



**O PROCESSO DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL, A
EXCLUSÃO DO NEGRO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE
EMBRANQUECIMENTO RACIAL**

**THE EDUCATIONAL TRAINING PROCESS IN BRAZIL, THE
EXCLUSION OF BLACK AND THE INSTITUTIONALIZATION OF THE RACIAL
EMBRANCHMENT POLICY**

Nandara Helena Silva Sakamoto¹

RESUMO: O processo sócio-histórico de emancipação do negro está intimamente ligado a formatação de uma política de embranquecimento racial que contribui para uma campanha de exterminação negra no contexto social no período pós-escravidão. Aqui, observa-se que o processo mais centrado nesta lógica foi o da formação educacional, onde se localiza o maior equipamento de deminação e poder social, o espaço acadêmico. Neste sentido, o privilégio de ocupar os bancos escolares se torna meio de alijamento da produção de conhecimento e busca de autonomia, da qual o negro não participa e recentemente foi questionado através da ADPF 186. Ou seja, a lógica higienista e seus resquícios no pensamento atual, fruto de uma política clara de combate a população negra e sua impossibilidade de acesso aos espaços de produção de poder. O trabalho trata de jogar luz sobre estes processos e questioná-los, no sentido a subsidiar a necessidade e defesa das medidas compensatórias, não só como necessárias, mas como obrigatórias como forma a reconhecer o débito social com esta população.

Palavras-chave: Processo de Formação Educacional do Negro; Medidas Compensatórias; Espaços de Detenção de Poder.

¹ Centro Universitário Toledo, UNITOLEDO.

Revista Contemporânea: Revista Unitoledo: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação, v. 02, n. 01, p. 74-87, out/dez. 2017.

ABSTRACT: The socio-historical process of black emancipation is closely linked to the formation of a racial whitening policy that contributes to a black extermination campaign in the social context in the post-slavery period. Here, it is observed that the process more centered in this logic was the one of the educational formation, where is located the greater equipment of demination and social power, the academic space. In this sense, the privilege of occupying the school benches becomes a means of alibamento of the production of knowledge and search of autonomy, of which the Negro does not participate and was recently questioned through the ADPF 186. That is, the hygienist logic and its remnants in the thought current, the fruit of a clear policy to combat the black population and its impossibility of access to the spaces of production of power. The paper tries to throw light on these processes and question them, in order to subsidize the need and defense of compensatory measures, not only as necessary, but as obligatory as a way to recognize the social debt with this population.

Keywords: Black Educational Formation Process; Compensatory Measures; Power Arrest Spaces.

1.INTRODUÇÃO

As práticas educacionais no Brasil sempre foram consideradas um privilégio, uma forma de alavanca social que garantia a predominância de certos extratos sociais em detrimento de outros. Tal consciência, como bem elenca Marcus Vinícius Fonseca (2001), já se manifestava de forma valorativa nos anos de 1871 a 1888, sobre a máxima de que a educação é elemento de inclusão social no processo de superação do escravismo.

O artigo supracitado diz respeito ao período de intensos debates em torno da elaboração da Lei do Ventre Livre e sua execução pelo Ministério da Agricultura e, principalmente, como as políticas por ele elaboradas se relacionam intensamente com os rumos ideológicos que levaram à abolição da escravidão no Brasil.

A Lei do Ventre Livre, documentada no ano de 1871, garantia liberdade às crianças nascidas de mulheres socialmente consideradas escravas. A característica mais importante da discussão dessa lei, nas palavras de Marcus Vínicius Fonseca (2001, p. 11):

A característica mais importante dessa discussão diz respeito ao fato de atacar a única fonte legal de entrada de novos escravos no país. Desde a proibição do tráfico de africanos, em 1950, somente o ventre das mulheres escravas continuava a introduzir trabalhadores cativos em terras brasileiras. Libertar o ventre significava acabar com a única fonte de renovação da escravidão e, assim, essa instituição estaria com seus tempos contatos.

