

ROBSON HEINZEN

ACESSO DOS  
AFRODESCENDENTES  
AO SISTEMA  
EDUCACIONAL

NOTAS A PARTIR DOS PERCURSOS  
HISTÓRICOS

**ROBSON HEINZEN**

**ACESSO DOS AFRODESCENDENTES AO SISTEMA EDUCACIONAL  
NOTAS A PARTIR DOS PERCURSOS HISTÓRICOS**



**Capivari de Baixo**

**2022**

**Editora** FUCAP – 2022.

**Título:** Acesso dos afrodescendentes ao sistema educacional: notas a partir dos percursos históricos.

**Autor:** Robson Heinzen.

**Capa:** Andreza dos Santos.

**Revisão:** Do Autor.

**Editoração:** Andreza dos Santos.

#### CONSELHO EDITORIAL

Expedito Michels (Presidente)

Emillie Michels

Andreza dos Santos

Dr. Diego Passoni

Dr. José Antônio da Silva

Dr. Nelson G. Casagrande

Dr. Roberto M. da Silveira

Dr. Rodolfo Lucas Bortoluzzi

Dr. Rodrigo Luvizotto

Dra. Jamile Marques

Dr. Hamilcar Boing

Dra. Beatriz M. de Azevedo

Dra. Patrícia de Sá Freire

Dra. Joana Dar’c S. da Silva

Dra. Solange Maria da Silva

Dr. Paulo Cesar L. Esteves

Dra. Adriana C. Pinto Vieira

H465a

Heinzen, Robson.

Acesso dos afrodescendentes ao sistema educacional: notas a partir dos percursos históricos / Robson Heinzen. Capivari de Baixo: Editora FUCAP, 2022.

ISBN: 978-65-87169-36-1

1. Educação – pedagogia. 2. Afrodescendentes - educação. I. Título.

CDD 370.981

(Catalogação na fonte por Andreza dos Santos – CRB/14 866).

Editora FUCAP – Avenida Nilton Augusto Sachetti, nº 500 – Santo André, Capivari de Baixo/SC.  
CEP 88790-000.

Todos os Direitos reservados.

Proibidos a produção total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo art. 184 do Código Penal.



Publicado no Brasil – 2022.

## APRESENTAÇÃO

---

A presente obra trata de uma questão de extrema importância para o estudo das africanidades no tempo presente que é o acesso e permanência dos afrodescendentes no sistema de educação formal no Brasil. Desta forma, disserta sobre a necessidade de atuação dos poderes públicos através de força de leis para que essa necessidade se tornasse realidade. Em um primeiro momento foi feita uma análise da lei do Ventre Livre e como ela conseguiu cumprir o papel de garantir educação formal por parte do Estado, no entanto nem todos os filhos de escravas eram atendidos, haja vista que mesmo que a criança estivesse “livre” em seu nascimento, o proprietário de sua mãe poderia optar por ficar com sua “tutela” até os 21 anos. No outro cenário estudado, a lei Afonso Arinos de 1951 garantia que as crianças negras não poderiam sofrer nenhum tipo de impedimento por parte dos gestores escolares de frequentar as escolas públicas. Entretanto, não existia nenhuma legislação que obrigasse o estado a garantir a permanência dessas crianças nas escolas e por conta disso a grande maioria evadia-se para trabalhar e ajudar no sustento da família muito antes de concluir a educação básica. O estudo contou com análise de diversos documentos relacionados à escravidão, bem como obras literárias que tratam da mesma temática. Em síntese, podemos perceber que ainda existe um caminho muito longo a ser percorrida até alcançarmos a igualdade de condições entre brancos e negros dentro da sociedade brasileira. Desta forma, esse estudo visa contribuir de forma modesta com a compreensão da inserção do povo afro-brasileiro no sistema formal de ensino no país.

Robson Heinzen

Capivari de Baixo, 2022.

## SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	11
<b>1 PONTO DE PARTIDA: A LEI DO VENTRE LIVRE</b> .....	11
1.1 INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE LIBERTAÇÃO DOS ESCRAVOS .....	11
1.2 A ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA EM CONTEXTO .....	15
1.3 NOTAS SOBRE A LEI DO VENTRE LIVRE .....	18
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	25
<b>2 O BRASIL DESENVOLVIMENTISTA: NOTAS SOBRE A LEI AFONSO ARINOS</b> .....	25
2.1 CENÁRIO POLÍTICO NO BRASIL DESENVOLVIMENTISTA: 1945 A 1964 .....	25
2.2 APONTAMENTOS SOBRE SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: ALGUMAS INDICAÇÕES .....	28
2.3 NOTAS SOBRE A LEI AFONSO ARINOS .....	34
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	42
<b>3 DIMENSÕES CONTEXTUAIS: MOVIMENTOS ABOLICIONISTAS COMO ALICERCE DE TEMAS DE INTERESSE DOS AFRODESCENDENTES</b> .....	42
3.1 DIMENSÕES CONTEXTUAIS PARA A GESTAÇÃO DOS MOVIMENTOS.....	42
3.2 MOVIMENTOS ABOLICIONISTAS COMO OS PRIMEIROS MOVIMENTOS SOCIAIS .....	45
<b>3.2.1 Projetos políticos republicanos</b> .....	49
<b>3.2.2 Movimento negro no Tempo Presente: apontamentos e conquistas</b> .....	50
3.3 OS TEMAS DE INTERESSE DOS AFRODESCENDENTES .....	55
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	58

## INTRODUÇÃO

O atual modelo de educação brasileira tem sua base norteadora na lei 9394/96. Esta nova LDB trouxe consigo a perspectiva de rompimento de alguns paradigmas no processo educacional brasileiro. Para Thomas Kuhn (1991, p. 13) “os paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. No entanto, na prática boa parte das perspectivas não foram as esperadas, deixando aparente uma série de objetivos ainda não alcançados.

As diretrizes curriculares para a educação étnico racial e o ensino de História, Cultura Afro-brasileira e Africanidades de (2004)<sup>1</sup>, por exemplo, sinalizam os direitos dos cidadãos brasileiros de lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações sociais. Neste sentido, as diretrizes curriculares, na melhor das hipóteses, podem sensibilizar os cidadãos para condução e reeducação das relações entre diferentes grupos étnicos no âmbito escolar e social.

Como é sabido, existem inúmeras pesquisas que tematizam a inserção dos afrodescendentes<sup>2</sup> no sistema educacional brasileiro que se sustenta, por exemplo, na Lei 10.558, que ficou conhecida como Lei de cotas. Esta Lei, um dos resultados diretos das lutas históricas do Movimento Negro, cria o Programa Diversidade na Universidade<sup>3</sup>, que por sua vez atende interesses mais concretos da luta por melhores oportunidades de inserção social. Dentre as pesquisas podemos citar, por exemplo, os estudos de Cardoso (2008), Munanga (2010), Cunha Junior (2007) e Ramos (2007) que tratam dessa temática envolvendo as Leis 10.639 e 10.558. Estes estudos

---

<sup>1</sup> Amparado pela Lei 10.639 que tornou obrigatório o ensino de História da África dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, o objetivo principal dessa Lei é o resgate e a valorização das contribuições dos povos de origem africana nas áreas social, econômica e políticas referentes à História do Brasil.

<sup>2</sup> Apesar de o termo *afrodescendente* ser redundante uma vez que todos descenderam de Africanos, se tomarmos como referência o primeiro ser humano, mantemos o termo para designarmos as pessoas que nasceram no território brasileiro e têm algum de seus ancestrais sujeitos oriundos do continente africano.

<sup>3</sup> Segundo o Ministério da Educação o Programa Diversidade na Universidade tem como objetivo promover a equidade e diversidade na educação superior para afrodescendentes, indígenas e outros grupos socialmente desfavorecidos no Brasil. Além de apoiar políticas públicas de inclusão social e combate à discriminação étnico-racial para o ensino médio e superior, foi definido como objetivo relevante do *Programa* o apoio, desenvolvimento e avaliação de Projetos inovadores de Cursos, idealizados para contribuir com a ampliação do número de estudantes negros e indígenas nas universidades brasileiras.

reafirmam a importância de compreender o processo histórico da inserção dos afrodescendentes no sistema educacional formal de modo mais amplo.

Portanto, nesta dissertação, pretendemos nos debruçar em Leis anteriores que podem ser consideradas como inspiradoras para a lei das costas. Sem dúvida, pode-se dizer que serviram como o alicerce na sustentação dos movimentos sociais que mais tarde galariam êxito em sua luta, o movimento negro, por exemplo.

A Lei do Ventre Livre de 1871 tinha como objetivo conceder liberdade aos escravos nascidos no Brasil após a data de promulgação da mesma. Representou mais um passo na escalada rumo à libertação de todos os negros utilizados como mão-de-obra escrava no país. Para compreender esta lei no contexto da educação faz-se necessário uma análise mais profunda, sendo que uma das exigências da referida Lei era a criação de instituições que seriam responsáveis pela “criação” das crianças negras. Essa era uma das condições a serem consideradas para o processo de abolição do trabalho escravo.

Na esteira da Lei do Ventre Livre, mas em outro contexto histórico podemos indicar a Lei Afonso Arinos de 1951 que tinha como principal objetivo criar mecanismos de combate ao racismo e a discriminação racial através de sanções penais. No que diz respeito à educação, essa lei se encarregava de punir os gestores escolares que, de alguma forma, impedissem crianças negras de frequentar as instituições de ensino, como também os professores que tratassem de forma diferenciada esses alunos.

Para melhor compreender o processo histórico de combate ao racismo e a discriminação racial no âmbito legal e da educação torna-se fundamental explicitar, compreender e analisar as estruturas e indicarmos as possíveis interfaces entre a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei Afonso Arinos (1951). Importante é desvelar o percurso histórico e as tensões que envolveram estes dois momentos da história nacional, separados por quase um (1) Século, possibilitando compreender o atual estágio das ações sociais no que concerne à educação dos afrodescendentes.

Assim sendo definimos como **problema de pesquisa** compreender em que medida as Leis do Ventre Livre (1871) e Afonso Arinos (1951) avançaram no que diz respeito ao processo de acesso dos afrodescendentes no contexto de educação formal e de que forma as tensões motivadas por essas leis refletem no atual contexto da educação dos afrodescendentes?

A fim de compreender tal problemática definimos como **objetivo geral** de pesquisa explicitar, compreender e analisar as Leis do Ventre Livre (1871) e Afonso Arinos (1951) nas suas dimensões contextuais indicando avanços e/ou retrocessos no atual processo de acesso dos afrodescendentes no contexto educacional formal.

Considerando tal objetivo definimos os seguintes **objetivos específicos**: (1) identificar o contexto histórico dos dois momentos históricos estudados; (2) localizar o processo histórico da escolarização dos afrodescendentes a partir da LEI do Ventre Livre e da LEI Afonso Arino; (3) cotejar o contexto histórico em que foram gestadas essas leis com o atual estado das políticas de acesso dos afrodescendentes no processo de escolarização.

Para alcançar tais objetivos elegemos como metodologia de pesquisa a análise de documentos, mais especificamente a Lei do Ventre Livre (1871), a Lei Afonso Arinos (1951), além de um cotejamento com a Lei 10.639 (2003). Porém, esta última não será objeto de análise direta, apenas servirá como referência do atual estágio das políticas de acesso dos afrodescendentes à educação superior. A riqueza de informações que podemos extrair de tais documentos pode justificar o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais no sentido de ampliar o entendimento de questões sociais cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Em especial, no que diz respeito à inserção dos afrodescendentes no contexto educacional formal.

No campo das relações entre segmentos brancos e negros da população, pesquisas importantes vêm sendo desenvolvidas nas mais diversas áreas, como cultura, economia, educação<sup>4</sup>, com o objetivo de tentar entender e explicar possíveis origens e continuidades dessas desigualdades no Brasil.

Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que eles permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, ou seja, a dimensão contextual. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

---

<sup>4</sup> É possível ter acesso a resultados de diversas pesquisas através de publicações específicas sobre a questão racial como, por exemplo, a Revista de Estudos Afro-asiáticos editada pela Universidade Candido Mendes, no Rio de Janeiro. Outras publicações discutem a questão negra como, por exemplo, o número 50 da Revista Estudos Avançados, que traz o dossiê "O negro no Brasil" onde autores de diversas áreas como história, sociologia, genética, saúde pública, educação, entre outras, debatem a condição do negro no Brasil.

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores, cujos objetos são documentos, estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO, CARVALHO e SIMÕES, 2008, p. 148).

Buscando elementos que possibilitem compreender melhor o que aqui foi exposto sobre método, técnica, análise e pesquisa e relacionando esses conceitos ao campo da pesquisa documental, encontramos o posicionamento de Minayo (2008) que, ao discutir o conceito e o papel da metodologia nas pesquisas em ciências sociais, imprime um enfoque plural para a questão: “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008 p. 22). Esse fundamento se aplica às pesquisas de um modo geral e no campo da utilização de documentos não é diferente. Portanto a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

Para a organização da escrita, o texto foi dividido em três capítulos. No primeiro capítulo e nos seus subcapítulos apresentaremos os principais elementos que estruturam o sistema econômico e sócio cultural do século XIX, bem como a educação dos afrodescendentes através das leis do Ventre Livre (1871).

O diálogo proposto para o segundo capítulo e nos seus subcapítulos será embasado em uma análise do contexto social e político da sociedade brasileira no que tange o período que chamaremos de desenvolvimentista entre 1945 e 1960. Além disso, faremos uma análise da Lei 1.390 (1951), assinada por Getúlio Vargas, que ficou mais conhecida pelo nome do criador da Lei, o deputado Afonso Arinos.

Já no terceiro capítulo realizamos aproximações analíticas entre a Lei do Ventre Livre e a Lei Afonso Arinos abordando questões dos avanços e retrocessos na

educação dos afrodescendentes apontando suas tensões, desafios e perspectivas no contexto atual.

Neste sentido, argumentamos que a percepção dos avanços e/ou retrocessos pode ajudar a perspectivar outras possibilidades educacionais para este contingente populacional que se configura como minoria no contexto educacional formal apesar de representar a maioria da população nacional.

## CAPÍTULO 1

### 1 PONTO DE PARTIDA: A LEI DO VENTRE LIVRE

No presente capítulo nos centramos na discussão do cenário histórico do Brasil na segunda metade do século XIX por meio da análise dos contornos econômicos e políticos dos momentos finais do Brasil Imperial, bem como a possibilidade de inserção dos afrodescendentes no contexto educacional formal através da Lei do Ventre Livre. Assim, subdividimos o presente capítulo da seguinte forma: **(1.1)** Influências no processo de libertação dos escravos; **(1.2)** A abolição da escravatura em contexto; e **(1.3)** Notas sobre a Lei do Ventre Livre. Claro está que do ponto de vista cronológico a abolição é posterior à Lei do Ventre Livre, mas a forma de exposição com essa ‘inversão’ cronológica favorece o nosso argumento central de que a Lei do Ventre Livre pode ser compreendida como um indício que possibilitou aos negros o acesso ao contexto educacional formal.

#### 1.1 INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE LIBERTAÇÃO DOS ESCRAVOS

Na segunda metade do século XIX a Inglaterra vivia um intenso processo de transformação político-social e econômico causado pela segunda revolução industrial. É neste momento histórico que surgiram grandes corporações e a produção em massa de bens de consumo se tornou realidade. Este fato foi um dos motivadores para a Inglaterra iniciar uma política externa contrária à utilização de mão de obra escrava, principalmente nas Américas. A primeira ação concreta tomada pelos ingleses neste sentido foi a promulgação da Lei Bill Aberdeen (1845), que tinha como objetivo impedir o tráfico de escravos oriundos da África pelo Oceano Atlântico através de ações de patrulha da marinha real. A finalidade era interceptar e aprisionar navios negreiros (navios que transportavam escravos capturados no continente africano), que realizassem o transporte de cativos da África para as Américas. Em contrapartida este movimento de patrulha cria um efeito colateral, qual seja a pirataria nos mares. Portanto, a extrema vigilância motiva a criação de mecanismos para burlar a marinha real.

