

FORMAÇÃO CULTURAL E DIVERSIDADE ETNICORACIAL: BRASIL, UM PAÍS DE TODOS?

Christian Muleka Mwewa
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Sul de Santa Catarina

Benedito Gonçalves Eugênio
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Sarita Brolese do Nascimento
Universidade do Sul de Santa Catarina

Resumo:

O Brasil ainda está aquém da universalização da Educação. As bases da discriminação (segregação) sócio-étnicas ainda vigoraram agravadas pelo deslocamento econômico que pode ser contingencial. Propomo-nos analisar certos aspectos da formação cultural do Brasil para compreender algumas condições educacionais vigentes. Esta análise é feita por meio da formação cultural com foco na interculturalidade em que se manifestam os principais dispositivos pedagógicos implementados no campo educacional. Neste sentido, a formação cultural pode ser tomada enquanto manancial que promove a integração social e cultural. Este movimento nos permitiu afirmar que algumas desigualdades sociais resultam, em certa medida, da falta de diálogo entre as diferentes camadas sociais e culturais. Afirmamos que em nossa sociedade tal formação cultural na alteridade está aquém dos investimentos e responsabilidades feitas na área da Educação, apesar de isto se configurar numa saída possível.

Palavras-chave: Educação; Formação cultural; diversidade.

1 Introdução

O estudo dos aspectos de formação e/ou constituição dos processos culturais e educacionais pode nos possibilitar compreender o estágio formativo atual. Questionar o passado para estabelecermos laços de diálogo superadores do estado de conformidade cultural com o qual nos contentamos é um dos objetivos latente deste pequeno texto.

De acordo com Schwarcz (2000) o final do século XIX foi conturbado no Brasil: fim da escravidão, queda do Império, o debate sobre os critérios de cidadania. Segundo a autora, “em meio a esse ambiente, em que a democracia americana parecia ser um modelo suficiente para comparação, a discussão racial pareceu abortar o debate sobre as condições de cidadania” (p.21).

O fim da escravidão e o advento da República, no entanto, não significaram a promoção de ações em prol da população negra. Para Jaccoud (2008, p.52), “a formulação e consolidação da ideologia racista ocorrida nesse período permitiu a naturalização das desigualdades raciais que foram, assim, reafirmadas, em um novo ambiente político e jurídico”.

Isto, evidentemente, contribuiu para o processo de construção da nação e da identidade nacional, tendo em vista que “no Brasil, o início da República não foi marcado pela construção de uma dimensão política formuladora de ideais de igualdade e homogeneidade do corpo social. Ao contrário, foi a teoria do branqueamento que pôde sustentar, durante algumas décadas, um projeto nesse sentido” (JACCOUD, 2008, p.53). De acordo com Paixão (2010, p.23), tanto os discursos da democracia racial

quanto os do homem cordial “formaram um par perfeito no plano afetivo e mental no reino do imaginário coletivo”.

Assim, nesse texto pretendemos (re)ler, por meio das rupturas hegemônicas, os percursos dos processos de formação cultural implementados no Brasil. Tomando como fontes material já publicado acerca da história das relações etnicorraciais no Brasil, procuramos apreender os discursos sobre a constituição do Estado/nação e como os negros se inserem nesse processo. Temos como marco inicial do nosso estudo o ano de 1871. Acreditamos que neste espaço temporal o Brasil vem se constituindo enquanto Estado nacional. Buscamos, também, verificar a atualidade e/ou o descompasso desta constituição. É na síntese dos textos, em análise, que percebemos, dentre outras coisas, alguns dos mecanismos de formação política, social e cultural do Brasil. Estes estruturam os ideais de formação nacional que foram orquestrados, principalmente, pelas relações políticas pós-republicanas reticentes a reformulação no contemporâneo.

2 Ventre Livre ou indícios estruturantes das atuais contas?

Trabalhamos a noção acima anunciada a partir do texto que versa sobre a questão da promulgação da lei do Ventre Livre de 1871 e as novas preocupações com a educação de crianças negras no seu contexto. Não reduzimos este importante *ponto de inflexão*, assim como outros autores o chamaram, a leitura do contexto educacional, pois este pode ser compreendido por todo o período que abrange o processo de “substituição” do trabalho escravo pelo trabalhador “livre”, tema do próximo item. Porém, a temática central deste item, como já enunciamos, 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”.