Observa-se que, como bem trouxe o pesquisador, dois elementos seriam os responsáveis pelo fim da instituição escravagista no Brasil, quais sejam o nascimento e a morte. Deste modo, as crianças nascidas a partir de 1871 participariam de uma nova dinâmica social, sendo a abolição um processo natural da erradicação de uma geração de trabalhadores cativos.

Essa proposta foi defendida por Perdigão Malheiros, que entendia a libertação do ventre como forma de extinção completa da escravidão, nestes termos:

(...) Para se obter a extinção completa da escravidão, é preciso ataca-la no seu reduto, que entre nós não é hoje senão o nascimento. Cumpre, portanto, declarar que são livres todos que nascerem de certa data em diante...esta emancipação do ventre, esta liberdade dos filhos, importa a grande justiça de revogação do odioso e injustificável bárbaro princípio mantenedor da perpetuidade da escravidão, o celebre partussequiturventrem deve ser a pedra angular da reforma. (FONSECA, 2001, apud MALHEIROS, 2001, p. 12).

Assim Perdigão Malheiro, para sua tese e, como bem explica Fonseca, utilizou-se do direito romano que defende que o direito acessório segue a sorte do principal, neste caso, o parto deveria seguir a sorte do ventre. Entretanto, o olhar do impacto social desta nova lógica não ficou adstrita a sua transição no campo do trabalho, Malheiros também foi responsável por construir as implicações de que tal políticas causariam na questão educacional. Afinal, essas mesmas crianças na condição de libertos eram membros da nova sociedade que se constituía, formulando o seguinte questionamento: “que educação deve receber essas crianças que se tornarão os futuros cidadãos do império?”

Esse questionamento adivinha de uma outra perspectiva inaugurada por Malheiros, que colocava a educação como parte importantíssima do processo de abolição do trabalho escravo. Nas palavras de Fonseca (2001, p. 13):

Na perspectiva apresentada por Malheiros, a libertação do ventre e a educação são articuladas de forma clara, sendo que a educação chega até mesmo a ser tratada como uma dimensão complementar do processo de abolição do trabalho [...] educação e emancipação eram vinculadas como parte do processo geral de preparação dessas crianças para o exercício da liberdade.

Porém, a lógica jurídica da época trouxe um elemento curioso sobre a tutela dessa criança já no parecer elaborado pela Comissão responsável pelo projeto de lei na Assembleia Legislativa. De acordo com o parecer, as crianças nascidas livres a partir da vigência da lei ficariam sob os cuidados e autoridade dos senhores de suas mães, na condição de patronos, sendo obrigados a criá-los e tratá-los, cuidando para que, sempre que possível, tenham instrução elementar.

De acordo com o pesquisador Fonseca (2001, p. 12), a afirmação trazida no artigo 7º, do projeto de lei apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 1870, era muito vago, o que não trazia nenhuma garantia para as crianças nascidas sob essa égide, pois o “sempre que possível” não passava de uma simples intenção e não uma determinação. Na íntegra:

Art. 7º - Os filhos das escravas nascidos depois da publicação desta lei serão considerados livres. Os libertos em virtude desta disposição ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, que exercerão sobre eles o direito de patronos, e terão a obrigação de cria-los e trata-los, proporcionando-lhes sempre que for possível a instrução elementar (FONSECA, 2001, P. 13, APUD CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1874, P. 27)

A partir daí a importância da responsabilidade com a educação das crianças nascidas sob a Lei do Ventre Livre passou a ser um verdadeiro problema, pois, na concepção de um dos Deputados e opositores do parecer na Câmara, Rodrigo A. Silva entendia que: “essas crianças poderiam ser retiradas do trabalho produtivo para receberem instrução, o que não só afetaria os lucros dos senhores, como despertaria o descontentamento entre os escravos que não possuíssem tal benefício” (FONSECA, 2001, p. 14).

Deste modo, o conflito se estendia não mais no campo econômico, mas também, na lógica já estabelecida a qual tinham por objetivo superar. Assim, a Lei n.º 2.040 denominada

Lei do Ventre Livre, trazia em seu conteúdo o momento a partir do qual as crianças nascidas de ventres escravos seriam consideradas livres e, também, uma distinção clara entre criar e educar.