A lei aprovada pelo parlamento britânico em março de 1845 concedia ao Almirantado Inglês o direito de aprisionar e julgar seus comandantes, fato que causou

discussão não só nos países que se beneficiavam com o sistema como o Brasil e os Estados Unidos, mas também na sociedade britânica que discutia se o governo inglês poderia nomear-se o “guardião moral do mundo”. Pode-se dizer que os objetivos desta Lei não estariam centrados na moralidade e sim em fins econômicos e soberanos. Com o fim da escravidão, como pretendia essa Lei, as populações escravas do Brasil e dos Estados Unidos, por exemplo, tornar-se-iam consumidores em potencial na permanente ampliação do mercado.

As represálias britânicas prosseguiram com o tempo. Além da pressão política sobre o Imperador Dom Pedro II, que precisava de apoio inglês no fornecimento de material bélico, por conta das revoltas emancipatórias que ocorriam em todo país, a Inglaterra impunha sanções econômicas aos países que permanecessem com o tráfico negreiro. Por outro lado, o sistema escravista era um dos pilares da economia brasileira. Os senhores deste importante negócio estruturante da sociedade brasileira exerciam um apoio decisivo e imprescindível ao regime monárquico. Nesse sentido, podemos dizer que a partir desse cenário se estruturava a economia brasileira. A base para essa estruturação foi a mão de obra escrava a partir da agricultura de exportação. Vale destacar que a escravidão moderna é distinta de outras formas de escravidão encontradas na História da humanidade e que, mesmo no caso do Brasil, os africanos não foram os primeiros a serem escravizados.

É sempre necessário, quando nos referimos a presença dos colonizadores portugueses no Brasil, acentuar seus métodos de convivência com as populações nativas. Essas populações que aqui já estavam havia séculos somente perceberam a presença dos portugueses quando estes, agressiva e violentamente, atacaram e aprisionaram os índios nativos. As mulheres índias foram violentadas e separadas do convívio dos homens da aldeia. A primeira medida investida contra esses prisioneiros nativos foi considerá-los “mão de obra” escrava para o trabalho de corte e transporte de pau-brasil e para trabalhos servis nas primeiras colônias estabelecidas no Brasil. Em um segundo momento, a dominação passa a usufruir da força física, reconhecida no mundo indígena como uma dádiva dos deuses, que somente a eles deveria ser revertida, através de serviços aos membros da aldeia e da família. A usurpação por parte dos invasores portugueses faz com que esse valor seja colocado em crise, gerando grandes conflitos. (SILVA, 1987, p.14)

No início da ocupação do território foi largamente utilizada a mão de obra escrava dos nativos do continente, que os livros tradicionais de história escritos a luz de uma perspectiva positivista insistem em chamar de dóceis. A escravidão é uma situação em que o indivíduo, ou grupo, está sujeito as vontades de outro indivíduo, grupo ou ordem social. Este fenômeno é identificável em diversos momentos da

História dos mais antagônicos povos e países em contornos diferentes. No caso da América do Sul, os primeiros a ser escravizados foram os povos que ocupavam o território durante a chegada dos europeus, no século XVI.

Ainda no século XVI dá-se o início do tráfico de africanos para trabalharem como cativos no continente recém “descoberto”. A partir de então se oficializou (intensificou-se) o tráfico de pessoas negras da África para o Brasil que se manteve funcionando até a segunda metade do século XIX. Homens, mulheres e crianças de algumas regiões do continente africano transformaram-se em mercadorias, sendo comercializados com autorização da coroa portuguesa. É importante lembrar que os negros traficados para as Américas já eram capturados por seus semelhantes no interior do continente africano, ou seja, a negociação dos escravizados já acontecia na África no momento de embarque. Em outras palavras, os negros eram capturados por outros negros ou já eram escravos aculturados<sup>5</sup> por outras tribos rivais e vencedoras de batalhas internas para serem negociados com os portugueses.

Quando o Brasil transformou-se em um país autônomo, no século XIX, a escravidão de africanos era um elemento fundamental da dinâmica social. A presença dos escravos era notável tanto no campo quanto nas cidades. “Vale lembrar que o Rio de Janeiro, onde estava a corte sediada, era o local de maior contingente de escravos do império, com cerca de 20% da população total composta por cativos” (CASTRO apud ALENCASTRO, 1997, p. 342)

O *status* destes cativos era o de uma propriedade privada. Seus proprietários poderiam dispor de seu corpo de acordo com o código penal que regia esta relação, como fica patente no trecho seguinte, retirado de um recurso apresentado em 1874 num tribunal do Rio de Janeiro:

Escravo é um ente privado dos direitos civis; não tem o de propriedade, o de liberdade individual, o de honra e reputação; todo direito como criatura humana reduz-se ao da conservação da vida e da integridade do seu corpo; e só quando o senhor atenta contra este direito é que incorre em crime punível. Não há crime sem violação desse direito (CASTRO apud ALENCASTRO, 1997, p. 338).

---

<sup>5</sup> Apropriamo-nos do vocábulo *aculturado* tomando a partícula ‘a’ na sua acepção de partícula de negação, ou seja, os escravizados por outras tribos africanas assumiriam a cultura da tribo vencedora negando a sua. Portanto, a escravidão que ocorria na África é de outra ordem. Porém, esta diferenciação não é objeto da nossa investigação.

A distribuição dos cativos era irregular entre as províncias e regiões do Brasil. Segundo o censo de 1872, no Amazonas apenas 1,7% da população era formada por escravos africanos. Já no Rio de Janeiro, no mesmo ano, a proporção atingia 32,3% da população. Ou seja, um terço da população da corte era composta por africanos ou seus descendentes escravizados. A oligarquia escravista exportadora, em especial açucareira e cafeeira, bem como seus representantes na organização imperial, marcaram a feição do país durante o segundo reinado, mantendo a ordem socioeconômica construída ao longo do processo de colonização.

Apesar da aparente continuidade entre o período colonial e império, emergiram novas forças sociais, em especial, as nascidas do surto industrial e do processo de urbanização, na segunda metade do século XIX. O cacau e a borracha, de alto valor comercial no mercado internacional, destacaram-se na produção agrícola nacional, e a mão de obra escrava foi gradualmente sendo substituída pela assalariada, constituída basicamente por imigrantes europeus. Fato este que não corresponde como verdade na produção de café.

Dois fatos (aliás, intimamente relacionados) a constituem; um de natureza geográfica: é o deslocamento das velhas regiões agrícolas do Norte para as mais recentes do Centro-Sul (o Rio de Janeiro e partes limítrofes de Minas Gerais e São Paulo). Outro é a decadência das lavouras tradicionais do Brasil – da cana de açúcar, do algodão, do tabaco – e o desenvolvimento paralelo e considerável da produção de um gênero que até então de pequena importância: o café, que acabará por figurar quase isolado na balança econômica brasileira (PRADO JUNIOR, 2007, p. 157).

Ao mesmo tempo em que se mantinha o caráter elitista na dominação política, a economia tornava-se mais racional e produtiva avançando no sentido do desenvolvimento capitalista. Fato este que envolvia mecanismos próprios de exclusão social, mas anunciava um mercado consumidor e a categoria de trabalhadores em contraposição à categoria escravos. As transformações promoveram a definitiva transferência do eixo econômico do Nordeste do Brasil para a região Sudeste, principalmente no interior do estado do Rio de Janeiro. Este movimento pode ter causado um grande crescimento populacional no novo polo econômico e mudanças na estrutura étnico-social da população.

Em termos demográficos, o número absoluto de escravos, que aumentou até década de 1850, passou a declinar acentuadamente até a década de 1880. Na contagem total da população, o progressivo aumento do número de trabalhadores

não-escravos (livres) e brancos nos revela a substituição da mão de obra escrava pela assalariada (livre) e a entrada de um número alto de imigrantes europeus. A maioria das pessoas que compunham esse novo perfil da população, continuava excluída de maior participação na riqueza produzida pelo país, bem como dos mecanismos de controle e poder do Estado.

A produção cafeeira foi a principal movimentadora da economia do Brasil no século XIX. O café era considerado um produto de luxo desde o século XVII. Sua visibilidade como produto de exportação, só se deu no fim do século XVIII, quando a produção colonial francesa entrou em crise, em razão das turbulências causadas pela Revolução de 1789. Por conta desse fato a produção brasileira passou a ser realizada em grande escala e direcionada a exportação.

Cultivado em pequenas lavouras próximas ao Rio de Janeiro, o café logo atingiu a Zona da Mata mineira e boa parte do litoral fluminense. Em sucessivas etapas de expansão, fixou-se no Vale do Paraíba, entre as províncias do Rio de Janeiro e São Paulo. Por volta de 1850, espalhou-se pelo Oeste da província de São Paulo, chegando até a região de Campinas. A crescente demanda do produto no mercado internacional favoreceu a expansão e cultivo em direção ao Oeste Paulista, sobretudo a partir da década de 1870. Nessa região o café encontrou um solo bastante fecundo e favorável ao plantio. Isso transformou a província de São Paulo no principal centro produtor de café do país. O porto de Santos, por sua vez, situado no litoral paulista, tornou-se o mais importante escoadouro da produção cafeeira, ultrapassando o Rio de Janeiro em importância comercial. Em contraste com as regiões ditas “velhas” da lavoura cafeeira (Vale do Paraíba), as “novas” áreas (Oeste Paulista) firmaram-se após a proibição do tráfico de africanos escravizados para o Brasil.

## 1.2 A ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA EM CONTEXTO

A pressão exercida pela Inglaterra, bem como dos movimentos abolicionistas que ganhavam cada vez mais força na sociedade brasileira, provocaram uma resposta do governo imperial. O ministro da justiça Eusébio de Queirós, aprovava em setembro de 1850 a Lei que levaria seu nome e que tornava ilegal o tráfico de escravos ao país. Mesmo assim o sistema escravocrata persistiu ainda por mais 35 anos.

A Lei Eusébio de Queirós não surtiu efeitos imediatos. O tráfico ilegal ganhou vitalidade e num segundo momento o tráfico interno de escravos aumentou.

No final da década de 1860, o governo imperial tomou algumas iniciativas para promover a substituição gradual do trabalho escravo. Depois da abolição da escravidão nos Estados Unidos, em 1865, Brasil e Cuba eram os únicos países que ainda mantinham a exploração do trabalho escravo nas Américas. Numa época em que se condenava a escravidão nos quatro cantos do Mundo, isso não era nada confortável para os governantes brasileiros. (COSTA, 1982, p.174).

Em 1865, o governo imperial determinou que os escravos condenados a trabalhos forçados não poderiam mais ser castigados com chicotes. No ano de 1866, declarou extinto o emprego de escravos em obras públicas.

Em 1867, o imperador encomendou proposta de extinção do trabalho escravo. Os conselheiros elaboraram um projeto de emancipação que libertação dos filhos das escravas e a criação de um fundo para custear a compra da liberdade.

Em 1869, foi aprovada a lei que proibia o leilão público de escravos e a separação da criança com menos de quinze anos de suas mães.

Dois anos depois da Lei que proibia o leilão público, o parlamento Brasileiro aprovou a Lei de maior impacto na escravidão, perante as outras Leis anteriores, essa Lei 2040, criada em 28 de setembro, de 1871, ficou conhecida como a Lei do Ventre Livre.

Nos Estados Unidos entrou em vigor, em 1º de janeiro de 1863, o Ato de Emancipação assinado pelo então presidente Abraham Lincoln. O ponto central da lei foi a libertação de cerca de 4 milhões de escravos negros, o que deixou o Brasil como único grande mercado consumidor que permanecia com o sistema escravagista. A expressão popular, até hoje muito usada, “lei para inglês ver” surgiu com a Lei Eusébio de Queirós. A expressão fazia referência à lei criada para atender as exigências dos ingleses, porém com pouco efeito prático em seus primeiros anos de aplicação. Foi somente a partir da década de 1870, com o aumento da fiscalização, que começou a faltar mão-de-obra escrava no Brasil.

Como já mencionado em 28 de setembro 1871 a Princesa Isabel, em nome de seu pai o Imperador Dom Pedro II, assinou a LEI Nº 2040, Lei do Ventre Livre, lei que considerava livre todos os filhos de mulher escravas nascidos a partir daquela data (a análise desta Lei será objeto do próximo item). Essa assinatura foi um passo importante em direção à abolição da escravatura no Brasil. Por conta disso,

tomaremos esta Lei em especial como uma das bases de análise para nossa pesquisa.

A Lei do Ventre Livre determinou que toda criança nascida de mulheres escravas a partir da promulgação da lei seria “livre”. No entanto como se tratava de um incapaz, este ficaria sob a responsabilidade do senhor (dono da escrava) até os oito anos de idade. Dentro destas responsabilidades estavam as obrigações de criá-los e alimentá-los. Outra opção seria a de utilizar, ou melhor, explorar os serviços do jovem até a maior idade, que no período estudado era de 21 anos. Sendo que se decidisse pela primeira opção o senhor receberia do governo uma indenização significativa em dinheiro.

§ 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Govêrno receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.

É pertinente dizer que em nossa perspectiva de sociedade não se pode atribuir valor monetário a uma vida humana. No entanto se fizermos um exercício de imaginação evitando o anacronismo e olharmos para os fatos ocorridos no momento histórico estudado com os óculos de grande parte das pessoas que nele viviam perceberemos que o valor de um escravo em dinheiro era bastante elevado. Analisando a “indenização” no valor de 600\$000 reis recebida por uma criança de oito anos de idade ordenada pela Lei do Ventre Livre, se percebe a intenção do governo em atenuar os “prejuízos” sofridos aos senhores de escravos minimizando o descontentamento da aristocracia agrária com relação a promulgação da lei. Por outro lado, percebe-se, também, o incentivo para acabar com o tráfico e comercialização de vidas humana, pois recebia-se uma soma significativa para libertar uma vida humana. Claro está que estas indenizações poderiam motivar uma ganância de possuir escravos para serem libertados na expectativa de receber a indenização do governo. Portanto, a possibilidade de receber indenização instalou um efeito dialético no contexto de retificação da vida humana. Segundo o relatório de números, estatísticas e valores da Unicamp o valor de uma casa de piso térreo no centro do Rio de Janeiro era de aproximadamente 10\$000 réis em 1871. Não é necessário fazermos cálculos

muito precisos para percebermos que a indenização era um negócio vantajoso para o proprietário da escrava mãe da criança que por sua vez seria o objeto de troca pela indenização. Neste sentido, pode-se dizer que a indenização gerou outra forma de venda das vidas humanas, resultados (sub-produtos) da mercadoria adquirida, qual seja: a mãe escrava.

Ao receber a referida indenização o senhor ficaria isento de qualquer responsabilidade ou autoridade sobre a criança, que passaria a tutela do governo. Conforme o artigo segundo da Lei do Ventre Livre o governo entregaria a associação autorizada os filhos de escravas, nascidos a partir da publicação da lei que fossem abandonados ou cedidos conforme o Art. 1º e §1º da referida lei. Estas associações

[...] terão o direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos completos e poderão alugar esses serviços, mas serão obrigadas: 1: A criar e tratar os mesmos menores. 2: A construir para eles um pecúlio, consistente na quota que para este fim for reservada nos respectivos estatutos. 3: A procurar-lhes, findo o tempo de serviço, apropriada colocação (BRASIL, 1871).

É importante considerar, neste contexto, a função pedagógica e social das instituições que recebiam essas crianças. Elas recebiam apoio financeiro do governo e teriam direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos. Em contrapartida teriam a obrigação de alimentar e **educar** os jovens e crianças que estavam sob sua tutela. Esta possibilidade de ensino foi a principal estratégia para introduzir seres subjugados na ampla sociedade brasileira de pessoas livres que tinha na educação um dos principais mecanismos para preparar as novas gerações ou inserir as pessoas no mercado de trabalho. É importante destacar que essa possibilidade de educar os afrodescendentes (libertos) de forma alguma os libertava dos grilhões sociais e os conduzia a um modelo educacional que os mantinha dentro de um contrato de submissão aos dirigentes destes estabelecimentos onde eram entregues.