O processo de abolição da escravatura pode ser pensado na sua essência enquanto marco do advento da sociedade com massa trabalhadora/assalariados no Brasil, do qual, em certa medida, os próprios negros contribuíram na sua superação, pelo menos oficialmente. Tal substituição do trabalho escravo, oficialmente, para o assalariado, sinaliza para o país a possibilidade de participar do chamado progresso mundial. 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. tais como aqueles entre os escravos; entre senhores e escravos; entre senhores e o poder central; entre escravos e o poder central. Estes conflitos, a partir da ação dos escravos, têm como principais motivos, dentre outros, a falta de diálogo dos escravos com a sociedade escravocrata e a tentativa de formular outras formas de ação dos escravos.

Ainda é possível perceber que algumas leituras da lei do Ventre Livre recaem no mesmo argumento frente aos interesses particulares dos senhores. Deixam de lado o sentido político das mudanças de atitudes ao se ater somente ao objetivo aparente da lei do Ventre Livre que pretendia fazer a sua inscrição como bem para a sociedade e para os senhores. É importante pensar esta lei no contexto da educação como “um 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).

Para o mesmo autor,

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 (Idem, p. 35).

É importante considerar neste contexto o medo refletido no Brasil das ameaças das revoltas no Haiti e nos Estados Unidos da América. De acordo com Azevedo (2008), o alvorecer do século XIX trouxe dois grandes acontecimentos que influenciaram diretamente no modo de vida escravista: o movimento emancipacionista que tomava lugar na Inglaterra, determinando o início de pressões internacionais sobre o tráfico negreiro; o medo suscitado pela sangrenta revolução em São Domingos, em que os negros, além de proclamarem a independência, colocaram em prática princípios da Revolução Francesa.

Segundo a autora, “grandes” homens que viviam no Brasil de então, se perguntavam se em São Domingos os negros acabaram com a tranquilidade dos ricos proprietários, por que isso não se repetiria aqui? Não havia garantias de que por aqui seria diferente, como não o foi, pois “as três primeiras décadas do século XIX só viriam confirmar estas sombrias expectativas com o desenrolar das insurreições baiana, detalhadamente organizadas pelos haussás e nagôs” (p.29). O sistema escravocrata caracteriza-se por aulas avulsas, situação mantida até 1808. A partir desse período começam os cursos primário, secundário e superior, caracterizados, no caso dos primeiros, por marcantes diferenças de gênero e nas disciplinas a serem ensinadas. A população escrava “era impedida de frequentar a escola forma, que era restrita, por lei, a cidadãos brasileiros” (SILVA; ARAUJO, 2005, p.68). A população negra escrava era impedida de frequentar a escola.

Silva e Araújo (2005, p.69) levantam a hipótese de que com a reforma Couto Ferraz, de 1854, “as escolas primárias estavam abertas para negros libertos, desde que fossem provenientes de famílias de algum recurso”, o que pode ter contribuído para que uma pequena porcentagem de ex-escravos possam ter se beneficiados com a educação escolar formal.

Os fatos coletados nas obras lidas apontam que a onda negra, para usar uma expressão de Azevedo (2008), de certa forma apressou, de certa forma, as estratégias para introduzir sujeitos livres na sociedade brasileira e 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 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.

De acordo com Barros (2004), entre o final do século XIX e o início do XX, a população negra conviveu com dois movimentos em relação à educação: de um lado, nos discursos da elite intelectual e política, a necessidade de escolarizar essa população; de outro, sua presença na escola era tida como incômodo, sendo inclusive dificultada a matrícula por meio de instrumentos normativos.

Esta autora aponta que escolarizar as crianças negras no período supracitado faz parte da construção do conceito de nação que se pretendia forjar. Tomando como base as contribuições de Chauí (2000), a nação, no Brasil, pode ser entendida como um semióforo. Para ela, a nação é uma invenção recente, datada de 1830. Em sua obra *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*, a autora esclarece o percurso histórico por que passa a construção do vocábulo nação, possibilitando-nos entender como o discurso da nacionalidade foi sendo construído e tendo seu significado alterado: 1830 a 1880: princípio da nacionalidade; 1880 a 1918: ideia nacional; 1918 a 1950-60: questão nacional.