A Lei previa que as crianças nascidas após o dia 28 de setembro de 1871 seriam consideradas livres, devendo ficar sob os cuidados de sua mãe até atingirem a idade de 8 anos e, depois disso ficaria a critério do senhor de suas mães decidirem seus destinos, que poderia ser: ficar com o menor até a idade de 21 anos, podendo utilizá-los durante esse tempo como trabalhador ou, entregá-lo ao Estado sendo indenizado no montante de seiscentos mil réis.

Sob essa ótica, é fácil imaginar os problemas que foram inaugurados a partir da publicação da lei. De acordo com Fonseca (2001, p. 15):

[...] Quando as crianças que permanecessem sob a posse dos senhores, a Lei preconizava que deveriam ser somente criadas. As que fossem entregues ao estado deveriam ser encaminhadas a instituições que se tornariam responsáveis por sua criação e educação, isentava os senhores de escravos de qualquer responsabilidade quanto a uma alteração no conteúdo das práticas educativas dirigidas a essas crianças. Por outro lado, definia que aquelas que fossem entregues ao Estado não poderiam ser tratadas como era comum no regime de escravidão, devendo ser, portanto, educadas.

Ora, a Lei do Ventre Livre, apesar de ter sido publicada, carecia de eficácia prática. Afinal, o Estado não possuía: i) estrutura organizacional para receber a tutela dessas crianças; ii) nem fundo de reserva para indenizar os respectivos senhores que a devolvessem. Pelas estimativas no começo de 1877, seriam aproximadamente 192.000 os ingênuos que completariam 08 (oito) anos após a entrada da lei em vigor e, mesmo que apenas parte desses fossem entregues a tutela do Estado, o sacrifício pecuniário seria de grande monta.

Para alívio do poder público, o número de crianças nascidas livres e aptas a ingressar no novo sistema formativo encampado pelo Estado ficou bem abaixo do esperado. No relatório de 1885, elaborado pelo Ministro da Agricultura, o Sr. José Lins Vieira Cansanção de Sinimbu, apontou que de 403.827 crianças nascidas livres, apenas 113 foram entregues ao Estado em troca de indenizações no valor de 600\$000, representando a quantia de 0,028% do número total de crianças.

Por estes números é de se afirmar que as crianças negras, filhas de escravas e beneficiadas pela Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871 continuaram a ser educadas nos moldes arcaicos, ou seja, aos moldes de uma escravidão disfarçada.

Não há de se negar que, o debate sobre a educação de negros nascidos livres foi objeto de pauta, inclusive de atenção da sociedade, entretanto, por conta dos interesses escravistas que predominaram no país durante o período imperial, essa política só conseguiu se consolidar no ano de 1888 com a assinatura da Lei Aurea, sancionada pela Princesa Isabel. Assim, conclui o pesquisador:

[...] a análise que realizamos confirma o que é sabido acerca da abolição da escravidão no Brasil, ou seja, seu caráter excludente, sobretudo no que diz respeito ao tratamento dispensado aos negros escravizados. Mas, por outro lado, a análise desse processo na perspectiva da questão educacional revela que havia uma consciência acerca da importância da educação como elemento de inclusão social. O que nos leva a crer que, entre essa consciência e a atitude de não tornar a educação um bem acessível ao indivíduo oriundos do cativeiro, o que verdadeiramente se construiu foi a determinação de incluir os ex-escravos e seus descendentes de forma absolutamente marginal na sociedade organizada a partir do trabalho livre. (FONSECA, 2001, p. 34)

A visão advinda do processo de libertação do negro e sua inclusão na sociedade organizada do período imperial demonstra a condição que foi atribuída a essa nova geração de trabalhadores livres, de excluído do processo formativo, até mesmo aquele destinado à formação de mão-de-obra para o trabalho assalariado.