### 1.3 NOTAS SOBRE A LEI DO VENTRE LIVRE

Como anunciado na introdução, a Lei do Ventre Livre (1871), tinha como principal objetivo tornar “livre” toda criança filho/a de escrava nascido/a após a promulgação da Lei. Mesmo que o “incapaz” ficasse sob a responsabilidade do

“Senhor” proprietário da escrava. Se este assim o quisesse, até a maior idade (21 anos), outra opção era entregar essa criança a responsabilidade do Estado, o que resultaria em uma indenização para o proprietário da escrava. Nesse caso, a criança iria para uma instituição pública onde seria criada e educada. É a partir desta possibilidade de educação em uma instituição que localizamos esta lei enquanto princípio da inserção dos afrodescendentes no contexto educacional formal.

Para uma melhor compreensão desta lei é preciso fazermos uma digressão acerca da formação cultural do Brasil. Para tanto, tomamos como guia o texto de Mwewa (2008) intitulado: Rupturas Hegemônicas: aspectos sobre a formação cultural do Brasil. Podíamos escolher outros, mas no exercício da nossa intuição racionalizada escolhemos este por tratar de questões pertinentes ao nosso tópico. O texto em questão explora a ideia de que através da cultura podemos entender as manifestações dos principais dispositivos pedagógicos implementados pelas políticas educacionais no Brasil.

Para entender um contexto social é preciso analisar primeiramente seus pressupostos culturais. A formação cultural do Brasil como Estado Nação está diretamente relacionada a conceitos culturais metropolitanos e desta forma percebe-se a influência dos países europeus na construção dos processos de manutenção da ordem (no segundo capítulo retomaremos esta influência).

O sistema educacional neste contexto passa a funcionar como mecanismo de manutenção do *status quo*. Uma educação que em um primeiro momento seria disponibilizada apenas para as elites dominantes, com a chegada de conceitos liberais ao Brasil e a possibilidade real de um processo de industrialização que tem seu início na produção agrícola passa a ser enxergada como aparelho de controle das massas trabalhadoras, seguindo o exemplo dos países europeus (MWEWA, 2008).

Mwewa (2008) toma como ponto inicial o período compreendido a partir de 1871 e tem como limite meados do século XX. Em 1871 o Brasil vivia momentos de grande instabilidade política e social. Com grande pressão externa e interna a monarquia brasileira tinha dificuldades de manter o controle da nação. Países como Inglaterra e Estados Unidos cobravam a extinção do trabalho escravo no Brasil (ver o segundo capítulo desta dissertação). E movimentos abolicionistas (germes de atuais movimentos sociais) trabalhavam internamente no parlamento e nas ruas para alcançar o mesmo objetivo, qual seja: a liberdade dos escravos. É bom lembrar que

por mais que se assemelhassem as reivindicações desses dois grupos (movimentos de libertação e políticos) tinham, na prática, objetivos antagônicos.

A Lei do ventre Livre de 1871 que garantiu a “liberdade” de crianças nascidas de mulheres escravas após a sua promulgação foi uma das respostas do governo imperial brasileiro às reivindicações. A Lei seria uma medida paliativa que visava um processo gradativo para a abolição da escravatura que viria posteriormente (MWEWA, 2008).

A Lei do Ventre Livre tem grande importância para entendermos o modelo de sociedade vislumbrado pelas elites dominantes. Essa Lei em especial é a primeira ordenação jurídica que aponta a necessidade da implementação de um projeto pedagógico formal para as crianças afrodescendentes, ou seja, ela vislumbra o acesso dos afrodescendentes à educação formal. Mesmo que este se mostre um projeto para a manutenção da subalternidade dessas pessoas no âmbito social, pois este acesso visava, também, o aprendizado do funcionamento social para melhor obedecer em forma de mão de obra não-escrava (MWEWA, 2008).

Não reduzimos este importante *ponto de inflexão* (MWEWA, 2008), a Lei do Ventre Livre, à leitura do contexto educacional. Este ponto pode ser compreendido por todo o período que abrange o processo de “substituição” do trabalho escravo pelo trabalhador “livre<sup>6</sup>”. A temática central deste item gira em torno da problemática dos embates travados entre os que defendiam os interesses dos proprietários de escravos e aqueles que lutavam para que os filhos dos escravos que nascessem depois da promulgação de tal lei tivessem acesso à uma educação que privilegiasse a sua entrada na “vida livre” no interior de instituições de educação formal.

O processo de abolição da escravatura, como indicamos acima, pode ser concebido na sua essência enquanto marco para o advento da sociedade com massa trabalhadora e/ou assalariados no Brasil. Do qual, em certa medida, os negros contribuíram na sua estruturação. A substituição do trabalho escravo para o assalariado sinaliza para o país a possibilidade de participar do progresso mundial em consonância com outras nações. O caminho percorrido para se chegar a esta conquista, do ponto de vista histórico, não pode ser visto com uma visão romântica da escravidão que parte das interpretações que desconsideram os conflitos escravocratas. É na permanente tensão entre as relações dos escravos; entre

---

<sup>6</sup> Esta expressão sempre que aparecer neste item entre aspas deve remeter a nossa leitura do caráter da liberdade e, principalmente, aos seus limites colocados pelas relações no mundo de trabalho.

senhores e escravos; entre senhores e o poder central; entre escravos e o poder central que se erigiu tal processo de libertação. Estes conflitos, a partir da ação dos escravos têm como principais motivos, dentre outros, a necessidade de libertação das amarras sociais e governamentais.

Pode-se dizer que as leituras da lei do Ventre Livre prescindem do argumento favorável aos interesses dos senhores, pois são evidentes e contraditórios. Evidentes pelo interesse econômico e crescimento do Brasil enquanto nação soberana consonante com as das grandes nações; e contraditórios pela perda do produto (criança filho/a de escravas), mas compensados pelo governo. Porém, ambos os lados incorporam em si o sentido político diante das mudanças de atitudes quando nos atemos ao objetivo aparente da lei do Ventre Livre. É importante analisar esta lei no contexto da educação como “[...] resultado de um intenso debate, onde os negros e a educação foram vinculados como uma das condições a serem consideradas para o processo de abolição do trabalho escravo” (FONSECA, 2002, p. 34).

É indispensável avaliar o processo desencantado pela lei do Ventre Livre tratando a legislação não só como uma forma de mediação e solução dos conflitos sociais, mas também contendo uma intencionalidade pedagógica que visava difundir práticas para moldar a realidade (FONSECA, 2002, p. 35).

É importante considerar neste contexto o medo refletido no Brasil das ameaças das revoltas no Haiti e nos Estados Unidos da América. Estes apressaram, de certa forma, as estratégias para introduzir seres livres na sociedade brasileira que tinha na educação um dos principais mecanismos para preparar as novas gerações. Porém, esta estratégia, não anulava o perigo que era considerado a instrução do escravo. Este podia ser amenizado pela definição da noção mais ampla de educação na estrutura de instrução dos escravos, destinados a ocupar o trabalho servil na dinâmica social do país daquela época, em particular. Existiam grandes diferenças na estrutura tradicional de ensino que tinha “[...] a aprendizagem e a formação como parte de socialização” e o modelo escolar que procurava, de certa forma, romper com as “[...] formas de relações hierarquizadas dos agentes educativos com os aprendizes” (MAGALHÃES, 1996, p. 12 *apud* FONSECA, 2002, p. 46). É nessas relações hierarquizadas que o autor cunha o conceito de “pedagogia do chicote”. Conceito este que precisa ser ampliado quando empregado junto com a noção de coerção dos escravos. Pois, a coerção não se dava somente por meio do chicote.

É interessante notar que o fato das crianças receberem o mesmo tratamento que os escravos (adultos) pode desqualificá-las para a inserção na esfera da cidadania ou de trabalhadores. O trabalho executado pelo escravo não legitimava a cidadania, diferente do assalariado que “projetava” o indivíduo para a cidadania. Nesta necessidade de se ter cidadãos e não escravos, se tinha claro que era importante educar, mas, o que não significava necessariamente a assunção de tal responsabilidade pelas camadas sociais abastadas. Se for correto afirmar que escravos não poderiam ser jogados na sociedade sem antes educá-los, como fugir da educação para a subserviência? Longe de interpretações superficiais, mas como evitar que os libertos fossem largados à própria sorte, leigos a respeito dos mecanismos sociais? Sabemos que esta atitude não garante uma liberdade para os negros, pois esta não se dá apenas a partir de uma lei. A instituição da lei do *Ventre Livre* e a tomada de consciência para educar os negros, diante *de um determinado olhar*, se configuram em uma ação contra os próprios interesses das camadas sociais dominantes. Estas camadas se valiam de um forte discurso para educação dos negros que se igualava à construção da subjetividade e, ao mesmo tempo, se configurava num importante mecanismo de dominação. Perceber os limites do governo para atender a demanda de educar as crianças depois que a lei do *Ventre Livre* foi instituída torna-se um desafio para os pesquisadores no estudo da transição do trabalho escravo para o trabalho livre.

O governo a partir das posições do congresso, a respeito dos ingênuos, promoveu dentre outras medidas, a criação de cursos agrícolas diferenciados para os filhos dos escravos. Este processo fez com que o país despertasse para a criação de instrução técnica, por exemplo. Por outro lado, houve pouca adesão por parte dos senhores para libertar as crianças beneficiadas com a lei em prol da indenização paga pelo governo. “Este fato pode demonstrar, no mínimo, que a indenização oferecida pelo governo era inferior aos ganhos que essas crianças dariam para os senhores apesar de ser alta conforme a nossa afirmação acima”. (MWEWA, 2008).

Frente aos condicionantes econômicos modernos, o trabalho das crianças filhos de escravos se transformaria em exploração da mão-de-obra infantil como se antes da invenção da noção de criança o trabalho destas não fosse sacrificante.

É importante privilegiar o diálogo com o passado, tomando medidas preventivas para não cometermos erros anacrônicos, para compreendermos as bases que constituem o contemporâneo. Somos herdeiros de uma sociedade escravocrata e

muitos de nós permanecemos até o tempo presente com um pensamento escravocrata, principalmente ao negar o passado. Este é um bom argumento para entendermos a implantação por parte do governo de ações afirmativas como a do sistema de cotas, por exemplo. Lembramos que temos consciência que muitas das ações afirmativas são resultados de muita luta de movimentos sócias, como os movimentos negros, no entanto estas se tornaram ações governamentais a medida que adquiriram força de Lei.

Entender mesmo que parcialmente a História do Brasil é fundamental para que possamos perceber a importância da implementação de ações afirmativa que possam auxiliar em alguma medida as populações afrodescendentes no Brasil como forma de minimizar os prejuízos históricos sofridos por este contingente populacional em especial por conta do sistema de escravidão que funcionou por mais de trezentos e cinquenta anos, bem como a precariedade das políticas de inclusão social promovidas pelo governo quando abolida a escravatura.

Com a gradativa inserção do Brasil no âmbito desenvolvimentista proposto pelos países de centro se faziam necessárias algumas mudanças nas estruturas da sociedade brasileira, uma delas seria a extirpação do trabalho escravo e inserção de um modelo de trabalho assalariado (aprofundaremos este item no capítulo seguinte). Esta ideia a nosso ver não apresenta avanços consideráveis, (evidente que é importante lembrar que com a abolição o indivíduo passou a ser dono de seu próprio corpo podendo dispor dele de acordo com as suas eleições). No entanto, não existiu uma maior preocupação com a possibilidade de uma mudança profunda capaz de reorganizar a sociedade, e sim medidas que mantiveram o mesmo contingente populacional sob o controle das mesmas elites. O controle que antes era pelo chicote, passou a ser pelo salário (MWEWA, 2008).

Com a proclamação da república no final do século XIX e a confecção de uma nova carta magna o Estado brasileiro passou a ser considerado laico. Isso não significou a total ausência de influência do cristianismo católico nos aparelhos de Estado, mas pelo menos oficialmente essa relação do Estado com a Igreja foi rompida.

Neste momento da História do Brasil a educação passa a ser enxergada como elemento que concentrava as expectativas da República. A partir de 1930 com a chegada de Getúlio Vargas à presidência da república o olhar desenvolvimentista esteve diretamente relacionado com o investimento na industrialização. Desta forma,

as áreas urbanas passaram a ser fundamentais para economia brasileira fato que impulsionou o êxodo rural no país.

Neste contexto, a educação continuou a ser pensada como um elemento para moldar os sujeitos. Esta função, de certa forma, foi exercida pela Escola Nova ao se dedicar a “[...] formar o cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se, sem a tutela de corporações de ofícios ou organizações sectárias de qualquer tipo, ao Grande Estado Nacional em que o Brasil estava se formando” (SCHWARTZMAN, 2000, *apud* MWEWA, 2008, p.08).

No próximo capítulo, nos dedicaremos a análise do Brasil desenvolvimentista e as consequências para a educação a luz da Lei Afonso Arinos (1951), a qual possibilitou a permanência dos negros no ambiente escolar formal uma vez que proibia a discriminação.

## CAPÍTULO 2

### 2 O BRASIL DESENVOLVIMENTISTA: NOTAS SOBRE A LEI AFONSO ARINOS

Neste capítulo evidenciaremos as diferenças contextuais das duas leis que selecionamos como chave de leitura para a compreensão do acesso dos afrodescendentes à educação formal. Diferentemente do capítulo anterior em que demos peso às questões econômicas agora privilegiamos os contornos políticos ocorridos entre 1945 a 1964 que, por sua vez, contextualizam o ambiente em que fora gestada a Lei Afonso Arino. Se for correto afirmar que neste período o país vivenciou uma etapa desenvolvimentista, não é sem razão que podemos tomar o contexto educacional como um dos pilares de tal desenvolvimento. Assim, buscamos explicitar os meandros da sociedade brasileira com vistas à compreensão do contexto histórico da educação como um todo e da educação dos afrodescendentes por meio da Lei Afonso Arinos.

#### 2.1 CENÁRIO POLÍTICO NO BRASIL DESENVOLVIMENTISTA: 1945 A 1964

A República e todo seu conjunto de símbolos, instituições e poderes animam e delimitam condutas, interferem na vida privada, descrevem e norteiam identidades. O Movimento de 1930 protagonizado por Getúlio Vargas dissolve a República e instala um modelo ditatorial de governo. No entanto, com a eleição do General Eurico Gaspar Dutra do Partido Social Democrático (PSD) para presidente em 1945 e também a volta do Congresso Nacional em 1946, a República é novamente instalada no Brasil. Apesar de apresentar o caráter democrático da nova república o governo de Dutra apresentava certa ambiguidade acerca da política. No entanto, eram perceptíveis algumas semelhanças com o governo de seu antecessor no que diz respeito a ações populistas. O populismo será o elo entre população e governo, pois nesse momento as massas estavam participando da política.

A busca pelo voto acabou se transformando em demagogia e apelos emocionais. Uma difusa defesa dos interesses nacionais, do ponto de vista econômico e das massas urbanas, foi devidamente incorporada ao sistema político, transformando em um poderoso grupo de pressão (LOSSO, 2008, p.89).

A constituinte de 1946 promulgou uma nova carta magna brasileira, liberal, que vigorou durante um regime pouco dado ao debate e que impedia diversos tipos de manifestações civis, além de estender a mão sobre os sindicatos e entidades de classe. Um bom sinal dessa indisposição com a democracia foi a ilegalidade em que o Partido Comunista foi submetido em 1947, cabendo lembrar que esse partido era ativo, tendo inclusive lançado candidatura nas eleições de 1945 com o engenheiro Yedo Fiúza. Mesmo o PTB que em seu discurso aparentava uma simbiose com os sindicatos essa relação jamais proporcionou de maneira concreta a possibilidade de ascensão desses movimentos sociais como bem afirma Benevides (1981):

Não afirmamos que o PIB paulista era fraco porque não tinha identificação com os trabalhadores e seus sindicatos mas, sim que essa identificação manteve-se, enquanto organização, no nível mais tradicional de representação política conhecida no Brasil: elitista, da cooptação pelo peleguismo, de maneira a formar, no máximo, um partido para os trabalhadores, e não de trabalhadores (BENEVIDES, 1981, p.21).