Para Chauí (idem, p.21), “o processo histórico de invenção da nação nos auxilia a compreender um fenômeno, no Brasil, qual seja, a passagem da ideia de ‘caráter nacional’ para a de ‘identidade nacional’.

Sobre o caráter nacional, vale lembrar a obra de Leite (1969), autor que, tomando as construções acerca do caráter nacional como ideologia, aponta ser o caráter nacional brasileiro o resultado de três determinações: o momento sociopolítico, a inserção das classes sociais dos autores e as ideias européias em voga em cada ocasião. Após discutir a temática revisitando autores da sociologia, antropologia e psicologia, Leite conclui que “as ideologias do caráter nacional brasileiro frequentemente representam, não uma ideologia da consciência de um povo, mas apenas um obstáculo no processo pelo qual uma nação surge entre as outras, ou pelo qual um povo livre surge na história” (p.329).

No que se refere à educação dos negros no processo de construção da nação, este revelou-se um processo conturbado. De acordo com Barros, a presença dos negros nos espaços escolares não era aceita por boa parte da população: “embora houvesse alunos negros matriculados nas escolas, as dificuldades por eles encontradas na matrícula e permanência na escola era uma constante” (Idem, p.03). Em seu texto são enumerados, no caso específico do Estado de São Paulo, diversas leis que impediam aos negros o acesso à escolarização.

É interessante notar que o fato das crianças receberem o mesmo tratamento que os escravos (adultos) as desqualifica para a inserção na esfera da cidadania. Até porque o trabalho 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 pelos proponentes. É correto afirmar que os escravos não poderiam ser jogados na sociedade sem antes educá-los para melhor servir? Uma atitude, longe de interpretações superficiais, que poderiam evitar que eles fossem largados à própria sorte e leigos a respeito dos mecanismos sociais. Não que esta atitude garantisse 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 *d’un coup d’oeil*, se configura em uma ação contra os próprios interesses da elite?, pois estes 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 (IDEM.). Este fato pode demonstrar, no mínimo, que a indenização oferecida pelo governo era inferior aos ganhos que essas crianças davam para os senhores. Frente aos condicionantes econômicos atuais, o trabalho destas crianças se transformaria em exploração da mão-de-obra infantil, problema este que atordoava e atordoava a organização nacional, como se antes da invenção da noção de criança o trabalho destas não fosse sacrificante do ponto de vista psico-biológico.

3 Estado Nacional ou as “boas novas” da educação?

Pretendemos neste terceiro item adentrar, mais enfaticamente, nas questões que tangem a educação de forma explícita. Para tanto, elegemos uma autora para nos auxiliar nesse percurso. Por se tratar de uma escolha, assumimos os seus riscos. Dito isto, vamos trabalhar com Marta Carvalho (1989), a partir da

sua “leitura da ação reformadora de Caetano de Campos”, algumas intervenções para as questões que dizem respeito à educação como um todo.

A educação pode ser entendida como um elemento que condensava as expectativas da república, pois dela se esperava, dentre outras coisas, educar o povo para fixá-lo no campo para fortalecer as bases de um país com base agrária, configurando assim, como condição para a liberdade de ação do indivíduo. Portanto, o povo sem educação atrapalhava o progresso da república (CARVALHO, 1989).

Podemos concluir, prematuramente, que é contra este tipo de assertiva que o ideal de formação cultural deve se opor terminantemente. Aquilo que apontar, minimamente, para a necessidade de se combater tal contentamento com a submissão instituída diante do “desenvolvimento” e ao “eterno devir” da Nação já é, por si só, um passo para a materialização do ideal da formação tão reivindicada para a nação. Por outro lado, sabemos que esta tinha um destino predeterminado, pois se tinha bem claro a quem se queria educar, principalmente, se pensarmos no processo de higienização empreendida naquele contexto. Em outras palavras, a educação subentendia a formação da elite dirigente.

Para tanto, era preciso criar instituições, como a Associação Brasileira de Educação (ABE), por exemplo, que se responsabilizassem para a promoção direta da educação no país. A educação passa ser um forte instrumento político de controle social. Até a própria organização da escola era concebida da mesma forma da racionalização industrial. Já que a força do progresso se concentrava na cidade, o investimento passou a ser contra a fixação do homem no campo, diferente de outras épocas. Procurava-se buscar um equilíbrio entre manter o homem na cidade e no campo. A educação, neste sentido, torna-se uma peça importante na elevação do ideal nacionalista que, por conseguinte, desemboca na formação da nacionalidade da qual as instituições de fomento a ação social, como aquelas defendidas pela dona Amélia, tornam-se ambientes importante na formação da experiência do indivíduo.