Assim, não há que se negar que a entrada em vigor da Lei Aurea não teve o condão de transformar uma política escravocrata em política de integração social, na verdade, ela apenas veio chancelar a dinâmica básica da sociedade consumista que se inaugurava, onde o uso e o descarte eram palavras de ordem.

Essa lógica consumista de bens, e o negro nesta condição de propriedade, de produto, é apenas um reflexo de um pensamento mundial dos exploradores que só mudou de nome, atualmente, reconhecida como lógica neoliberal, mas que assola a história mundial desde que o homem passou a exercer o direito de posse.

Especulações filosóficas a parte, o histórico da desigualdade no Brasil seguiu rumo à nova lógica que se instaurou no país, reflexo da revolução industrial e da necessidade do país expandir seu mercado, desta vez, como uma nação independente e soberana.

Na segunda metade do século XIX, como produto das revoluções burguesas, o fim das Monarquias Absolutistas e o desenvolvimento de novas tecnologias o mundo inaugura um período que chamamos de tempos modernos. A busca de mercados, o descobrimento do novo mundo e o surgimento de novas nações tornou o mundo o celeiro do liberalismo e do capital.

O mundo passou a proibir o tráfico negreiro e, inquestionavelmente, esse foi o principal motivo do Brasil, apesar de tardiamente, também o aboli-lo com o advento da Lei Aurea.

Cumpre salientar que essa nova concepção do pensamento não aconteceu porque o mundo deitava olhares à escravidão e a colocava como algo repugnante, mas sim, porque entendera que quando se coloca trabalhadores assalariadas na lógica econômica, consegue-se construir um mercado consumidor mais amplo e, conseqüentemente, o lucro é aumentado. Agora, o trabalhador não apenas era explorado, mas também um membro, mesmo de menor porte, da lógica produtiva.

Liberalismo pode ser resumido como o postulado do livre uso, por cada indivíduo ou membro de uma sociedade, de sua propriedade. O fato de uns terem apenas uma propriedade: sua força de trabalho, enquanto outros detêm os meios de produção não é desmentido, apenas omitido no ideário liberal. Nesse sentido, todos os homens são iguais, fato consagrado no princípio fundamental da constituição burguesa: todos são iguais perante a lei, base concreta da igualdade formal entre os membros de uma sociedade. Em uma extensão dessa, uma segunda idéia propõe o bem comum (o Commonwealth), segundo a qual a organização social baseada na propriedade e na liberdade serve o bem de todos. Um corolário dessa proposição é que não havendo antagonismo entre classes sociais, a ação pode ser orientada simplesmente pela razão -- donde racionalismo. Essa é a cerne da proposição ideológica, que visa a dominação consentida dos trabalhadores, através da operação de identificar o interesse da classe dominante (a manutenção da ordem social vigente) com o interesse da sociedade como um todo - a nação. (DEÁK, 2012, p. 1)

Com o pano de fundo elencado nos parágrafos acima começa, por assim dizer, o processo de substituição da mão-de-obra escrava, não qualificada, pela mão-de-obra assalariada constituída em sua maioria por imigrantes europeus.

Observe-se que por vontade Estatal, aos negros libertos, negou-se educação, terra e condições dignas em participar deste novo processo produtivo por meio da oferta de sua força de trabalho, ou seja, ao negro foi negada a subsistência, deixando-o às mãos da marginalidade.

A marginalização da população negra foi acompanhada de uma política de branqueamento patenteada pelo Estado Brasileiro, herdada de um pensamento religioso da época dos grandes mercados escravocratas que demonizavam e os colocavam como humanos de valor inferior.

A ideia de embranquecimento racial, como afirmava alguns filósofos da época como Francisco Soares Filho (Lisboa, 1821), era a única forma de colocar o Brasil em um status de

Estado Moderno, em suas palavras: “Hum povo composto de diversos povos não he rigorosamente uma Nação; he um mixto de incoherente e fraco” (GONÇALVES, 2012, p. 1).