Mesmo não pretendendo analisar acuradamente o papel do PTB como instrumento de representação política dos trabalhadores, Benevides afirma que o trabalhador sindicalizado era por excelência a matéria prima do trabalhismo getulista. Essa afirmação sobre o partido político que apresentava uma relação mais próxima aos interesses do povo nos leva a crer que movimentos sociais como os que defendiam os interesses dos negros também não tinham um caminho pavimentado para chegar com suas reivindicações ao congresso, ao senado ou qualquer outro órgão que fornecesse ferramentas para sua luta, essa relação era praticamente inexistente.

A nova constituição restituiu os partidos políticos dos parlamentares, algo que não existia desde 1930. As novas leis restituíram o Brasil como República Federativa com governadores eleitos em seus Estados. Nela ficou claro o desejo do debate, o tom democrático do discurso e a querência de uma pluralidade política. Além disso, foi estabelecida uma divisão clássica acerca dos três poderes: executivo, legislativo e judiciário.

Alguns partidos emergem com a queda de Getúlio Vargas. A União Democrática Nacional (UDN), fundada em 1945, que unificava a oposição e foi organizada no final do Estado Novo. Seu candidato nas eleições de 1945 foi Eduardo Gomes, que foi derrotado por Eurico Gaspar Dutra.

A UDN apoiou o golpe militar de 1964 regime este que a extinguiu pelo Ato Institucional número 2. Existiram ainda dois outros partidos apoiadores de Vargas: o Partido Social democrático (PSD), criado em 1945 e liderado por Eurico Gaspar Dutra; e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), de 1945.

Sobre o PSD é necessário dizer que os setores getulistas e oligárquicos compunham suas fileiras. Com o apoio das forças políticas organizadas nos Estados pelo Estado Novo, o PSD elegeu Dutra para Presidência em 1945. O PSD voltaria ainda a eleger um Presidente da República Juscelino Kubitschek em 1955.

Depois de 15 anos de governo e um intervalo de pouco meses de governo de José Linhares e um mandato inteiro de Eurico Gaspar Dutra, Getúlio Vargas retorna a presidência do Brasil em 1951 e, desta vez, de forma democrática.

O Estado Novo, ao mesmo tempo em que elegeu o trabalhismo como sua ideologia principal, criou um movimento de opinião pública favorável à figura de Vargas: o getulismo. Centrado na obra social do ditador e no tipo de relação direta e emocional que ele mantinha com a massa trabalhadora, o trabalhismo, como ideologia política, era, juntamente com o getulismo, uma invenção do Estado Novo (GOMES e D' ARAÚJO, 1987, p.35).

Sem dúvida o Estado Novo havia sido bem-sucedido na montagem de uma estrutura corporativa de organização de classe operária e Vargas havia consolidado seu prestígio junto aos trabalhadores. Contudo, ficam algumas dúvidas que merecem uma investigação mais profícua. Uma delas é qual era a relação dos partidos políticos com entidades de classe.

Existe certa ironia do destino quando percebemos que o deputado Afonso Arino que se considerava um Liberal, filiado a UDN, membro de uma família de tradições políticas e representante de uma direita conservadora foi o responsável pela criação de uma Lei que serviria de embrião para as conquistas dos movimentos sociais relacionados a causa antirracismo no futuro. Principalmente, porque cinco anos antes o Partido Comunista Brasileiro, considerado a grande força progressista da época, durante a Assembleia Constituinte de 1946, não aceitou a discussão sobre racismo, mesmo tendo dois Deputados Constituintes negros, Carlos Marighella e Claudino José da Silva, sob a alegação que a temática do racismo desviaria a questão mais importante que seria a luta de classes.

Alguns ativistas políticos e midiáticos defensores do marxismo têm uma leitura errônea e cômoda quando explicam as desigualdades raciais somente

a partir da leitura de lutas de classes. Claro que a luta de classe existe, mas não devemos ignorar a existência de uma educação que dita nossos comportamentos racistas. A negação do racismo como fator estruturante das relações de classe pode ser um marxismo superado atrás do qual alguns se escondem para se contrapor à política de ação afirmativa (MUNANGA, 2010, p. 36).

Desta forma podemos perceber que o Partido Comunista principal representante dos movimentos da esquerda brasileira, que em teoria deveria posicionar-se ao lado da luta dos movimentos negros deixa a desejar nesse quesito.

É neste contexto que se gesta a Lei Afonso Arinos que viria representar um rompimento com o vácuo legislativo de repressão às práticas raciais. Ela introduz no ordenamento jurídico brasileiro um diploma legal com tal proposição. Mesmo com sua deficiência técnica, esta lei passa a ser símbolo de avanços necessários, lentos, mas ascendentes, que nem sequer podem ainda ser tomados como plenos ou aperfeiçoados hodiernamente. Se por meio da Lei do Ventre Livre se inicia o acesso dos negros às instituições de educação formal, pode-se dizer que a partir da Lei Afonso Arinos se inicia a garantia de sua permanência em tais instituições, pois não poderiam ser discriminados.

## 2.2 APONTAMENTOS SOBRE SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: ALGUMAS INDICAÇÕES

O presente tópico pretende afunilar as perspectivas formativas da educação formal dos afrodescendentes no Brasil. Isso será feito a partir de uma breve retrospectiva histórica. A partir desse ponto tencionamos os desafios impostos pela Lei Afonso Arinos.

Para tanto é importante um retrocesso nos momentos finais do Século XVII e início do Século XIX. As preocupações com as questões formativas não eram restritas ao governo brasileiro. Neste sentido, pode-se dizer que após a Revolução Francesa espalhou-se na Europa o ideário iluminista, este movimento difundido pela burguesia semeava as ideias através da política e da economia. Sob a alegação de que todos nascem iguais e com liberdade, exigiam a democracia.

A Revolução Francesa propôs uma educação pública e obrigatória, direito de todos e dever do Estado. Um passo importante foi à elaboração do Plano Nacional de Educação, texto produzido por Lepelletier (1760-1793) fundamentado nas ideias de

Rousseau. No referido texto Lepelletier sintetizou as aspirações entre a união e a política. Tinha como objetivos a defesa do ensino público, gratuito, obrigatório e igual para todos, até a criança atingir 12 anos de idade. Fundamentado nas palavras de Rousseau de que o homem é naturalmente bom, a religião poderia ficar a margem desse processo, bastaria um modelo baseado na ciência para formar o homem.

Restaria ao Estado a obrigação com o fornecimento de uniformes e alimentação, esse auxílio estaria condicionado a tarefas diárias por parte dos educandos. Os professores teriam direito a um salário fixo e os custos da educação seriam de responsabilidade de toda a sociedade, no entanto, os mais abastados ficariam incumbidos de maiores taxas, o que de certa forma poderíamos classificar como um ato de justiça social.

A partir do fato histórico ocorrido em 1789 que podemos classificar como princípios da revolução burguesa deu-se a publicação da “Declaração do Homem e do Cidadão” na França. Esta, por sua vez, estabelece a igualdade de todos perante a lei e o direito a propriedade privada e a resistência a repressão. Todos esses direitos pertinentes aos interesses burgueses. Neste cenário, a burguesia se afirma como classe social dominante e se consolida como importante força econômica e política, além disso, se entendiam como responsáveis pelo progresso como argumenta Saviani (1991, p.45):

[...] não caminham mais em direção a transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está na linha de desenvolvimento histórico, mas contra a história. A história é contra os interesses burgueses. Então para a burguesia se defender desses interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência. Ora, vejam vocês: o que é a pedagogia da existência, senão diferentemente da pedagogia da essência que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo uma pedagogia da legitimação das desigualdades? Com base nesse tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens.

Com o desenvolvimento do capitalismo industrial, as antigas estruturas escolares tornam-se anacrônicas. Não atendendo mais as exigências do mercado. Neste momento histórico percebe-se o surgimento de duas novas classes sociais: burguesia e proletariado.

Era fundamental a transformação da escola, pois esta não poderia continuar servindo a mesma elite, até porque o desenvolvimento industrial passou a exigir trabalhadores mais qualificados para atuar nas indústrias, de forma que a burguesia industrial começou a perceber a mínima necessidade de instrução da classe trabalhadora. “Os ‘ignorantes’ deveriam socializar-se, isto é, deveriam ser ‘educados’ para tornarem-se bons cidadãos e trabalhadores disciplinados” (HARPER; BABETE, *apud* PILETTI, 1999, p.32). É importante lembrar que esses ‘ignorantes’ não se resumiam somente aos ex-escravos.

A burguesia necessitava então modernizar a escola, colocando ênfase nos conteúdos técnicos e científicos e deixando a margem os humanísticos. Ao lado das escolas dos ricos, foi surgindo as escolas dos pobres, reforçando a segregação social existente. Mas, todos estariam inseridos no sistema educacional formal. Enquanto os filhos dos pobres eram obrigados a se contentar com a escola primária, os filhos dos ricos tinham acesso ao ginásio e o ensino superior.

A classe proletária via na escola a possibilidade de ascensão social, um instrumento de emancipação e de educação das classes menos favorecidas. Reivindicavam o direito de frequentar as mesmas escolas em condições de igualdade. O ensino público era visto como a melhor maneira de alcançar a democracia.

Pouco a pouco, o sistema de duas escolas separadas foi sendo substituído por um único sistema. Surge a escola aberta a todos e a seleção passa a ser feita no decorrer dos anos escolares. Neste procedimento os melhores alunos seriam selecionados para continuarem os estudos. Para Saviani (1991) aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação do sistema democrático.

Apesar de a escola ser a mesma, com as mesmas matérias e os mesmos professores, os alunos oriundos da burguesia, em sua maioria, acabavam por prosseguir para o ensino superior.

A tendência liberal, que fundamenta o modelo pedagógico tradicional ou formal é uma extensão dos preceitos das revoluções burguesas e dos ideais iluministas. Estes estabelecem que a função da escola seja de preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais previamente definidos, a partir das características individuais.

Neste caso, podemos dizer que a função da escola é a adequação social, em que os indivíduos precisam se adaptar aos valores e normas da sociedade e as

diferenças entre camadas sociais não são consideradas. A escola não leva em conta a desigualdade de condições sociais. Para Libâneo (2003) esta tendência consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir uma posição na sociedade. O caminho é o mesmo para todos, mas é preciso um esforço do próprio aluno, e os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos considerados capazes na eterna marcha para a confirmação dos ideais burgueses.

Os métodos da pedagogia tradicional se baseiam na exposição oral e na demonstração dos conteúdos, em que a prática pedagógica é estática centrando-se no treino intensivo por meio de repetição e memorização. A autoridade do professor é condição na pedagogia tradicional. O professor é detentor do saber e os alunos são apenas agentes passivos no processo.

Segundo Saviani (1997), a organização escolar desta corrente inspirou-se no princípio burguês: “Educação, direito de todos, dever do Estado”. O objetivo deste lema era a construção de uma sociedade democrática e a consolidação da democracia burguesa. Saviani (1997) ainda classifica a pedagogia tradicional como intelectualista e enciclopédica, apontando-a como formal e acrítica, pois os conteúdos apresentados não levam em conta a experiência do aluno e suas realidades sociais. Filosoficamente, classifica-a como pedagogia da ausência ou essencialista, onde a condição futura do homem já estaria determinada por seu próprio nascimento:

[...] ao serem criados os homens segundo uma essência predeterminada, também já seus destinos eram definidos previamente; conseqüentemente, a diferenciação da sociedade entre os senhores e servos já estava marcada pela própria concepção que se tinha de essência humana. Então, a essência humana justificava as diferenças (SAVIANI, 1997, p.42).

Os procedimentos da escola tradicional não conseguiram fazer com que todos que ingressassem nela fossem bem-sucedidos. Ainda é preciso curvar-se ao fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustassem ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Portanto, residi aí uma possibilidade de uma crítica por dentro do sistema.

Quando tratamos de educação no Brasil nos anos de 1950, contexto em que se localiza a Lei Afonso Arinos e que se configura enquanto cenário no qual se materializa o sistema educacional.

Depois do acesso dos afrodescendentes ao sistema educacional brasileiro a Lei Afonso Arinos pode ser percebida como garantia para a permanência em tal

sistema. Pois a Lei passou a classificar como contravenção a negativa de ingresso de pessoas negras a qualquer tipo de estabelecimento de ensino e garante não discriminação no interior do sistema:

O art.5 “Recusar inscrição de aluno em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de cor”. Pena: prisão simples de três meses a um ano ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros). (BRASIL, 1951)

A conquista do direito a permanência no sistema educacional por parte dos afrodescendentes não se configurou na garantia de qualidade de ensino para estes. A qualidade pode ser questionada por todos os alunos, independentemente de cor ou etnia, pois a garantia de permanência nesse sistema até a conclusão dos cursos não significa necessariamente uma formação cultural sólida. Esta por sua vez poderia ser instrumentalizada na contestação dos princípios sociais pautados na desigualdade.

O modelo de ensino aplicado no Brasil em meados do século XX não demonstrava nenhuma preocupação com a formação de um indivíduo consciente do contexto social em que está inserido. A falta de uma relação objetiva entre os conteúdos escolares e os pressupostos sociais pode ser entendida como um dos fatores de inadequação dos alunos ao sistema escolar. Por outro lado esta inadequação vai ao encontro da nossa contestação anunciada acima, qual seja: a escola não pode ser um laboratório de formação de indivíduos cumpridores de ordem e sim de sujeitos pensantes e questionadores da realidade em que estão inseridos.

Outro fator agravante é a não obrigatoriedade do ensino que impulsiona muitos jovens a ingressarem no mercado de trabalho. Essa situação pode ter um atenuante social, pois os jovens que não estavam na escola estariam trabalhando, não é realidade apenas da população afrodescendente. Entretanto, a parcela da sociedade brasileira com maior grau de fragilidade econômica e social é justamente a afrodescendente. Como as famílias de afrodescendentes normalmente não se enquadravam dentro de um padrão econômico confortável estariam mais propícios a evasão escolar. Porém, antes da evasão coloca-se a necessidade do acesso e a possibilidade da permanência.

Tendo como base de pesquisa o Anuário Estatístico do Brasil disponível no sítio do IBGE, em 1956 em Santa Catarina, por exemplo, onde ocorreu um expressivo índice de colonização europeia confirma-se o ingresso de 159.366 mil alunos no

ensino primário fundamental comum no sistema público de ensino. E neste mesmo ano o número de alunos que concluíram esse ensino primário foi de apenas 15.700 mil alunos, um número negativamente espantoso, pois esses dados nos revelam um índice de menos de 10% de conclusão do primário em Santa Catarina nos anos de 1950.

Quando fizemos a mesma análise tendo como base os dados do Estado do Rio de Janeiro onde tínhamos um número maior de pessoas negras por conta do trabalho escravo utilizados em larga escala neste estado durante o século XIX confirma-se o ingresso de 163.573 mil alunos no ensino primário fundamental comum no sistema público de ensino dos quais apenas 7.407 mil alunos, menos de 5% concluíram o ensino primário, ou seja, metade do índice de Santa Catarina. Como a amostra não esta categorizada por etnia não podemos afirmar a influência étnica no baixo índice de conclusão no Rio de Janeiro.

Encontrando resultados muito semelhantes a estes apresentados quando comparamos os Estados do Rio Grande do Sul e da Bahia, estados onde se utilizou mão de obra escrava, é onde também encontramos um índice maior de evasão escolar do sistema de ensino primário.

A questão então seria entender os motivos que levam essa maior evasão nos estados onde se encontra um maior contingente populacional de afrodescendentes? Marcos Rodrigues da Silva (1987) apresenta dados do IPEA referentes a educação em 1963:

Quanto a educação, os indicadores mostram uma situação muito desigual entre negros e brancos. A proporção de negros analfabetos era mais que o dobro da de brancos analfabetos (16% dos brancos e 30% dos negros). A taxa de negros com escolaridade superior aos onze anos de estudo era cerca de quatro vezes menor que a de brancos (SILVA, 1987, p.44).