Já Cury (1996, p. 69-80), retoma questões que giram em torno da “educação e a primeira constituinte republicana”. É importante realizarmos esta “meia volta” para percebermos, por exemplo, que o fato da monarquia não atender mais as necessidades de algumas camadas da elite pode ter sido uma das razões que impulsionaram a troca de regime que, por sua vez, não significava menos sofrimento ou mais direitos. Porém, um ponto crucial era que neste movimento a igreja deixasse de ser a referência na direção do país principalmente no campo educacional. Sem ter sido subtraído totalmente deste campo.

O ensino oficial era mantido, porém, não impedia a proliferação das instituições privadas. Neste manancial de acontecimentos, os direitos sociais passam a ser cogitados e a quais se pretendia enfatizar mais. O que possibilitou que o país fosse perspectivado a partir de novas diretrizes e a educação escolar torna-se tema no congresso constituinte um dos motivos que garantiu as relações entre a igreja e o estado sem abrir mão da laicidade e liberdade de profissão. Dentre alguns temas centrais nas discussões do congresso constituinte, podemos listar a organização, a laicidade e a obrigatoriedade da instituição pública, pois a sua gratuidade estava se tornando precária. Enfim, a educação torna-se uma demanda individual e, o seu caráter de ser um dos alicerces do progresso nacional, passa pela questão da união que se via no direito de poder intervir no estado em matéria da escolarização.

4 Direcionamentos e alguns dos condicionantes educacionais atuais¹

¹ Os dados apresentados neste item fazem parte do relatório 2011 da equipe Brasil no programa marco *interuniversitário* para uma política de equidade e coesão social na educação superior. A referida equipe é composta pelas seguintes universidades: UNINOVE; UNISUL; UFBA. O referido Relatório Nacional condensou as contribuições das três universidades brasileiras – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) – que se inscreveram como sócias no Programa Marco Interuniversitário para a Equidade e a Coesão Social nas Instituições de Ensino Superior (RIAPE III), apoiado pelo Programa Alfa III da União Europeia.

Com respeito às condições educacionais brasileiras, os dados da PNAD/IBGE de 2009 revelam as desigualdades nesse setor. De acordo com os dados dessa pesquisa, o Brasil possuía cerca de mais de 23 milhões de jovens entre 18 e 24 anos. Isso correspondia a 12% de uma população de 191 796.000. Desse total de jovens, 37,9 % (8,7 milhões) tinham apenas onze anos estudo e, aproximadamente, dois quintos sequer concluíra o Ensino Médio. Se o estudante iniciou sua trajetória escolar no primeiro ano do Ensino Fundamental com 7 anos de idade e não passou por reprovação, abandono ou evasão, essa faixa etária deveria representar o momento de ingresso e de conclusão de cursos de graduação de cinco anos.

O número de mulheres com 11 anos de estudo é superior ao dos homens – 40,6 % contra 35,2 % – e o percentual de pessoas brancas nessa escolaridade também é maior do que o observado entre pardos e negros.

Entre os jovens entre 18 e 24 anos que faziam parte da População Economicamente Ativa (PEA), apenas 15,2 % possuía mais de 11 anos de estudo – situação mais grave em regiões como Norte e Nordeste, com 11,2 % e 9 %, respectivamente. O percentual de pessoas com mais de 11 anos de estudo se eleva entre a população com 25 a 34 anos (21,1 %) e na faixa de 35 a 39 anos (18,2 %).

De modo geral, observa-se que é elevado o número de brasileiros que ainda não ingressou no ensino superior. Deve-se destacar que a meta 12 do Plano Nacional de Educação 2010-2020 estabelece a elevação a 50 % da taxa de matrícula bruta no Ensino Superior e a 30 % a taxa líquida de matrícula (entre os jovens de 18 a 24 anos).

Os dados até agora apresentados evidenciam a exclusão social de mulheres, negros, índios, trabalhadores rurais, a despeito da expansão quantitativa a partir da década de 1990, basicamente com a ampliação de vagas no ensino particular. Dessa forma, a reprodução das desigualdades socioeconômicas tem se perpetuado no sistema educacional brasileiro.