Do artigo de António d’Oliva de Souza Sequeira, “Adição ao projeto para o estabelecimento político do reino-unido de Portugal, Brasil e Algarves”, de 1821, esboçou, conforme transcreve Gonçalves (2012, p. 1):

Como o Brasil deve ser povoado da raça branca, não se concederão benefícios de qualidade alguma aos pretos, que queirão vir habitar no paiz. (...) E como havendo mistura da raça preta com a branca, (...) terá o Brasil, em menos de 100 annos todos os seus habitantes da raça branca. (...) Havendo casamentos de brancos com indígenas, acabará a côr cobre; e se quizerem apressar a extinção das duas raças, estabeção-sepremios aos brancos, que se casarem com pretas, ou indígenas na primeira e segunda geração: advertindo, que se devem riscar os nomes de “mulato, crioulo, cabôco” e “indígena”; estes nomes fazem resentirodios, e ainda tem seus ressaibos de escravidão (...) sejam todos ‘Portuguezes!

No processo de branqueamento, como pensamento dominante na época, chegou ao cúmulo de se publicar um decreto proibindo a vinda de negros ao Brasil (GONÇALVES, 2012, p. 1):

[...] o governo brasileiro financiou a vinda de imigrantes europeus, não fez absolutamente nada que ajudasse escravos e libertos e proibiu a entrada de africanos. Um decreto de 28 de junho de 1890 diz que estava proibida a entrada de africanos no Brasil, e é reforçado por outros em 1920 e 1930, quando os banidos não necessariamente precisam ser africanos, mas apenas parecer. Em 1945, um decreto lei não mais proíbe, mas diz que:

Art. 1º – Todo estrangeiro poderá, entrar no Brasil desde que satisfaça as condições estabelecidas por essa lei.

Art. 2º – Atender-se-á, na admissão de imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência européia, assim como a defesa do trabalhador nacional.

Ao negro foi atribuída a culpa do Brasil não ser alçado à condição de Estado Moderno. Assim, os negros foram alijados das riquezas econômicas e intelectuais e, sem apontar culpados, isso porque a opção feita pela política de branqueamento, trazendo os imigrantes europeus para constituir mão-de-obra assalariada, não é argumento para apontar os imigrantes europeus como culpados dessa usurpação, mas como bem trás o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africanas, elaborado pela

Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial nas palavras de Franz Fanon (BRASIL a, 2012, p. 80):

(...) os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles o teria de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Porém, o que se observa, apesar do longo período que separa os dias atuais das épocas de perseguições e exploração da mão-de-obra negra, o racismo ainda é um dos temas que mais aterrorizam os debates sociais no Brasil. O principal exemplo desta afirmação foi o debate feito na ADPF 186 proposta pelo partido Democrata (DEM), em face da política de cotas raciais adotadas na Universidade Federal de Brasília (UNB).

Isso porque, o debate acerca do avanço das políticas compensatórias e de combate ao racismo e ao preconceito ainda é feito pela óptica de um Brasil que não tem preconceitos. Por este entendimento, de que no Brasil, por ele ser tão miscigenado e plural e, por não termos nos submetido a políticas claras de racismo institucionalizado (como aconteceu nos Estados Unidos), nos deixam um tanto tímidos para fazer o enfrentamento desse racismo silencioso que se impôs com a interiorização da política de branqueamento.

O enfrentamento das políticas públicas pensadas para inclusão dos negros, seja em cursos de ensino superior, seja em cargos e funções de alta complexidade intelectual por muito tempo foi retardado, e a chancela trazida com o ilustre julgamento na mais Alta Corte Judiciária do país nos trouxe à realidade o racismo cordial² que assola silenciosamente o povo brasileiro.