Entendemos que existem alguns fatores que podem ser os geradores desse problema como aspectos culturais, econômicos e a falta de políticas públicas que atendessem os interesses desse contingente populacional, em especial. No entanto, entendemos que a questão discriminatória nesse sentido é a principal responsável pela criação e manutenção de uma situação social desfavorável aos afrodescendentes por isso coloca-se a necessidade de criação de leis que amenizem tal situação. Salvo exceções os afrodescendentes, por conta da discriminação, normalmente ocupavam funções pouco valorizadas dentro da escala do trabalho e por

conta disso não tinham a oportunidade de alcançar melhores salários. É importante salientar que este tipo de discriminação os coloca no mesmo patamar das mulheres dentro da sociedade machista, patriarcal e heteronormativa. Portanto, agrava-se duplamente a situação da mulher negra, em especial.

Os negros têm um nível de renda média inferior ao dos brancos. A renda média dos brancos, em 1963, era de mais que o dobro da dos negros. Também era mais elevada a renda do chefe de família branco em relação a dos negros; as diferenças entre as mulheres chefes de família ainda eram mais acentuadas (SILVA, 1987, p.44).

No referido momento histórico, início dos anos de 1960, a situação da população afrodescendente no mercado de trabalho no Brasil era de extrema dificuldade. Além de não terem a oportunidade de melhores salários, são os negros que integram a maior porcentagem de desempregados, que estão expostos às maiores injustiças e que são as maiores vítimas da violência policial, social e judicial.

Desta forma podemos verificar que a Lei Afonso Arinos contribuiu mesmo que de forma latente para a permanência das crianças afrodescendentes no ambiente escolar. Classificamos como latente a sua parcela de contribuição, pois ela apenas assegurava que a matrícula da criança não seria negada pela instituição escolar. Entretanto não criou nenhum mecanismo que incentivasse o ingresso na escola. Com relação à permanência argumentamos que a Lei Afonso Arinos, uma vez que contribuiu para não discriminação dos afrodescendentes no ambiente escolar, ela foi eficaz no seu intuito. Claro está que são outros termos de permanência, pois nos referimos a um contingente populacional que acabara de sair da escravidão factual há aproximadamente 70 anos que do ponto de vista histórico é um tempo curto. Assim, depois de aceder à instituição de educação formal a não discriminação poderia ser considerada um dos fatores para a permanência em tal instituição, como apontamos anteriormente.

### 2.3 NOTAS SOBRE A LEI AFONSO ARINOS

Afonso Arinos de Melo Franco (1905-1990) foi jurista, político, professor, ensaísta e crítico brasileiro. Como deputado federal filiado a UDN destacou-se pela criação da Lei contra discriminação racial e ocupou a cadeira de nº 25 da Academia

Brasileira de Letras. Além disso, Arinos foi reconhecido como importante intelectual e um dos parlamentares republicanos de maior destaque do país.

Arinos vem de uma tradicional família de políticos de Minas Gerais. Seu pai, Afrânio de Melo Franco, foi ministro de Vargas, e seu avô, Cesário Alvim, presidente de província no Império. Toda sua vida política se remete a essa tradição, como bem o demonstra a dedicação despendida à “nabuquiana” biografia de seu pai<sup>7</sup>. Ele representa uma tradição de bacharéis<sup>8</sup>, de modo que o ingresso na política emerge quase como uma vocação de família. Fernando Lattman-Weltman (2005, p. 21) destaca:

Com efeito, é frequente nas memórias a explicitação, por Arinos, do caráter de certo modo exterior e exteriormente imposto que a carreira política tinha — ou teve, ou acabou tendo — para ele. Descendente de uma árvore genealógica repleta de políticos, Arinos muitas vezes se referiu à prática política como uma espécie de encargo ou dever que a ele fora incumbido, como herança de seus antepassados e, mais especificamente, de seu pai.

Concomitantemente com sua intensa atividade política, parlamentar e diplomática a vida de Afonso Arinos sempre foi acompanhada de constante produção intelectual, da qual fazem parte discursos e pareceres legislativos, ensaios publicados em periódicos, além de obras literárias.

Nos anos que precederam sua posse na câmara, Arinos ainda publicaria cerca de 12 outros volumes. Além disso, assumiu o cargo de consultor político do Banco do Brasil, foi professor de história do Brasil na Universidade do Distrito Federal e em curso promovidos pelo governo brasileiro e pelo Conselho da Universidade do Brasil no exterior, sendo também nomeado, em 1946, professor do Instituto Rio Branco (LATTMAN-WELTMAN, 2005, p.16).

Afonso Arinos apresentava um caráter ideológico e político ligados ao liberalismo, era um liberal declarado, talvez por ter crescido dentro de uma família abastada e tradicionalmente evolvida na política. Foi um político de grande êxito chegando até a ser eleito senador federal.

---

<sup>7</sup> FRANCO, Afonso Arinos de Melo. Um Estadista da República: Afrânio de Melo Franco e seu tempo. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977. As referências a Nabuco se fazem presentes nos mais diversos aspectos da obra, inspirado na biografia de Joaquim Nabuco sobre seu pai: Um estadista do Império: Nabuco de Araújo: sua vida, suas opiniões, sua época. Para além da clara referência no título, o esforço de justificar sua própria atuação política a partir dos seus vínculos com uma tradição — política e familiar — mais longeva, é claro nos dois livros.

<sup>8</sup> O termo bacharel é aqui utilizado em seu registro ordinário, não segundo a dicotomia bacharel e jurista estabelecida pelo próprio Arinos.

Entusiasta de um liberalismo conservador, que não se afastava da tradição, ele não se aproximava de qualquer ranço autoritário ideológico. O melhor regime derivaria da síntese entre progresso e tradição, entre ordem e movimento, na melhor receita do liberalismo conservador do Império (CHALOUB, 2010, p. 303).

Filiado a UDN Arinos dividiu com Carlos Lacerda a liderança da oposição aos governos de Getúlio Vargas e posteriormente de Juscelino Kubistchek. Os dois apresentavam algumas diferenças ideológicas dentro da política liberal. Para Lacerda, a política era concebida apenas como prática, sempre vinculada com sua atuação como ator político. Ele não procurava, em nenhum momento, atuar como teórico político, pensando a política para além da sua inserção na dinâmica estatal-partidária. Afonso Arinos, por sua vez, foi um dos mais relevantes pensadores políticos brasileiros, possuindo uma sólida obra de história política, teoria política e direito constitucional.

Arinos e Lacerda condensam, de certo modo, dois tipos clássicos da UDN. Arinos é talvez o maior representante dos liberais históricos da legenda, agregando os requisitos retóricos, genéticos e intelectuais da ala ilustre da UDN, daqueles homens que justificavam o título de partido dos notáveis. Lacerda, por sua vez, se afasta do bacharelismo de tais figuras. Ele era mais próximo do pragmatismo de Otávio Mangabeira, crítico dos legalismos revolucionários que caracterizavam os bacharéis (CHALOUB, 2010, p. 301).

Segundo Chaloub (2013) Afonso Arinos sempre trabalhou em defesa da democracia. Isso é um indício, não uma evidência da existência de concepções igualitárias, haja vista que notórios autoritários ideológicos, como Francisco Campos, almejavam a construção de uma ordem dita democrática. A questão a ser respondida é: qual democracia? Se a resposta se vincula à pedagogia estatal, marcada pela atuação do líder carismático, que define o certo e o errado, as concepções autoritárias estão sem dúvida presentes.

Mesmo após mais de meio século do marco que pôs fim a abolição da escravidão no país, a sociedade brasileira ainda apresentava antigos hábitos perversos. Atos de racismo eram recorrentes em diversos setores, inclusive em repartições públicas. Era de fácil percepção a condição de subalternidade de pessoas negras na ocupação de cargos de trabalho. No entanto, o estopim para a criação de uma Lei antirracismo se deu por conta de um ato de racismo contra uma famosa bailarina estadunidense. Em 1950 Katherine Dunham chegou ao Brasil para uma série de shows que aconteceriam no Rio de Janeiro e São Paulo. Formada em Antropologia

Social pela Universidade de Chicago, era considerada uma das maiores pesquisadoras das danças de origem negra, folclóricas e da antiguidade em geral. Sua companhia de dança, “Katherine Dunham Company”, era composta por negros e especializada neste tipo de dança. Foi ela quem abriu o caminho para as danças negras na Broadway, tendo também coreografado e dançado em Hollywood. Quando veio ao Brasil para uma temporada com sua Companhia acabou, mesmo que sem intensão, contribuindo para a luta contra a discriminação. Foi na capital paulista que ocorreu o fatídico caso de racismo. A artista foi impedida de se hospedar no hotel esplanada que não aceitava negros. A humilhação imposta à bailarina se transformou em escândalo internacional. No Brasil o discurso inflamado do sociólogo Gilberto Freyre no congresso sobre o caso sacudiu os meios políticos e culturais, bem como a opinião pública. Assim Freyre se referiu em seu discurso de apoio à lei:

Se é certo que um hotel da capital de São Paulo recusou acolher como seu hóspede a artista norte-americana Katherine Dunham por ser pessoa de cor, o fato não deve ficar sem uma palavra de protesto nacional nesta Casa. Pois entre nossas responsabilidades de representantes da nação brasileira está a de vigilância democrática na qual tanto se fala hoje nos discursos mas que nem sempre é praticada nos momentos precisos. Este é um momento – o ultraje à artista admirável cuja presença honra o Brasil – em que o silêncio cômodo seria uma traição aos nossos deveres de representantes de uma nação que faz do ideal, se não sempre da prática, da democracia social, inclusive a étnica, um dos seus motivos de vida, uma das suas condições de desenvolvimento. [...] O que o Brasil tem de mais cristão, de mais democrático, de mais brasileiro nos seus estilos de convivência humana seria abandonado para que em lugar desses estilos se instituíssem aqueles que são precisamente o desdouro, o vitupério, a vergonha de civilizações tecnicamente mais adiantadas que a nossa.<sup>9</sup>

Além disso, o Brasil ficou em uma situação diplomática delicada com os Estados Unidos. Não que fatos como o ocorrido com a bailarina não acontecessem em terras estadunidenses, no entanto, lá o racismo se apresentaria de formas distintas das que são recorrentes no Brasil. Essa temática é de grande importância, mas não é objeto de estudo por ora. Sobretudo esse caso colocou em xeque o mito da democracia racial brasileira entre negros, brancos e índios.

O mito da democracia racial foi e é ainda apresentado como se fosse a verdade da sociedade brasileira. Sente-se a dificuldade de superar a crença nas diferenças socioeconômicas como explicação das desigualdades entre brancos e negros, apesar do ideal da democracia racial já ter sido

---

<sup>9</sup> FREYRE, Gilberto. Negação de hospedagem a Katherine Dunham. Diário do Congresso Nacional. Rio de Janeiro, 18 de julho de 1950.

desmistificado pelo movimento negro e pelas pesquisas acadêmicas. Tenho a impressão de que a inércia é tão forte que o brasileiro deixou de se enxergar, naturalizando sua crença na existência da mestiçagem e no desaparecimento total do branco, do negro e do índio, em termos de discursos e não dos comportamentos que ainda continuam discriminatórios das diferenças (MUNANGA, 2010, p.34).

Entendendo a necessidade de uma mudança no comportamento das pessoas com relação a atos de preconceito racial e racismo, o então deputado federal Afonso Arinos, foi responsável pela criação da lei que tinha como principal objetivo inibir tais atos através de ações penais. Nesse cenário nacional o projeto de Arinos foi aprovado por adesão total. Sancionada por Getúlio Vargas, em julho de 1951, a Lei 1.390/51 que ficou mais conhecida como Lei Afonso Arinos, foi o primeiro código brasileiro a incluir entre as contravenções penais a prática de atos de racismo, resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Essa lei previa a igualdade de tratamento e direitos iguais independente da cor da pele. Nenhum estabelecimento comercial poderia deixar de atender um cliente ou maltratá-lo pelo preconceito de cor, sendo o agressor e o responsável pelo estabelecimento passível de processo de contravenção. Segundo o artigo 3º:

Recusar a venda de mercadorias e em lojas de qualquer gênero, ou atender clientes em restaurantes, bares, confeitarias e locais semelhantes, abertos ao público, onde se sirvam alimentos, bebidas, refrigerantes e guloseimas, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de quinze dias a três meses ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros) (BRASIL, 1951).

Em caso de preconceito racial praticado por um funcionário público, a pena prevista nesta lei consistia na perda do cargo para o funcionário e dirigente da repartição. Em caso de reincidências, o juiz poderia autorizar o embargo ao estabelecimento público ou privado. Assim o artigo 4º afirmava:

Recusar entrada em estabelecimento público, de diversões ou esporte, bem como em salões de barbearias ou cabeleireiros por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de quinze dias a três meses ou multa de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros) (BRASIL, 1951).

Com a promulgação da referida Lei, não havia mais como negar a existência do racismo no Brasil. Os movimentos negros do período consideraram a Lei uma grande conquista em prol da luta. Todavia, tal diploma legislativo sofreu inúmeras

críticas, uma vez que caracterizava as ações preconceituosas como meras contravenções penais, puníveis com prisão simples de 3 meses a 1 (um) ano ou multa. As multas variavam de CR\$500 a CR\$20,000 cruzeiros dependendo do artigo na qual estaria configurada a contravenção. O artigo 1º da Lei Afonso Arinos classifica como contravenção penal a recusa no atendimento de afrodescendentes em diversos ambientes:

Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de côr (BRASIL, 1951).

Para termos um parâmetro de cálculo utilizaremos como base o salário mínimo que era de CR\$ 1.200 em 1951 e foi reajustado por Getúlio Vargas em 1954 para CR\$ 2.300. Desta forma podemos perceber que o grau de punição da referida Lei estaria longe de ser o mais adequado. No entanto, entende-se a importância da Lei como confirmação da existência do racismo na sociedade brasileira e a necessidade de implementação de mecanismos legais para a sua supressão. Tomamos a instituição da lei enquanto denúncia da existência do racismo no Brasil, pois só é possível legislar sobre o existente não importando a sua forma de aparição. Em outras palavras, por mais que o racismo no Brasil tenha um caráter velado o Estado tem o dever de coibir qualquer possibilidade da sua manifestação.

Mais de seis décadas depois da promulgação da Lei Afonso Arinos é possível perceber os avanços e as conquistas dos movimentos sociais. Estes se engajaram na luta pelo reconhecimento na sociedade brasileira da vitimização dos afrodescendentes no que diz respeito ao preconceito, discriminação e racismo. Em tal sociedade a cor da pele, a origem e o fato de serem descendentes de escravos conta negativamente para a população pertencente a este segmento étnico. Pode-se dizer que um país só se torna democrático do ponto de vista étnico quando houver uma maior igualdade na ocupação dos espaços sociais por diferentes grupos étnicos.

A lei Afonso Arinos busca atender as exigências sociais, pois se por um lado ela reconhece que a prática do racismo é nociva, por outro lado, ela não classifica o racismo como crime e sim como contravenção. Desta forma a Lei Afonso Arinos apresenta uma ambiguidade, pois ela não deixa de ser uma conquista, como os próprios movimentos negros do período assim a classificavam, mas por outro lado, na

sua redação ela esta suavizada e amenizada na penalidade. Neste sentido, a lei figura como uma exteriorização consciente da necessidade de punição do contraventor, mas com aplicação paternalista. Ou seja, sabe-se que se deve punir, mas cria-se obstáculos para a efetivação de tal punição. Portanto, o contraventor é consciente da punição, mas reticente à sua aplicação.

Nas suas memórias, Afonso Arinos escreveu que a lei nº 1390/51 foi “a iniciativa de maior repercussão social e seguramente a mais duradoura historicamente, de toda a minha vida parlamentar. Na modéstia de minhas realizações políticas, se fiz alguma coisa importante, foi realmente esta” (LATTMAN-WELTMAN, 2005, p.201).