Dito isto, pode-se dizer que a formação exerce um papel fundamental neste processo de ser percebido. E, portanto, as bases nas quais afloraram as políticas educacionais atuais precisam ser explicitadas para percebermos as suas brechas e montarmos as nossas estratégias de ação.

A elaboração de novas condições para o relacionamento social, entre os senhores, os considerados livres e os escravos, que atendessem os novos pressupostos “trabalhistas”, se fazia necessária. Porém, estes foram elaborados pelas mesmas pessoas que possuíam escravos. Como perspectivar outra realidade senão a continuidade? Esta relação se anuncia, ainda, na violenta pobreza do antagonismo estabelecidos na nossa sociedade. Este é mascarado pelo discurso democrático de inclusão na esfera do consumo que realmente é democrático, pois todos, nesta esfera, podem consumir e ser consumidos não importando o quê, quem e nem o quanto desde que possam pagar. Naquele momento, de ruptura, o trabalho remunerado se tornou um bem que poderia ser possuído sendo cobiçado dentre aqueles que impulsionariam o desenvolvimento do país do ponto de vista das relações de trabalho remunerado. Este se torna, em última análise, condição *sine qua non* para que as pessoas se tornem cidadãos em sociedades industriais. Formando, assim, a massa trabalhadora, para a qual era preciso elaborar novos mecanismos de adestramento social, que acabaram por ser chamados de “educação”.

Para vários cargos públicos foram nomeados responsáveis para educar, dentre eles, sacerdotes (cristão) e mestre de primeiras letras, porém, o ensino deveria se dar “aos domingos e dias santos para não prejudicar os trabalhos agrícolas”. Era elaborado todo um mecanismo para manter os colonos no campo, desde a permissão do acompanhamento das suas respectivas famílias até a importação de raparigas como premiação para aqueles que se comportassem bem – o que denunciava o processo de “limpeza” racial.

Manter as pessoas no campo significaria, algumas vezes, a manutenção do subdesenvolvimento imposto para os países demasiadamente agrários, frente aos grandes conglomerados industriais que se colocam no contemporâneo. Outras vezes, o cuidado com a agricultura que fora o motor do

desenvolvimento. E, em outras épocas houve um investimento oscilante, no sentido, de elaborar políticas direcionadas para as pessoas no campo e para quando estas quisessem se tornar cidadinas. Mais uma vez, a observação do fato não significa a sua concretude. Portanto, é difícil observar a facticidade de tais políticas num país em que a verdadeira reforma agrária ainda está por se fazer. Aquela protagonizada pela grande massa.

A percepção da condição de “escravo” pressuposta pelo desenvolvimento industrial, demanda uma formação do sujeito que vá além da simples educação, porém, na nossa época, ainda estamos esperando tal formação. Talvez, por isso, se torna fácil vociferarmos diante da escravidão factual, vivida outrora por populações com radical étnico determinado, pois esta percepção demandaria menos da nossa atividade intelectual, podendo assim, ser percebida quando estivermos munidos da educação que nos é delegada pelos detentores dos meios de produção.

O outrora Perdigão Malheiro, advogava que a abolição da escravatura, século XIX, deveria se dar junto com a orientação social e moral dos escravos e, nestes, deve ser embutido o amor pelo trabalho e, só aí que se deve libertá-los. Ou seja, esta liberdade tinha como objetivo último cercear todas as idiosincrasias do escravo para que estas não coloquem em risco a “evolução” da civilização pretendida para o Brasil. E hoje, século XXI, qual é a atualidade desta preocupação no campo educacional? É a pergunta que não pode ser respondida se tivermos em mente a função para qual reduzimos o espaço escolar. Respondê-la deve significar abrir-se para o debate. E qual é o espaço do qual o debate desfruta hoje? Sem este debate, a escola não passa de um espaço para o aprimoramento dos dispositivos que prolongam o martírio dos sujeitos em favor do processo civilizador protagonizado pela elite.

Com isso afirmamos que a nossa formação fragmentária, enquanto Estado nacional, é trans-histórica, como não poderia ser diferente. Desde a sua formatação, tivemos grandes conquistas, mas até hoje, boa parte da população ainda está à espera da sua concretização de fato. A miscigenação e o domínio “de um pouquinho de tudo”, ainda são louvados enquanto componentes e competências estruturadores da nacionalidade brasileira contemplada, dentre outras coisas, pelos pressupostos da globalização hegemônica contemporânea.