² (...) o mito da democracia racial, onde todos os brasileiros seriam mestiços e levando em consideração o contínuo de cor que hierarquizava os grupos, desenvolveu-se no Brasil o chamado “racismo cordial”. Por racismo entendo o discurso sobre a diferença inata e hereditária, de natureza biológica, psíquica, intelectual e moral, entre grupos da espécie humana, distinguíveis a partir de características físicas, sendo resultado das doutrinas individualistas e igualitárias que distinguem a modernidade da Antiguidade ou do Medievo e, no nosso caso, do Brasil colonial e imperial onde surge na cena política como doutrina científica, quando se aproxima a abolição da escravatura e, como consequência, a igualdade política e formal entre todos os brasileiros (GUIMARÃES, 2002). O racismo cordial, por sua vez, substituiu o científico pelas justificativas que buscavam provar a inferioridade biológica do negro terem fracassado. É, portanto, uma forma branda, assimilacionista, sem ódios, segregação ou violência constante e explícita, sendo mais idiossincrático que institucional ou estrutural, ainda que implique em desigualdades, exploração e sujeição. Essa crença, parcialmente correta, se generalizada a todos os espaços e práticas sociais, leva a olvidar modos de dominação de raça e classe brutais, Revista Contemporânea: Revista Unitoledo: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação, v. 02, n. 01, p. 74-87, out/dez. 2017.

E, como bem traz a apresentação do Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africanas (BRASIL, 2012, p. 9):

A educação básica ainda é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade e é possível que o direito de aprender ainda não está garantido para todas as crianças, adolescentes, jovens e mesmo para os adultos que retornaram aos bancos escolares. Uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial. Estudos realizados no campo das relações raciais e educação explicitam em suas séries históricas que a população afro-descendente está entre aquela que mais enfrenta cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marca, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira. O acesso às séries iniciais do Ensino Fundamental, praticamente universalizado no país, não se concretiza, para negros e negras, nas séries finais da educação básica. Há evidências de que processos discriminatórios operam no sistema de ensino, penalizando crianças e adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso, resultando no reduzido número de negros e negras que chegam ao ensino superior, cerca de 10% da população universitária do país.

Na análise dos indicadores educativos no país, por meio das estatísticas apresentadas no ano de 2006, temos a seguinte realidade, no tocante a educação infantil:

[...] apenas 13,8% das crianças declaradas negras estavam matriculadas em creches; entre as crianças brancas esse número é igual a 17,6%. Na pré-escola, a diferença é menor, mas da mesma forma desigual: na população infantil branca 65,3% estão matriculadas na pré-escola, enquanto na população infantil negra esse número representa 60,6% do total da população infantil [...]. (p. 47)

Observe que apesar dos desafios enfrentados pelas Políticas de Educação Infantil para buscar uma maior igualdade nos indicativos, a diferença neste segmento não é tão alarmante quantas nas demais áreas, como evidencia o estudo, no que se refere ao Ensino Fundamental:

[...] ao efetuarmos um corte étnico/racial, a desigualdade educacional demonstra-se perversa. Segundo o senso escolar de 2007 a distorção idade-série de brancos é de 33,1% na 1ª série e 54,7% na 8ª, enquanto a distorção idade-série de negros é de 52,3% na 1ª série e 78,7% na 8ª série. Dentre os jovens brancos de 16 anos 70% haviam concluído o ensino fundamental obrigatório, enquanto que dos negros, apenas 30%. Dentre as crianças brancas de 8 e 9 anos na escola, encontramos uma taxa de analfabetismo da ordem de 8%, enquanto que dentre as negras essa taxa é de 16%. (PAND/IBGE 2007).

exercidos de forma sistemática, em determinados espaços sociais (cadeias, presídios, ruas escuras de periferia...), por determinados agentes sociais (policiais, agentes penitenciários, justiceiros...), ainda que de forma não oficial. (PACHECO, 2012).

Revista Contemporânea: Revista Unitoledo: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação, v. 02, n. 01, p. 74-87, out/dez. 2017.

E no Ensino Médio:

[...] esse é um dos níveis de ensino com menor cobertura e maior desigualdade entre negros e brancos. Em 2007, 62% dos jovens brancos de 15 a 17 anos, frequentavam a escola, enquanto que o percentual de negros era de apenas 31%. Se o recorte etário for 19 anos, os brancos apresentam uma taxa de conclusão do ensino médio de 55%. Já os negros apenas 33%. (PNAD/IBGE 2007).