É pertinente dizer que houve um grande avanço no sentido do debate sobre discriminação provocado pela Lei Afonso Arinos. Esse debate é fundamental para que uma sociedade possa avançar do ponto de vista do desenvolvimento intelectual e humano. Quando a sociedade brasileira passou a discutir questões como discriminação, preconceito e racismo essa mesma sociedade recebeu um instrumento de luta contra outros tipos de desigualdades e preconceitos existentes. E Lei amplia a perspectiva democrática brasileira no que se refere ao combate às desigualdades étnicas. Com o passar do tempo a mesma não foi efetivada e a ausência de punições passa a ser vista como limitada. Limitada em princípio por interpretar o racismo, que deveria ser um crime severo, apenas como contravenção e no seu aspecto prático, ou seja, anos após a sua implementação começou-se a perceber que praticamente ninguém era punido, sobretudo se percebeu que era uma Lei que mais aplacava as consciências para a normatização das relações.

Já em 1985 foi sancionada a Lei nº7.437, conhecida como Lei Caó do Deputado Federal Carlos Alberto de Oliveira Caó que era negro. Essa Lei dá nova redação a Lei Afonso Arinos, incluindo entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, cor, de sexo e estado civil. Mas, ainda permanece como contravenção. Somente mais tarde que o racismo passa a ser considerado crime no Brasil. A constituição brasileira de 1988, de acordo com o artigo 5º, inciso XLII, criminalizou a discriminação racial. Tal procedimento passou a ser crime inafiançável e imprescritível, sujeitando os responsáveis a pena de reclusão.

Uma das conquistas da Lei Afonso Arinos, como já dissemos, foi deixar *as veias do racismo* no Brasil *abertas*, pois a sociedade brasileira se negava a admitir sua

existência. Uma vez instituída a Lei serviria para punir algo já existente (lembremos do caso da bailarina).

A Lei do deputado Afonso Arinos (1951) definiu como contravenção sujeito à penalidade todo ato de preconceito ou racismo inerente à cor ou raça. A lei ainda tipificou como contravenção penal o ato de racismo na qual a vítima deveria provar o real motivo de o autor agir de tal forma, o que tornou a lei ineficaz em muitos casos. No âmbito social essa Lei foi responsável por um rompimento de um *paradigma* na sociedade brasileira, na qual, a discriminação está instituída, pois foi a partir desse momento histórico que os afrodescendentes passaram a frequentar os mesmos ambientes dos demais brasileiros. A Lei ainda puniria, mesmo que de forma branda, gestores escolares e professores que por qualquer motivo constrangesse, discriminasse qualquer aluno por conta de sua cor de pele.

Portanto, podemos identificar algumas mudanças significativas ocorridas no Brasil desde a promulgação da Lei Afonso Arinos com relação a atual legislação. Uma dessas mudanças que percebemos nos últimos anos é a consciência das relações raciais e o afunilamento dessas relações na sociedade brasileira como um todo. As lutas dos movimentos sociais merecem destaque para a conscientização das desigualdades num processo permanente de revisão do mito da democracia racial. Portanto, é preciso reconhecer que no **passado** houve preconceitos, racismo e discriminação que não devem ser repetidos no **presente** para que o seu **futuro** seja fadado ao fracasso na busca permanente da igualdade entre os seres humanos a partir das suas diferenças.

## CAPÍTULO 3

### 3 DIMENSÕES CONTEXTUAIS: MOVIMENTOS ABOLICIONISTAS COMO ALICERCE DE TEMAS DE INTERESSE DOS AFRODESCENDENTES

Após explicitarmos os contextos e o *modus operandi* das Leis do Ventre Livre (1871) e Afonso Arinos (1951) na sociedade brasileira, nesse capítulo e nos seus subtítulos pretendemos tecer reflexões que podem ser tomadas como inspiradoras para o fundamento dos temas de interesse dos afrodescendentes. Portanto, é por meio da articulação dos dois primeiros capítulos com este terceiro que subentendemos os avanços e retrocessos das Leis anteriormente analisadas. Assim, o presente capítulo está assim subdividido: **(3.1)** Dimensões contextuais para a gestação dos movimentos; **(3.2)** Movimentos abolicionistas como os primeiros movimentos sociais; (3.2.1) Projetos políticos republicanos; (3.2.2) Movimento negro no Tempo Presente: apontamentos e conquistas; **(3.3)** Os Temas de Interesse dos Afrodescendentes.

#### 3.1 DIMENSÕES CONTEXTUAIS PARA A GESTAÇÃO DOS MOVIMENTOS

Na segunda metade do século XIX algumas políticas de abolição foram aprovadas gradualmente no Brasil. Em 1850 foi promulgada a Lei Eusébio de Queiroz, que proibiu o tráfico de cativos dentro do espaço territorial brasileiro, provocando o desencadeamento do tráfico interprovincial, bem como políticas públicas de propaganda com objetivo de atrair imigrantes europeus para suprir a necessidade de mão-de-obra, em um sistema de trabalho livre.

A Lei do Ventre Livre (1871) pode ser tomada como uma medida inserida nas políticas que antecederam a abolição. Esta Lei pretendia a emancipação gradual da população, associada a um período que se julgava necessário para a reorganização das relações de trabalho. Como indica Gebara (1986, p. 43): “As políticas públicas do Estado Brasileiro estavam diretamente relacionadas à implantação de um mercado de trabalho livre, a longo prazo, para o qual deveriam ser estabelecidas novas relações de trabalho”.

Para Emília de Viotti da Costa (1977, p. 216), constituía-se como um “[...] sistema de exploração do trabalho baseado no real direito de posse sobre o trabalhador”. A partir de 1871 se estabelece o reconhecimento legal da “humanização”<sup>10</sup> do escravo, em outras palavras, o escravo adquiriu uma personalidade legal e teve alguns direitos reconhecidos.

Após a promulgação da Lei do Ventre Livre os escravos tiveram uma série de direitos costumeiros reconhecidos, como a liberdade do ventre, posto que era a condição materna que conferia o status social ao indivíduo, além de ser uma prática as mães comprarem a liberdade dos filhos, além da garantia legal da formação do pecúlio e da compra da alforria mediante indenização ao senhor (CHALHOUB, 1990, p.167).

Nesse sentido, fica evidente, um dos sintomas que contribuíram para a falência do sistema escravocrata brasileiro.

Esse processo de personificação do escravo estava fortemente associado à importância da família escrava nas estratégias de controle social e de trabalho, pois a distinção dos status sociais presentes entre os membros de uma família estimulava a subserviência aos proprietários, bem como estimulava uma ética do trabalho no sentido de formar um pecúlio destinada a compra de alforrias dos membros alienados (GEBARA, 1986, p. 65).

Como podemos perceber, o contexto era de lenta, mas gradual extinção do sistema de escravidão, bem como de inserção do Estado nas relações de trabalho. Uma das possibilidades de inserção seria através da educação, não uma educação para libertação, mas sim para o trabalho. Desta forma tal libertação (abolição) não significou para a elite o fim do exercício de seu controle. Pelo contrário, a lei pode ser vista como um reforço dessas relações, apesar de impor restrições ao poder senhorial. Para Gebara (1986, p. 33) “[...] a elite brasileira, formada em grande parte por senhores da terra, estava consciente que a escravidão era uma instituição condenada”.

Assim, com a Lei do Ventre Livre, ficou translúcido os interesses e as motivações antagônicas do setor burocrático acerca dos interesses do setor social e econômico deste mesmo poder. O escravo era a mão-de-obra quase exclusiva da

---

<sup>10</sup> Utilizamos o termo humanização, pois este consta nas principais referências bibliográficas que serviram de fonte para a pesquisa, no entanto entendemos que os termos humanização e escravidão são absolutamente discrepantes.

grande lavoura de exportação que, por sua vez, era geradora das principais receitas do Estado.

Portanto, se, na expressão muitas vezes usada na época, a escravidão era o cancro que corria a sociedade, ela era também o princípio que minava por dentro as bases do Estado imperial, e que, ao final, acabou por destruí-lo. Contudo, notamos que o cenário da formulação das políticas públicas de abolição principiadas em 1850. Constitui ponto privilegiado para explorar as relações entre o governo, isto é, o rei e seus burocratas, e a classe dos proprietários rurais (CARVALHO, 1996, p. 269).

A sociedade escravocrata estava alicerçada em relações pessoais determinadas pela vontade senhorial, na qual os escravos deveriam posicionar-se como dependentes e subordinados em relação ao senhor que, em troca, os cuidava na pretensa ação de proteção. Entretanto, pressupor que essa ideologia funcionou de forma orgânica significaria esquecer a complexa e ambígua relação entre senhores e ex-escravos existente nessa sociedade. É considerar esta relação para não incorreremos no risco de cair na armadilha de minimizar a violência presente na escravidão ao restringir essa instituição apenas às relações harmônicas estabelecidas entre senhores e cativos.

Outro campo de reflexão pode ser encontrado, ainda, em certos padrões de relacionamento, de negociação, que aparecem desde os primeiros tempos e que não podem ser explicados apenas pela via do paternalismo, mas que são, em boa medida, forçados pelos próprios escravos (SILVA, 1989, p.13).

O controle social, pelo menos até 1871, era exercido pelos senhores de forma privada, com raras intervenções do Estado. O principal mecanismo de controle consistia na concessão de alforrias aos escravos, pois excluindo as fugas, a alforria era a única maneira possível do escravo conseguir a liberdade, conquistada a partir do tipo de relacionamento que estabelecesse com o seu senhor. Entretanto, a conquista da alforria não significava o rompimento dos laços que prendia unilateralmente o liberto ao senhor, pois a ameaça legal e simbólica da revogação da alforria, que raramente ocorria, sujeitava o liberto a manter-se atrelado ao ex senhor.

Nesse sentido, a exclusividade senhorial sobre a concessão da alforria e a possibilidade de revogação permitia a produção de libertos dependentes, importante para a manutenção da ideologia senhorial, caracterizada pelas práticas paternas, pela dependência e subordinação. O escravo e o liberto mantinham-se atrelados ao senhor por laços não apenas materiais, mas também morais (CHALHOU, 1990, p. 135).

Desta forma, segundo Moreira (2003, p. 15) o processo de intervenção do Estado iniciado em 1871 “[...] provocou embates que não eram meras pressões unilaterais por controle social – por parte de senhores e patrões, mas uma luta diária, dispersa, fragmentada pela definição das novas relações a serem entretidas no trabalho”, bem como “[...] sobre a condição e o tratamento a ser dado aos trabalhadores, principalmente os saídos do cativeiro.”

A legislação de 1871 não foi apenas um instrumento para preservar o *status quo*: ela foi marcadamente um mecanismo elaborado para promover mudanças, particularmente na organização e controle do mercado livre de trabalho (GEBARA, 1986, p. 34).

Perdigão Malheiro (1867 p. 116), importante jurista no contexto de discussão da lei, levantou alguns questionamentos referentes ao destino que tomaria “[...] toda essa gente assim repentinamente solta da sujeição e das relações em que se achava”, ao passo que a Lei do Ventre Livre optou pela emancipação gradual, bem como se era correto “[...] deixá-los entregues a si, eles incapazes no geral de se regerem por causa da escravidão em que jazeram e do que seriam assim bruscamente retirados”, numa clara tentativa de infantilizar o recém-liberto.

Com isso, Chalhoub (1990 p.140), justifica a necessidade do controle social protagonizado pelo Estado, pois assim como o menor, os negros libertos não estariam “[...] preparados para exercer plenamente seus direitos civis”, restando-lhes como sorte natural “[...] a vagabundagem, os vícios, o crime, a prisão, a devassidão, a miséria”.

### 3.2 MOVIMENTOS ABOLICIONISTAS COMO OS PRIMEIROS MOVIMENTOS SOCIAIS

A abolição do sistema escravocrata no Brasil ocorrida no final do século XIX transformou de forma considerável o contexto da sociedade brasileira. Imaginar que a libertação dos escravos está atrelada apenas a fatores como influência do capital externo, com a pressão exercida pela Inglaterra ao governo brasileiro ou a economia interna, com os produtores de café percebendo os benefícios que poderiam obter com a vinda de uma mão de obra europeia livre é no mínimo leviano.

O movimento abolicionista também teve um importante papel no processo de libertação dos escravos. Neste sentido entendemos o movimento abolicionista como o primeiro movimento social de luta em prol dos direitos dos afrodescendentes no Brasil. Ângela Alonso (2007) apresenta dados importantes com relação ao movimento abolicionista como movimento social em que a autora cunha uma explicação abrangente acerca do movimento abolicionista brasileiro a partir de dois ângulos. O primeiro relacionado a uma articulação política entre o parlamento e os movimentos sociais de luta em favor a abolição. E por outro lado a influência das ideias liberais estrangeiras acerca da construção de uma sociedade livre onde o indivíduo tivesse a oportunidade de “vender” sua força de trabalho.

O fenômeno tomou a forma de uma rede social, que articulava atividades no parlamento, mobilizações da sociedade civil e as rebeliões escravas. De outra, o modo pelo qual se processou a transferência e adaptação de ideias do repertório abolicionista internacional para o movimento abolicionista brasileiro, e como a tradição nacional condicionou esse processo (ALONSO, 2007, p.49)

A autora ainda chama atenção para a importância de Joaquim Nabuco na construção desse movimento que além de atuar politicamente no parlamento atacando as fissuras da constituição, foi também uma liderança ativa nos movimentos das ruas.

Nabuco foi um construtor de vínculos entre o movimento abolicionista brasileiro e a rede abolicionista transnacional ainda ativa no final do século XIX. Simultaneamente afiliado a diferentes redes, tornou-se um mediador entre elas. Idêntico papel assumiu no contexto nacional, atuando na intersecção entre duas arenas políticas, o parlamento e o ativismo das ruas. Essa atuação como conector explica a liderança que Nabuco logrou na campanha abolicionista, apesar de ter passado parte significativa dela fora do Brasil (ALONSO, 2007, p. 134).

Além de Joaquim Nabuco, diversos outros abolicionistas (Negros e Brancos) de diversas camadas sociais envolveram-se na luta contra o sistema de escravidão no Brasil: Cosme Bento das Chaves, Luiza Mahin, Luiz Gama, José do Patrocínio, Miguel Lemos, Rui Barbosa, José Bonifácio, e André Rebouças são alguns desses nomes que podem ser lembrados mesmo que correndo o risco de deixarmos de fora outros tantos que também tiveram grande importância para o movimento.

É salutar lembrarmos que ao longo de todo o século XIX ocorreram no Brasil diversas rebeliões populares contrárias ao sistema escravista, como a Revolta dos Malês, a Balaiada e a Rebelião Manuel do Congo.

A revolta dos Malês, ocorrida em 1835 na Bahia, foi liderada por religiosos islâmicos negros que almejavam o fim da discriminação dos negros libertos, a extinção da escravidão e o fim da intolerância religiosa. Contou com a participação de Luiza Mahin, mãe de Luiz Gama um dos maiores nomes da resistência negra no Brasil.

Nessa sociedade negra de diversas expressões religiosas bem definidas chegam os negros islamizados, que procuram alternativas de convivência, evitando a possibilidade da própria autodestruição e, principalmente, dos seus costumes e fé religiosa (SILVA, 1987, p.19).

A Balaiada, ocorrida entre 1838 e 1841 no Maranhão, lutava contra a escravidão, a fome, a marginalização e os abusos das autoridades e dos militares. Liderada por Cosme Bento das Chagas, originou o maior quilombo da história do Maranhão. Em 1842 Chagas foi preso e enforcado pelo governo imperial.

A Rebelião de Manuel do Congo, ocorrida no Rio de Janeiro em 1838, foi um dos maiores levantes negros da História do país. Revoltados com a morte de um companheiro, os cativos organizaram uma fuga em massa. Liderados por Manuel do Congo, eles invadiram diversas fazendas da região do Vale do Rio Paraíba do Sul, saqueando e libertando os escravizados. Manuel do Congo foi preso em 1839 e enforcado.