5 Considerações finais

No decorrer deste capítulo, objetivamos apresentar alguns elementos que nos possibilitam entender a formação étnico-cultural brasileira e a educação da população negra. Como é sabido, a ideologia da mestiçagem contribuiu para a formação do que hoje entendemos como sendo o nosso país.

A consolidação do Estado democrático, no caso brasileiro, perpassa pelo acesso aos direitos políticos, civis, e sociais a toda a população e isso, evidentemente, não pode reforçar ou ampliar desigualdades, pois “se a igualdade formal sob a qual se assentam os regimes democráticos exige o reconhecimento público do tratamento similar a todos os cidadãos, ela também exige o enfrentamento da desigualdade e dos estigmas de subordinação por mecanismo de promoção e de compensação de naturezas diversas, legitimando o pacto social e político que sustenta as sociedades democráticas modernas” (JACCOURD, 2008, p.65).

Diminuir as assimetrias entre brancos e negros o campo educacional é uma demanda mais que urgente. Dados apresentados no Relatório Anual das desigualdades raciais, em 2010, a partir da análise de dados oficiais dos anos de 2009-2010 demonstram que em 2008 o percentual de crianças negras e pardas entre 10 e 11 anos de idade que não sabiam ler e escrever foi de, respectivamente, 6,4 e 4,1%. Já as crianças brancas no mesmo intervalo de idade, as taxas de analfabetismo foram de, respectivamente, 2,4 e 1,6% , o que leva Paixão (2010, p. 208) a concluir que “portanto, ainda que a intensidade do problema do analfabetismo dialogue com a dimensão geracional, as desigualdades de cor e raça presentes no indicador não podem ser creditadas somente ao peso do passado”.

Quando são incluídos, nas estatísticas, dados sobre a raça/etnia, a desigualdade torna-se mais evidente, o que nos leva a elaborar o questionamento presente no título deste artigo: Brasil, um país de todos? Trabalhos como os realizados por Henriques (2001), Hasenbalg (2005), Hasenbalg, Silva e Lima (1999), Pastore e Silva (2000), os estudos de Marcelo Paixão, dentre outros, vem, nos últimos anos, analisando a influencia da questão racial na dinâmica das desigualdades no Brasil e tem contribuído com dados estatísticos que nos auxiliam na análise das assimetrias raciais no acesso às políticas sociais. No caso da educação, tais dados são imprescindíveis para o estabelecimento de políticas públicas focalizadas para a população negra.

Referências

- AZEVEDO, Célia M. M. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX. 3.ed. São Paulo: Annablume, 2008.
- BARROS, Surya A.P. Alunos negros em São Paulo no final do século XIX. Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal, SBHE, 2004.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989. Coleção Tudo é História, n. 127
- CHAUI, Marilena. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- COSTA, Cândida da S.; OLIVEIRA, Iolanda de. A população negra na história da educação brasileira. Anais do Seminário de Educação. Cuiabá, Instituto de Educação da UFMT, 2009. Disponível em : <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt15>. Acesso em 28 jun.13.
- CURY, Carlos R. J. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Editora Autores Associados, Campinas, 1996. p. 69-80.
- FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.
- 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.
- HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- _____; SILVA, N.V.; LIMA, M (Eds.). Cor e estratificação social. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.
- HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. 2.ed. Brasília: IPEA, 2008.
- LEITE, Dante M. O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia. 2.ed. rev. ampl. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1969.
- PAIXÃO, Marcelo (Org.). Relatório das desigualdades raciais no Brasil: 2009/2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010
- PASTORE, J.; SILVA, N.V. Mobilidade social no Brasil. São Paulo: Makron, 2000.

PERDIGÃO, Malheiro, Agostinho Marques. **A escravidão no Brasil –Ensino histórico- jurídico-social**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, Rio de Janeiro, 1867. Apêndice: “Número 14” (p. 108-122); “Número 15” (p. 100-107) e “Número 16” (p. 123-125).

SCHWARCZ, Lilia K.M. Raça como negociação: sobre teorias raciais em fins do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria N.S. (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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