Tais números são facilmente entendidos quando se observa a realidade social brasileira. Olhando os indicativos sobre exploração de mão-de-obra infantil, pobreza, miséria e desemprego, tais indicativos sobre a educação no Brasil passam a possuir certa clareza.

Afinal, não é difícil de encontrar, até mesmo de forma um tanto natural, adolescentes e jovens trabalhando para contribuir com o sustento de suas famílias e, muitas vezes esse trabalho é visto de forma não exploratória. O problema disso tudo é que na grande maioria dos casos, os adolescentes e jovens deixam seus estudos, para se dedicarem única e exclusivamente ao trabalho, na condição de arrimo de família.

A situação fica mais complicada, quando analisamos os indicadores do Ensino Superior:

Segundo o IPEA, da população branca acima de 25 anos, 12,6% detém diploma de curso superior. Dentre os negros a taxa é de 3,9%. Em 2007, os dados coletados pelo censo do ensino superior indicavam a frequência de 19,9% de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior. Já para os negros, o percentual é de apenas 7%.

Estes indicadores podem ser atribuídos a uma série de fatores, principalmente, do ponto de vista sobre a condição histórica do negro e a política branca, exclusivista, que pendurou durante séculos no Brasil. Partindo, portanto, da perspectiva histórica das políticas educacionais voltada aos negros, no Brasil, após o advento da Lei Aurea, marco inicial deste debate no país, entendemos a necessidade de aprofundar este debate, mais voltado a políticas de compensação voltadas prioritariamente a este seguimento.

A situação do negro e a questão das cotas raciais no Brasil foi bem analisada por Delcele Mascarenhas Queiroz e Jocélio Teles dos Santos (2012), onde avaliaram os dados de duas pesquisas veiculadas pelo Jornal Folha de São Paulo por meio de seu Instituto de Pesquisa, o DataFolha, que trouxe o seguinte:

[...] o resultado de uma pesquisa sobre o sistema de cotas e o Estatuto da Igualdade Racial. O universo da pesquisa foi de 6.264 pessoas, acima de 16 anos. O resultado indicou que 65% da população brasileira apoiam a adoção de cotas para negros nas universidades brasileiras. O percentual de apoio às cotas cresceu para 87% quando a pergunta se referia à adoção de cotas para pessoas pobres e de renda baixa [...]

O artigo propõe um comparativo entre uma pesquisa realizada em 1995, pelo mesmo Instituto e a atual de 2006. Na pesquisa de 1995 têm-se os dados:

[...] a pesquisa de 1995 formulou a indagação sobre a reserva de vagas para negros na educação e no mercado de trabalho, inserida no tópico "atitudes e convivência inter-racial", os resultados demonstraram que 49% dos entrevistados discordavam e 48% concordavam com a proposta. Entre os homens, o percentual de pretos e pardos que discordavam diferia em um ponto percentual (47% e 48%); a proporção de brancos era mais elevada: 53%. Entre as mulheres, o percentual de rejeição era também elevado e variava, racialmente, mais que entre os homens (40% entre os pretos; 46% entre os pardos e 58% entre os brancos).

No comparativo considerou também outra variável importante para a pesquisa, que é a relação da discordância com o nível de escolaridade. Neste quesito, os pesquisadores concluíram que “a discordância com a reserva de vagas aumentava à medida que se elevava o nível de escolaridade do entrevistado”. E, o mesmo acontecia em relação à renda familiar, assim quanto “maior a renda, menor o apoio. Entre os que ganhavam acima de vinte salários mínimos, o índice de rejeição era de 55% entre os pretos, 60% entre os pardos e 58% entre os brancos”.

A conclusão dos professores foi simples, no período compreendido da primeira pesquisa (1995) e a última (2006) houve “uma mudança na percepção das relações raciais no país: 65% dos entrevistados apoiam a proposta”. Apesar de, “o perfil dos que têm resistência segue o mesmo padrão observado na pesquisa “Racismo cordial”: quanto maior a escolaridade e a renda, maior a rejeição”, os níveis de apoios aumentaram em todos os seguimentos e em todos os níveis.