Conforme Boaventura (1999, p.56) “[...] as hostilidades contra a população negra no início do século XX eram de grande monta e se realizavam em todos os setores da vida nacional”.

São aspectos que a história oficial do Brasil sempre tem procurado camuflar, dando a impressão que transição entre o escravismo criminoso e o capitalismo racista se fez de maneira pacífica e com negociações fechadas dentro das câmaras de deputados do Império (AZEVEDO, 1987, p.81).

Algumas instituições, religiosas, defendiam à sua maneira a preservação da identidade e da cultura dos descendentes de africanos incorporando características da cultura africana em seus ritos, por exemplo. As instituições laicas forneceram fórmulas de consolidar expressões culturais e de inserção na constituição da sociedade brasileira. A solidariedade promovia uma contraposição aos prejuízos e

injustiças proporcionando também o surgimento de formas de organizações que contribuíram para uma consciência coletiva militante, não como as formas das ações afirmativas características do tempo presente, mas dentro dos moldes possíveis daquele momento histórico.

Outras formas são as participações em organizações associativas e sindicais de trabalhadores de setores da sociedade, como ferroviários, portuários, saveiristas, remadores, gráficos e jornalistas, que influenciaram também a organização das comunidades de maioria afrodescendente e produziram lideranças dos movimentos negros (GARCIA, 2007, p.43).

São infundáveis as citações que temos na história de organizações e modos de vida dentro da sociedade que promoveram ações que resultam em contribuições para formação de um movimento social negro no período pós-abolição. É contra a situação social, de contínua produção de desigualdade social e de sistemática inclusão limitada que viveu a população negra que se organizaram as militâncias negras.

O combate aos preconceitos, às discriminações e ao racismo permite a explicitação de uma pauta de protestos e reivindicações que caracterizam suas ações distintas. Relembramos que o racismo é compreendido aqui como um modo de dominação, ligado ao controle social (CUNHA JR. e RAMOS, 2007, p.23).

Compartilhamos da ideia de Henrique Cunha Junior (2007, p.24) quando ele afirma: “Não nos referimos ao racismo como um processo de ódio entre as raças, mas como um sistema de dominação e, portanto, de produção das desigualdades sociais entre as etnias”. Isso nos mostra que o racismo vai muito além das claras manifestações de rejeição e de discriminação da população afrodescendente. Deve também ser considerando aquele racismo que engloba as políticas públicas dos estados e municípios, das organizações privadas de capital, dos serviços e oferta de empregos. Neste mesmo contexto, a política de “branqueamento” que viabilizou a imigração europeia em massa foi, por exemplo, uma das políticas públicas contrárias aos interesses da população afrodescendente. Essa política teve na sua formulação dentro de conceitos racistas de pressupor que o ex-escravizado seria incapaz de adequar-se ao trabalho livre e remunerado.

Visão equivocada que, de certa maneira, se reproduziu no pensamento intelectual brasileiro. Existiu um forte pensamento de idéias racistas que projetaram os africanos e seus descendentes como impasses ao processo de criação de sociedades de civilização (SANTOS, 2006, p.135).

Diante desta realidade, pode-se dizer que o novo modelo de introduzir um sistema de trabalho assalariado de mão de obra europeia seria interessante economicamente para os senhores de engenho.

Também o foi a política econômica do estado ao instalar a imigração europeia para substituição da mão-de-obra da população africana e dos descendentes pela europeia, sobretudo nos círculos mais dinâmicos da economia ou ainda as políticas eugênicas e higienista, como o objetivo de desafricanizar o país (FERREIRA FILHO, 1998, p.87).

Portanto, é possível identificar que a construção do processo de abolição da escravatura não pode ser creditado apenas aos movimentos sociais abolicionista<sup>11</sup>, mas primordialmente à implementação de uma nova versão do sistema capitalista de produção que primordialmente dependia de mão de obra livre e principalmente assalariada para obter o sucesso planejado.

Embora tenham sido duramente reprimidos durante o governo imperial, esses movimentos originaram diversos quilombos ao longo de todo território brasileiro e se configuram como o embrião dos movimentos de lutas no tempo presente.

### **3.2.1 Projetos políticos republicanos**

A marca da sociedade brasileira foi sempre de um imenso reacionarismo e conservadorismo em relação à população de africanos e afrodescendentes. Além de sermos uma sociedade forjada na construção de um escravismo criminoso, a abolição foi realizada sem uma ampla revisão de direitos e necessidades da população negra. Ao contrário, as políticas republicanas sempre foram as da “negação do Brasil” e da europeização do país. Claro que não falamos de um Brasil idílico, mas da conjugação de todos os segmentos étnicos que contribuíram para a formação política, social e cultural deste espaço geográfico.

As políticas cultural e educacional são exemplos importantes deste esforço, onde nós encontramos uma constante “folclorização”, simplismos, desprezo e perseguição à cultura africana e afrodescendente. Fatos como a destruição de

---

<sup>11</sup> Não negamos de forma alguma a importância dos movimentos abolicionistas na construção de uma sociedade onde a população negra deixou de ser cativa, no entanto discutiremos no tópico adiante essa relação líquida entre o capital e esses movimentos sociais.

terreiros e internamento em manicômio dos seus líderes religiosos ou a criminalização da pobreza (NATIVIDADE, 2002).

O pensamento nacional, principalmente da direita, por vezes procurou diluir ou minimizar a importância do significado da população afrodescendente em todos os setores da vida nacional. As relações étnicas são muitas vezes vistas como um problema de polícia. A violência urbana e a situação das populações negras no tempo presente é um exemplo perceptível desta premissa regressiva. Fato que, ainda se discute a existência ou não de racismo na sociedade brasileira, mesmo com a clara presença das fortes desigualdades sociais e econômicas existentes entre negros e brancos. Nem mesmo estas desigualdades sensibilizam a consciência social da população e muito pouco ainda alguns governos a refletirem sobre as pautas dos movimentos negros.

O Brasil sistematizou e naturalizou diversas formas possíveis de dizer não a população negra. Trata-se de uma sociedade que nega muitas vezes mesmo a existência do negro, quando nas pesquisas de senso do IBGE muitos se identificam como pardos. Devido à naturalização empreendida a esta perseguição sistemática do “não ao negro”, não é caracterizada pela sociedade como prática racista.

A educação brasileira na maioria das vezes não avança no combate a alguns hábitos perversos da história do racismo da sociedade brasileira como processo de negação do negro, seja pela invisibilidade, seja pela indiferença, ou por firmar uma falsa democracia racial.

### **3.2.2 Movimento negro no Tempo Presente: apontamentos e conquistas**

Os movimentos negros no Brasil têm uma atuação de reivindicação política e de consolidação de uma identidade negra. Estes movimentos assim definidos existiram ao longo de todo século XX no Brasil, tendo formulações próprias, permanecendo com alto grau de originalidade e autonomia acerca da militância da mesma temática existente em outras nações.

Os movimentos negros do século XX no Brasil têm raízes nos protestos e reivindicações sociais de maioria negra do século XIX, entre eles as organizações abolicionistas, as irmandades religiosas, os terreiros de Candomblé e Umbanda e também as revoltas sociais de diversas origens onde existia uma maioria afrodescendente em ação (NATAVIDADE; CUNHA JUNIOR, 2003, p.56).

Estes movimentos sociais negros do século XX transmitem um legado de experiências e conquistas sociais e políticas que vão moldando as militâncias negras do século XXI.

As raízes dos movimentos negros durante o período histórico da pós-abolição são variadas e motivadas por distintas razões. Alguns se organizaram no sentido da configuração de uma atitude de defesa de ideias da população afrodescendente. Um foco de origem dos movimentos sociais negros é resultante das ações sociais de luta pela abolição do sistema de escravidão e do descontentamento com os resultados práticos do processo de abolição.

Outra possível origem que deve ser considerada ao surgimento destes movimentos de luta em defesa dos interesses da população afrodescendente foi o conjunto de políticas imigratórias europeias, a chamada política de branqueamento, que se configuravam como políticas racistas contrárias aos interesses e à estabilidade social, econômica e política das populações afrodescendentes. Para além destas organizações de protesto e estruturação direta de luta política deve-se considerar a existência de instituições culturais e religiosas que defendiam, de certa maneira, a consolidação de uma expressão cultural negra. Expressão esta que a sociedade racista, primordialmente no início do século XX havia definindo como fonte do atraso do desenvolvimento da sociedade brasileira.

Os clubes sociais negros de festividades populares, como também os de manifestações religiosas foram perseguidos pelo estado e enxovalhados pela opinião pública. Até 1951 quando promulgada a Lei Afonso Arinos, não existia nenhuma prerrogativa que impossibilitasse a divisão racial em clubes sociais. Era natural em cidades pequenas a existência de dois clubes, um destinado as festas de brancos e outro para os negros.

Pode-se dizer que os movimentos negros trabalharam ao longo do século XX no sentido de viabilizar melhores condições de vida a população afrodescendente brasileira. No entanto, em boa parte desse período esses movimentos eram por vezes invisibilizados pelos aparelhos de poder do Estado. Mesmo com o apoio de intelectuais como Florestam Fernandes, Gilberto Freyre e Afonso Arinos aliando-se a causa, as reivindicações dessa parcela da população não obtiveram uma maior atenção da sociedade.

Apenas a partir da carta magna de 1988 que a questão racial despertou maior interesse da sociedade e do Estado. A Constituição de 1988 promoveu significativos

avanços: o racismo foi disciplinado como crime inafiançável e imprescritível (Art. 5); e foi reconhecida a propriedade definitiva das terras quilombolas (Art. 68 ADCT) e a diversidade cultural, como patrimônio a ser preservado e valorizado (Art. 215 e 216).

Em 1995 em Brasília durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso os Movimentos Negros viabilizaram a Marcha Zumbi dos Palmares. Essa manifestação contou com a participação de milhares de pessoas, intelectuais, artistas e membros de outros movimentos sociais. Após forte pressão dos Movimentos Negros o então presidente reconheceu oficialmente a existência do racismo e das desigualdades por ele provocadas. Essa marcha foi o embrião das conquistas posteriores como as primeiras políticas públicas específicas para a população afrodescendente com vista na superação daquele quadro.

A marcha Zumbi dos Palmares ocorreu no ano de 1995 e foi fundamental para a elaboração por parte dos governos – Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva - de uma política afirmativa em relação à questão racial no Brasil. A partir da Marcha Zumbi dos Palmares as questões étnico-raciais brasileiras entraram em pauta em diferentes níveis governamentais e sociais (DUARTE, 2008, p.67).

A partir de então os Movimentos Negros trabalhando em conjunto e com a assessoria de órgãos de estudo e pesquisa respeitados como o IBGE e o IPEA, o governo brasileiro em meados dos anos de 1990, esteve diante do desafio do promover políticas de desenvolvimento em um país que apresentava índices de desigualdades raciais. A temática foi anexada à agenda política do Governo Fernando Henrique Cardoso, quando instituiu por meio do decreto s/nº do dia 20 de novembro de 1995 o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra.

Mesmo com um número expressivo de propostas tenham sido introduzidas no PNDH (Plano Nacional de Direitos Humanos), tendo em vista a valorização da população negra no Brasil, inclusive acenando com a possibilidade da adoção de políticas que promovam social e economicamente a comunidade negra, as chamadas “políticas compensatórias”. Embora as ações do governo FHC fossem mais simbólicas do que práticas elas abriram espaços para que organizações da sociedade civil buscassem delimitar e implementar políticas de ação afirmativa. Nesse sentido, foram desenvolvidos projetos voltados para a educação e estudo acerca da realidade social do país no que diz respeito ao racismo e a discriminação. Foram ainda ampliados em

grande número dos centros de pesquisa e valorização cultural, voltados a população afrodescendente em universidades, igrejas, além de órgãos estaduais e municipais.

Na educação foi possível ainda observar os avanços obtidos essa através da construção da Novos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando apresentado o tema da Pluralidade Cultural, em que destaca:

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (BRASIL, 1997, p. 20).

Desta forma, ressalta-se que uma das formas de promover, de certo modo, a desconstrução desse mito e a igualdade de direitos para todos começa na valorização da diversidade e no respeito pela identidade do outro. E é, exatamente, a pluralidade de culturas que enriquece a formação identitária de um país.

O debate acerca do tema tomou proporções globais e um grande avanço ocorreu no rumo das políticas e ações afirmativas étnico-raciais, sobretudo, através da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de intolerância, sob a coordenação da ONU, realizada em 2001 na cidade de Durban, na África do Sul. Ela foi precedida por uma série de eventos e relatórios que gradativamente adquiriram visibilidade na mídia envolvendo, sobretudo, diversas agências do Estado brasileiro, políticos, acadêmicos, ONGs, organizações do movimento negro envolvidas com denúncia do racismo e das desigualdades raciais no Brasil.

Mesmo que na maior parte do tempo as atenções na conferência de Durban tenham sido marcadas pelas discussões sobre os conflitos protagonizados por Israel e EUA e países árabes no sentido de que “o sionismo seria uma forma de racismo”, ou sobre os desentendimentos entre países europeus e africanos acerca do processo de neocolonialismo e escravidão e da reparação econômica aos africanos, a conferência foi bastante positiva para os grupos pró-ação afirmativa no Brasil. Afinal, o documento conclusivo recomendou a adoção dessas políticas.

Os efeitos da conferência de Durban foram sentidos no Brasil quase que de imediato. O governo se apressou em demonstrar, no plano internacional, seu

interesse em cumprir resoluções elaboradas em fóruns multilaterais em nome dos princípios da igualdade, inclusive racial, sob o signo dos direitos humanos. Logo após a conferência o governo brasileiro definiu um programa de política de cotas no âmbito de alguns ministérios (Desenvolvimento Agrário, Justiça e Relações Exteriores). Afinal de contas no referido momento histórico o Brasil dependia imensamente do FMI (Fundo Monetário Internacional) e do Banco Mundial, desta forma o governo FHC daria uma resposta positiva a esses organismos internacionais de onde estaria investindo os bilhões de dólares creditados ao país.

As transformações mais práticas iniciaram-se a partir da criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR) em 21 de março de 2003. A data é emblemática: em todo o mundo, celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial. A criação da Secretaria é o reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro. A missão da SEPPIR é estabelecer iniciativas contra as desigualdades raciais no País.

No ensino superior brasileiro se firma o conceito de Ação Afirmativa como iniciativa tomada por entidades públicas para promover a igualdade racial. As Ações afirmativas podem ser: repressivas, na forma da lei; preventiva ou educativa (por exemplo, a implementação da Lei 10.639/03) ou, propositiva (entrada de jovens negros/as na universidade por meio da Lei 12.711/12).

Existe atualmente no Brasil (2014), um consenso acerca da necessidade de melhorias do sistema educacional brasileiro, em especial na educação básica. No ensino superior cria-se a perspectiva de que a universidade passe a receber distintas demandas de diversos universos sociais, ou seja, de que pessoas de baixa renda, negras ou não, tenham a oportunidade de ingressar e concluir cursos superiores através das ações afirmativas e mudarem seu *horizonte de expectativa*<sup>12</sup>, e que as suas futuras gerações não mais dependam desse tipo de política.

No Brasil, o debate brasileiro sobre educação tem avançado gradativamente desde a última década do século XX, especificamente em relação ao impacto da mesma sobre a economia e o desenvolvimento. É verdade também que nem todos os setores da sociedade têm uma preocupação real com a reconfiguração da sociedade

---

<sup>12</sup> Para Reinhart Koselleck Horizonte de Expectativa quer dizer aquela linha por trás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência, mas um espaço que ainda não pode ser contemplando. A possibilidade de se descobrir o futuro, apesar de os prognósticos serem possíveis, se depara com um limite absoluto, pois ela não pode ser experimentada.

e a diminuição do abismo social. Algumas empresas, mesmo criando mecanismos de inclusão estão mais interessadas em adquirir mão de obra qualificada para suprir sua demanda. Mesmo assim, o início de século XXI vem assistindo uma ampla gama de reivindicações dos setores organizados por inclusão com equidade, participação e justiça social.

