionais que iriam atuar com os recursos financeiros e com as funções políticas no país.

Foi justamente com a promulgação da Lei Áurea e as outras que procederam que marcaram o início das lutas da população negra por direito ao acesso a educação pública.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, a reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil perpassa pelos aspectos históricos que marcaram o período da escravidão e as consequências para a sociedade.

A qualidade da educação pública no Brasil é um tema amplamente discutido ao longo de décadas e abarca uma série de fatores históricos e culturais que influenciaram a educação pública tal qual ela se configura na atualidade.

Este trabalho apresentou um recorte histórico acerca dessa escolarização, promovendo uma reflexão com base nos materiais científicos publicados sobre o referido tema.

Tendo como ponto de partida a Primeira República e a abolição da escravatura, realizou um resgate histórico sobre esse período apontando os aspectos sociais e educacionais.

A partir disso, foram tecidas considerações sobre as reformas educacionais que influenciaram a escolarização dos negros no Brasil, e os obstáculos de acesso a educação pública.

Nesse sentido, é importante ressaltar que após a abolição da escravidão e durante o período da primeira república permaneceu uma distinção cultural, simbólica e educacional entre negros e brancos, quanto ao acesso à educação escolarizada; ressaltando-se que a educação da elite era ofertada de forma particular.

Ainda assim, o ensino público destinado aos pobres não se estendia a população negra, que estando em condições de liberdade não encontrava meios para sua emancipação e inserção na sociedade.

Dessa forma, ser negro na Primeira República significava viver numa sociedade que ainda estava permeada por concepções escravocratas, impossibilitavam a população negra de aprender por meio da educação escolarizada.

Como havia uma legislação que impedia o acesso dos negros a educação pública, mesmo após a abolição da escravidão, esse acesso contínuo impossibilitado. Assim sendo, aos negros era aceitável o acesso somente às técnicas

elementares da escrita e da leitura; delimitando essa parcela da população a estratos baixos da classe social; em trabalhos artesanais e manuais.

Em alguns casos isolados, alguns negros conseguiam ter acesso a educação pública, conforme foi mencionado nesse trabalho a partir de materiais publicados; e foi essa parcela da população que começou a se mobilizar reivindicando o acesso da população negra a educação pública, que mesmo quando ofertada tinha baixa qualidade em relação a currículo e materiais.

Mas ainda assim essas reivindicações configuram-se como um ponto de partida para a equidade na oferta de educação pública no Brasil, que com o passar das décadas e em decorrência de lutas e conquistas conseguiu espaço não somente na oferta, como também na elaboração do currículo valorizando a cultura africana na educação básica.

Confirma-se assim a hipótese inicialmente apresentada de que os movimentos para que a população negra tivesse meios de ter acesso à educação, refletiram para emancipação e melhora na qualidade de vida, bem como das gerações posteriores.

5. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cristina. A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920. **Revista Brasileira História da Educação**, v. 9, n. 1, p.119-136, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942009000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2022.

BALEEIRO, Aliomar. **Coleção Constituições brasileiras**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. v. 2.

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

BRASIL. **Lei n. 10.639**, que altera a LDB e estabelece as Diretrizes Curriculares, instituindo o ensino de História da África e dos Africanos no currículo escolar fundamental e médio. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CUNHA JUNIOR, Henrique. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. In: COSTA LIMA, Ivan; ROMÃO, Jeruse (org). **Negros e currículo**. Série Pensamento Negro em Educação nº. 2. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997.

DALAGASPERINA, Alexandre Luiz; DILL, Teresa Machado da Silva. **Afrodescendente na educação básica: a inclusão das questões étnico-raciais**. 2017. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Alexandre-Luiz-Dalagasperina.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

DANTAS, Diego Fonseca. Bases da cultura educacional no Brasil: colônia, império e primeira república. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 11, n. 31, p. 116–132, 2022. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/671>. Acesso em: 27 set. 2022.

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

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

FAUSTO, Bóris. **História Geral da Civilização Brasileira. Sociedade e Instituições (1889 -1930)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016. (Tomo III – O Brasil Republicano, vol. 9).

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

FONSECA, Marcos Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira.

Revista Brasileira de História da Educação, v. 7, n. 1, p. 11-50, jan./ abr. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161076002>. Acesso em: 23 set. 2022.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2022.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas em “História, Sociedade e Educação no Brasil”. **Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira"**. Campinas: HISTEDBR/FE/UNICAMP, 2006. Disponível em <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br>>. Acesso em: 20 set. 2022.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e a desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Maria. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008. p. 131-166. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

PASSOS, Joana Célia dos. **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos**. 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/desigualdades_educacionais_eja.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

RIBEIRO, Betânia O. Laterza; SILVA, Elizabeth Farias. Educação e domínio: escola como ilusão de inclusão social do “negro” no Brasil da década de 1930. **Cadernos de História da Educação**, v. 9, n. 2 p. 363-376, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/download/11451/6714>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte, 2000.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. **História da educação brasileira**. São Paulo: Salta, 2015.

SILVA, Vanísio Luiz da. **A cultura negra na escola pública: uma perspectiva etnomatemática**. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-112833/publico/vanisio.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de acesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **A história da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOARES, Hellen Cerqueira. **A escolarização do negro na primeira república**. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1862/1/HellenCerqueiraSoares.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, v. 13, n. 39, p. 1-16, set/dez, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27503907.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.