Apesar de todos os indicadores, a conclusão mais acertada trazida no artigo foi de que, na “dinâmica das relações raciais, estão presentes os elementos de uma conjuntura nacional e internacional que, desde a década passada, vêm apresentando novas demandas, oriundas quer seja do ambiente acadêmico ou dos movimentos sociais”.

Conclui-se a partir daí que, sim, houve uma transformação da visão, do entendimento, da percepção do brasileiro em torno de questões estruturantes como a trazida pelo debate

sobre o racismo. Entretanto, tal percepção só alcançará o patamar necessário para o aprofundamento das mudanças e, principalmente, para superarmos a dicotomia da lógica da “casa grande e senzala” no Brasil, se houver o enfrentamento de tais questões.

Para melhor explicar tal opinião, nas acertadas palavras, da Procuradora Federal, Indira Ernesto Dias Quaresma, na sustentação oral, na ADPF 186, em nome dos Interessados: Universidade Federal de Brasília (UNB) e o Centro de Promoção de Eventos da Univerdade de Brasília (CESPE/UNB):

[...] Nós vivemos anos sob o domínio de um mito, de uma ilusão, de uma hipocrisia, democracia racial, que nos impediu de ter uma visão nítida sobre a situação do negro no país e, ainda hoje, quando todos os indicadores sociais e econômicos retumbam que essa democracia racial não existe e nunca existiu. Há quem insista em tentar obilubilar o debate escamoteando o racismo sobre a pobreza. Falar sobre racismo no Brasil parece que toca os medos mais profundos, por outro lado não enfrentar a questão tem sido a razão do fracasso do nosso projeto de uma nação livre, justa, solidária e fraterna [...]

Assim, não há como partir ao enfrentamento, se a sociedade não estiver disposta a conhecer de seus maiores medos e inseguranças. Relembrar e discutir o processo de 350 anos de escravidão não trará de volta tal realidade, mas sim, nos permitirá entender o débito com essa parcela da população, que por tanto tempo foi alijada do processo de produção de riqueza e conhecimento de nosso país.

Porquanto, o presente tem um único e claro objetivo, o de demonstrar a existente, latente e privilegiada hegemonia branca na nossa sociedade. Uma postura fundamentalista de sustentação do sistema base da nossa sociedade a partir de uma visão puramente branca e, que apesar de veementemente negarmos a existência de uma política estatal higienista, pelo medo de sermos lançados às páginas da história como um país que trabalhou para a eliminação de uma determinada população, não podemos mais fecharmos os olhos à realidade fática, qual seja: o Brasil se formou por uma concepção racista e combateu a população negra como política de Estado.

A avaliação deste primeiro estudo traça esse processo a partir do processo educacional e de acumulação de riqueza, ou seja, a partir de uma lógica demonstrativa da condição do negro ao longo do processo histórico de formação do país como nação. Entretanto, muita luz ainda deve ser lançada em uma concepção macro, questão essa reservada a uma próxima análise.

2.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONSECA, Marcus Vinicius. *As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil*. In: SILVA, P. B. G & PINTO, R.P. (orgs). Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa-Anped, 2001.

DEÁK, Csaba. Liberalismo. *Universidade de São Paulo*. Disponível em: <http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/liberal/index.html>. Acesso em: 1 nov. 2012.

BRASIL a, Ministério da Educação – Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 de jul.2016.

GONÇALVES, Ana Maria. A Caixa Econômica Federal, a política do branqueamento e a poupança dos escravos. *Revista Fórum*. Disponível em: <<http://revistaforum.com.br/idelberavelar/2011/09/18/a-caixa-economica-federal-a-politica-do-branqueamento-e-a-poupanca-dos-escravos-por-ana-maria-goncalves/>>. Acesso em: 30 out. 2012.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos Santos. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. *SciELO Brasil*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300005> Acesso em: 23 out. 2012.