Na dimensão econômica, as propostas de ações afirmativas voltadas para a democratização do acesso e conclusão com êxito dos cursos no ensino superior, por exemplo, as cotas para negros e indígenas, abrem para o debate público e acadêmico as implicações sociais da desconsideração da influência das características específicas do sujeito, tais como sexo e raça, na distribuição das oportunidades sociais e na manutenção e reprodução dos padrões de desigualdade.

### 3.3 OS TEMAS DE INTERESSE DOS AFRODESCENDENTES

O conceito de Temas de Interesse dos Afrodescendentes na Educação surge com a elaboração dos pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre a inclusão da história e da cultura de afrodescendentes no sistema educacional brasileiro, elaborados no ano de 2003 pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (BRASIL, 2004).

Esses temas englobam apresentação de conteúdos conceitos até as atitudes éticas que os sistemas de educação devem promover como formas de combate ao racismo e o eurocentrismo no sistema nacional de educação, dentre outros. A ética docente antirracista, com respeito à pluralidade cultural, faz parte dos temas de interesse dos afrodescendentes na educação. Existe uma necessidade em torná-los explícitos e não se restringir apenas aos conteúdos. Desta forma surge a necessidade de verificar que as práticas racistas “anti-negro” se proliferam sob diversos disfarces e dissimulações nos sistemas educacionais, sejam elas em tom de piadas ou anedotas contadas e até as risadas de deboche nas salas de professores. Ou ainda, pelas várias e infundadas justificativas sobre um fazer docente neutro, sendo que a neutralidade seria o igualitário que compactua com a situação vigente. É neste contexto em que se produzem múltiplos descuidos na educação brasileira que causam prejuízo à população negra nas escolas. A principal prática neste contexto tem sido a negativa da existência de problemas racistas na educação brasileira. Nesse caso Munanga (2006) nos chama atenção para o que ele classifica como racismo velado.

Prevalece o discurso do simulacro de uma educação democrática e pluralista, que elaborando uma ideologia de tratamento igualitário e não racista que não se preocupa com a avaliação dos resultados. Ou ainda pior, imputa-se os resultados ruins aos modos de vida e aos valores dos afrodescendentes. Na prática docente cansamos de ouvir frases do tipo: “Eles são assim mesmo. Por isto não aprendem, não querem aprender e por isso não vão para frente”. Esta é uma expressão comum do racismo brasileiro, repetida milhões de vezes, em todos os cantos do país. Com este pressuposto, a vítima é culpada da sua própria sorte, isentando os autores dos delitos contra alunas e alunos negros. Este comportamento resguarda os modelos eurocêntricos e racistas da devida crítica e conserva o sistema atual de uma avaliação verdadeira sobre as suas práticas contrárias aos interesses dos afrodescendentes. É negada a possibilidade de inserir uma ruptura com a ideia de uma superioridade eurocêntrica que possibilite uma manifestação da diversidade. As temáticas inerentes aos interesses dos afrodescendentes na escola formam uma síntese cuidadosamente construída para atender as especificidades contextuais.

Neste campo das especificidades de conhecimentos e práticas de vida, os territórios de maioria afrodescendente são áreas cuja análise histórica nos mostra como as desigualdades sociais e os processos de dominação, que afetam o desempenho social, cultural, político, psíquico e econômico dos afrodescendentes, são construídos sobre o espaço (CUNHA JUNIOR; RAMOS, 2007, p.134).

Estes territórios evidenciam as deficiências das políticas públicas ao longo das décadas e já transitam por mais de um século, explicando a situação de vida da desta população. As escolas, como aparelhos de Estado, também se configuram como parte desses territórios, tornando a educação afetada pelas ausências de projetos pedagógicos e de políticas públicas específicas e efetivas para as populações negras. Seria prudente lembrarmos que são grupos populacionais que fundamentaram um modo de vida particular, com uma cultura própria e lutaram contra seus prejuízos sociais históricos rotulados pelas desqualificações impostas pela sociedade dominante. Entretanto, foi este modelo de vida que possibilitou o surgimento de maneiras e formas de sobrevivência e convivências próprias.

O racismo brasileiro se percebe principalmente pelas tentativas de tornar estas realidades socialmente invisíveis e desqualificadas. Sem evidenciar os determinantes de raça, o racismo impõe-se de forma aparentemente silenciosa: para quem não está

atento ao cotidiano que na sociedade dissimula do ponto de vista do racismo. O racismo brasileiro é concreto nas situações históricas impostas aos afrodescendentes e promove uma perene imposição de dominação econômica, política, cultural e social como afirma Cunha Junior e Ramos (2007). Não se resguarda apenas a um problema de ordem social clássico, da relação entre possuidores de capital e os despossuídos.

O mito da democracia racial foi e é ainda apresentado como se fosse a verdade da sociedade brasileira. Sente-se a dificuldade de superar a crença nas diferenças socioeconômicas como explicação das desigualdades entre brancos e negros, apesar do ideal da democracia racial já ter sido desmistificado pelo movimento negro e pelas pesquisas acadêmicas. Tenho a impressão de que a inércia é tão forte que o brasileiro deixou de se enxergar, naturalizando sua crença na existência da mestiçagem e no desaparecimento total do branco, do negro e do índio, em termos de discursos e não dos comportamentos que ainda continuam discriminatórios das diferenças (MUNANGA, 2011, p. 3).

Este tipo de racismo se apresenta de forma e aparência silenciosa, sem as sistemáticas evidenciadas de outros lugares do mundo onde percebemos padrões mais rígidos e radicais, como nos Estados Unidos onde o indivíduo preconceituoso ou racista não esconde essa sua face e em alguns casos até se orgulha dela. Já no Brasil, uma parcela da população sequer reconhece a existência do racismo. Como afirma Munanga (2006, p. 23): “Nos Estados Unidos o empregador nega a vaga de trabalho para um negro com a justificativa de que não contrata negro”. Segundo Munanga (2006, p. 23) “[...] nos Estados Unidos a pessoas são educadas para não importar-se com o resultado de seu preconceito. No Brasil o preconceito é velado”.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa consistiu em elaborar uma análise crítica acerca dos avanços e retrocessos provocados pelas Leis do Ventre Livre de 1871 e Afonso Arinos de 1951 no que diz respeito ao processo de acesso dos afrodescendentes no contexto de educação formal e de que forma as tensões motivadas por essas leis refletem no atual contexto da educação dos afrodescendentes.

A partir disso, no primeiro capítulo procuramos evidenciar o cenário histórico e as transformações sociais ocorridas no Brasil que proporcionam advento da Lei do Ventre Livre, bem como a influência do sistema econômico como um dos vetores que impulsionavam essas modificações na sociedade brasileira. Tomamos a organização dos movimentos abolicionistas como elementos importantes nas conquistas proporcionadas pela referida Lei. Neste período reinava um discurso enfático referindo-se à educação como principal estratégia para introduzir seres livres na sociedade brasileira. Portanto, a educação seria um dos principais mecanismos para preparar as novas gerações para atuarem na sociedade incluindo os negros nascidos após a promulgação desta Lei, portanto, livres. Pode-se dizer que esse processo foi incapaz de alcançar o seu objetivo nos moldes apresentados, pois o modelo de educação proposto naquele momento histórico não apresentava resultados diferentes que não fosse uma educação para submissão. Em outras palavras, uma libertação, através da Lei do Ventre Livre, mas para submissão.

No segundo capítulo trabalhamos com um recorte temporal de 1945 a 1964. Durante esse período o Brasil atravessava um momento de acelerado desenvolvimento econômico. Essa aceleração em alguma medida refletia no contexto social. Assim, pode-se dizer que foi nesse período, mais especificamente em 1951, que foi promulgada a Lei Afonso Arinos enquanto primeiro código brasileiro a incluir entre as contravenções penais a prática de atos de racismo. Para melhor entender essa Lei nos debruçamos sobre a história política do período, que foi marcado por diversas transformações e avanços no que diz respeito a qualidade de vida dos brasileiros, bem como uma evolução econômica do país. O autor da Lei, o deputado Afonso Arinos, foi sem dúvida uma das maiores personalidades da política brasileira, um político liberal que fez oposição ferrenha aos governos de Vargas e JK e suas políticas progressistas.

Quando tratamos das Leis em uma análise ascendente podemos perceber um avanço na medida em que entendemos que a Lei do Ventre Livre proporcionou o acesso dos Afrodescendentes ao ambiente formal de educação (ao libertar os nascidos após essa lei e caso os seus senhores os entregassem ao governo poderiam aceder a instituições de educação formal), e a Lei Afonso Arinos, por sua vez, pode ser vista como uma garantia de *permanência* dessas pessoas na escola (ao garantir que as matrículas dos mesmos não poderiam ser negadas e prever punição aos discriminadores “contraventores”). Haja vista que nenhuma instituição escolar pública ou particular poderia negar a matrícula de uma criança por conta de sua cor, e uma vez frequentando a escola a discriminação por parte de funcionários também seria considerada uma contravenção sujeito a pena.

Partindo da tensão dos resultados obtidos pelas Leis do Ventre Livre (1871) e Afonso Arinos (1951) na sociedade brasileira construímos no terceiro capítulo algumas articulações analíticas que nos possibilitaram um melhor entendimento dos resultados produzidos pelos dois primeiros capítulos. Ficou clara a larga influência do sistema de capital, em que o Brasil estava inserido, na promulgação de ambas as leis. Ainda assim é salutar lembrarmos que em nenhum momento tivemos o intuito de desmerecer ou diminuir a participação de movimentos sociais de classe como os movimentos abolicionistas e os movimentos negros nas conquistas históricas no que diz respeito à luta contra o preconceito o racismo e a igualdade. As ações promovidas por esses movimentos abolicionistas e movimento negro, foram de fundamental importância para as conquistas no bojo daquelas leis. Salientamos a influência do poder econômico nesse modelo de sociedade em que vivemos e, por conta disso, os mecanismos políticos funcionam no sentido de atender os interesses da elite. Na contra mão disso buscamos desvelar as conquistas e avanços dos afrodescendentes na sociedade brasileira contemporânea. Esta operação reflexiva, na melhor das hipóteses, nos possibilita um melhor enfrentamento frente às atuais políticas educacionais. Como já dissemos anteriormente, é na observação do **passado** que compreendemos o **presente** para poder evitar a ocorrência de certas mazelas no **futuro**.

Contudo, esse trabalho que exigiu o levantamento e análise das Leis do Ventre Livre (1871) e Afonso Arinos (1951) além de outros documentos referentes às Leis e uma larga gama de referenciais bibliográficos, bem como uma análise específica sobre parte do conjunto documental, certamente apresenta lacunas de um tempo que

não pode ser totalmente alcançado, de um detalhe que não pode ser percebido ou de uma expressão que não foi completamente entendida. Porém, espera-se que o desejo de colocar em tensão os avanços promovidos pelas referidas Leis, possam indicar caminhos para compreendê-los e que esses caminhos possam levar a novas pesquisas sobre essa temática que norteou esse trabalho. Uma possibilidade que poderá ser pesquisada é a compreensão da atual lei das cotas na esteira das Lei do Ventre Livre e da Lei Afonso Arinos. É no tempo presente no qual não existe mais a escravidão factual e os preconceitos dirimidos pela camuflagem *à brasileira* que podemos compreender a situação atual dos afrodescendentes no contexto educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALONSO, Ângela. **Joaquim Nabuco: entre os salões e as ruas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ANUÁRIO estatístico do Brasil, educação: ensino primário fundamental comum conclusão 1956. Disponível em: [http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos\\_download/educacao/1950/educacao1950aeb\\_11a12.pdf](http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/educacao/1950/educacao1950aeb_11a12.pdf) Acesso em: 13 dez. 2014.

ANUÁRIO estatístico do Brasil, educação: ensino primário fundamental comum conclusão 1956. Disponível em [http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos\\_download/educacao/1950/educacao1950aeb\\_21\\_1a23.pdf](http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/educacao/1950/educacao1950aeb_21_1a23.pdf) Acesso em: 13 dez. 2014.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites no século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOAVENTURA, Ilka. (org.). **Os negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília-DF; Ministério da Educação; 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Ministério da Educação – MEC. Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/Secretaria Especial de Promoção de Igualdade Racial/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: MEC/SEF, 2008.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Multiculturalismo e educação: experiências de implementação da Lei Federal 10.639\03 em Santa Catarina**. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Teatro das sombras: a política imperial**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CUNHA JUNIOR, Henrique; RAMOS, Maria Estela Rocha. **Espaço urbano e afro descendência**. Fortaleza: Editora da UFC, 2007.

DIRETRIZES curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/04diretrizes.pdf>  
Acesso em: 10 nov. 2014.

FERREIRA FILHO, Alberto Heráclito. **Desafricanizar as ruas: elites letradas, mulheres pobres e cultura popular em Salvador (1890 –1937)**. *Revista Afro-Ásia*, n. 21/22, 1998-1999.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravatura no Brasil**. Bragança Paulista: Ed. da Universidade de São Francisco/CDAPH, 2002, p. 23-116.

FREIRE, Paulo. **Educação na atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. *In*: GAIO, R. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

GARCIA, Fabio. **Negras pretensões: A presença de intelectuais, músicos e poetas negros nos jornais de Florianópolis e Tijucas no início do século XX**. Santa Curitiba: Umbutu, 2007.

GEBARA, Ademir. **O mercado de trabalho livre no Brasil (1871-1888)**. São Paulo: Brasiliense, 1986

GONH, Maria Gloria. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola. 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; 2003

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LATTMAN-WELTMAN, Fernando. **A política domesticada**: Afonso Arinos e o colapso da democracia em 1964. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LINHA do tempo-números-valores, Tabela Unicamp. Disponível em: [http://www.unicamp.br/iel/memoria/base\\_temporal/Numeros/](http://www.unicamp.br/iel/memoria/base_temporal/Numeros/) Acesso em: 16 jul. 2014.

MARCHA Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida. Disponível em: [http://www.eliagonzalez.org.br/material/Marcha\\_Zumbi\\_1995\\_divulgacaoUNEGRO-RS.pdf](http://www.eliagonzalez.org.br/material/Marcha_Zumbi_1995_divulgacaoUNEGRO-RS.pdf). Acesso em: 20 nov. 2014.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. 11. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999. v. 1. 119p.

MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. **Os cativos e os homens de bem**: experiências negras no espaço urbano: Porto Alegre 1858-1888. Porto Alegre: EST, 2003.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Lutas contínuas concretizam mudanças sociais e raciais. *In*: RIBEIRO, Matilde (org.). **2003-2010 o Brasil em transformação**. São Paulo: Perseu Abramo, 2010.

MWEWA, M. (org.). Rupturas hegemônicas: Aspectos sobre a formação cultural no Brasil. *In*: MWEWA, M. (org.). **África e suas diásporas**: olhares interdisciplinares. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008, p. 87-104.

NATAVIDADE, Daise Rosas; CUNHA JUNIOR, Henrique. Lugar dos negros na educação: da transição do século XIX ao XX. **Revista Educação em Debate**, ano 25, v. 2, n. 46. 2003, p. 16-25.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PERDIGÃO, Malheiro, Agostinho Marques. A escravidão no Brasil: ensino histórico-jurídico-social. **Typographia Nacional**, Rio de Janeiro, 1867. Apêndice: n. 14, p. 108-122, n. 15, p. 100-107 e n. 16 p. 123-125.

SANTOS, Ivair Augusto Alves. **O movimento negro e o estado (1983-1987)**. São Paulo: Prefeitura da Cidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Marcos Rodrigues. **O negro no Brasil**: história e desafios. São Paulo: FTD, 1987.

TENORIO, Valquíria Pereira. “Bronco, beberrão e vadio”: uma breve reflexão sobre a visão de um membro da elite Araraquarense com relação ao negro. **Revista Ethnos-Brasil**, dez. 2006, ano V, n. 5. p. 53-60.

