

3 – Novos rumos para a política pública de educação: democratização do acesso e permanência com ênfase na diversidade.

No referido capítulo busca-se compreender de que forma a Política Pública de Educação no Brasil está estruturada e como ela se relaciona com a questão étnico-racial e com o Serviço Social. Faz-se uma reflexão sobre a Lei 10639/03 e seu significado como instrumento de transformação das desigualdades raciais. Pretendeu-se também mapear quais são as iniciativas governamentais para a garantia e efetivação da referida lei ao longo desses anos de promulgação.

3.1 – A Configuração das Políticas Educacionais no Brasil hoje

Segundo a Carta Magna brasileira de 1988, a educação é um direito de todos e é dever do Estado a sua efetivação. A década de 90, a partir dos avanços trazidos pela Constituição, novos parâmetros curriculares são formulados para a educação brasileira. O principal instrumento foi a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de dezembro de 1996 teve como base o princípio do direito universal à educação.

Uma das mudanças trazidas por essa LDB foi à inclusão da Educação Infantil na primeira etapa da Educação Básica. Além disso, enfatiza o acesso democrático e equânime ao direito. No seu artigo 3º - que versa sobre os princípios destacam-se: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; respeito à liberdade e apreço à tolerância. Contudo verifica-se que mesmo que a Constituição conte com mecanismos jurídicos para a garantia desse direito, ele ainda é ofertado de forma precarizada.

Assim como as demais políticas setoriais a política de educação é usada como forma de amenizar as contradições geradas pelo embate capital versus trabalho, com ações focalistas e de caráter compensatório, que não tem preocupação com transformações de caráter estrutural. Nesse sentido, o atendimento tem a forma de benesses não de direitos sociais.

A Política Educacional se configura, também, em campo de disputa entre os interesses divergentes do capital e da classe trabalhadora refletindo, dessa forma, a correlação de forças presentes em cada conjuntura e que, no mundo capitalista coevo, estão coadunadas às necessidades de valorização do capital.

A Educação segundo Ferriani e Gomes (1997), tem como papel histórico a produção de força de trabalho adequada ao sistema capitalista, assim como a reprodução dos mecanismos ideológicos do sistema.

A organização da Política de Educação no Brasil está configurada para o mercado, ou seja, para a formação de mão-de-obra qualificada para atender aos interesses do mercado. Assim, dentro da ótica da empregabilidade a educação tem que se adequar à formação ampla e diversificada de profissionais qualificados e às novas exigências do processo produtivo, onde o trabalhador tem que ser polivalente atuando em todos os setores. Há um privilegiamento do mercado, em detrimento da cultura no processo educacional.

(...) o discurso dominante sobre educação situa sua possível importância na contribuição para o desenvolvimento econômico, e não para o desenvolvimento da cidadania e da participação política na sociedade democrática. Este ponto é crucial, pois, como o discurso da cidadania tem como o fundamento tem como fundamento último à igualdade de todos perante a lei, seu universo é a totalidade da população. Nesta medida a idéia de “educação para cidadania” só tem sentido se for para todos indiscriminadamente. A concepção de educação para o desenvolvimento econômico pode ser para todos ou não, dependendo da funcionalidade que venha a ter em vista dos requisitos de mão-de-obra determinados pelo mercado de trabalho. Aqui, o fundamental é que a educação forneça, ao mercado, mão-de-obra adequadamente qualificada. (Oliveira, 1999, p. 8).

A educação para o mercado induz à falsa ilusão de que os profissionais mais bem qualificados tem a garantia de acesso ao mercado de trabalho. A educação assume então a dimensão instrumental, de preparação para o mercado de trabalho e está diretamente ligada ao conceito da empregabilidade.

Nessa ótica o Fundo Monetário Internacional - FMI e o Banco Mundial, utilizando o seu poder econômico, formularam uma série de diretrizes para diversas áreas (incluindo a educação) dos países periféricos, visando garantir os interesses do capital.

(...) esses organismos supranacionais são utilizados como ministérios econômico-políticos do capital transnacional, para representarem a visão dominante e os interesses do capitalismo vinculado ao grande capital. São eles que mediante seus documentos, elaboram as regras e sinalizam novas demandas no campo econômico, político e social ao “mundo”, submetendo-o aos ajustes econômicos dos outros centros hegemônicos do capitalismo. (Frigotto, 1995 apud Cardozo, 2006, p. 203).

Os preceitos dos organismos internacionais são expressos como saída política, econômica e cultural para crise do capitalismo. Para isso eles contam

com uma equipe de técnicos que disseminam e recomendam os preceitos neoliberais.

(...) podemos situar o papel que o Banco Mundial exerce no desenvolvimento mundial, pois sua influência atualmente não se restringe somente ao volume de seus empréstimos, mas, sobretudo, à função estratégica que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países pobres, mediante a imposição de políticas de ajuste estrutural. (Cardozo, 2006, p. 5).

O Banco Mundial e o FMI passaram a gerir os programas de ajuste estrutural visando, a garantia do pagamento da dívida, que exige altas taxas de juros e fluxos de capital. Esse controle se concretiza através de reformas econômicas aos países, a fim de que sejam quebrados o protecionismo, o excesso de regulação, o intervencionismo, ou seja, as diretrizes são para um Estado mínimo.

Todavia para conseguir bases para legitimação, o Banco Mundial criou programas voltados para o combate ou alívio da pobreza Soares (1998):

(...) apesar da ênfase dada, sobretudo a partir de 1992, ao combate à pobreza o Banco não questiona o caráter excludente das políticas de ajuste, e suas propostas se restringem ao financiamento de programas sociais compensatórios voltados para as camadas mais pobres da população destinados a atenuar as tensões sociais geradas pelo ajuste. (Soares apud Cardozo, 2006, p. 207).

Para Cardozo (2006), essa estratégia do banco Mundial visa à diminuição dos graus mais gritantes de desigualdades, a fim de prevenir situações politicamente críticas, tendo em vista que a estabilidade dos ajustamentos estará seriamente comprometida, se os desequilíbrios não forem eliminados, ante mesmo de serem transformados em desequilíbrios políticos. Portanto as reformas estruturais aparecem como uma condição fundamental para a governabilidade, assim como a governabilidade passaria a depender dessas reformas.

Para a área de Educação o Banco Mundial enfatiza que é dever do Estado fornecer, como prioridade, apenas a educação básica. Os demais níveis de educação devem ser oferta da iniciativa privada.

Kruppa (2002) faz uma análise do posicionamento do Banco Mundial quanto aos níveis de educação e quem tem a responsabilidade de sua oferta:

- Quanto a Educação Básica, o Banco faz uma progressiva redefinição, transformando o mínimo de reposição educacional destinado a pessoas de baixa

escolaridade no conteúdo principal a ser transmitido na escola regular para a população em idade certa. Segundo o Banco Mundial, esta é a escola que deve assumir o quesito de obrigatoriedade, sendo estendida ao conjunto da população. Sua oferta principal deve ser de responsabilidade do setor público.

- Quanto ao Ensino Médio, o Banco entende que ele deva ser aberto àqueles que demonstrem capacidade para segui-lo sendo assegurado, mediante a garantia de bolsas de estudo, uma vez que a oferta deva ser feita pela iniciativa privada.
- Quanto ao Ensino Superior, o Banco é renitente ao afirmá-lo como devendo ser espaço de atuação exclusiva do setor privado, propondo um sistema de bolsa de estudos para as pessoas com renda insuficiente.

Dentro da política neoliberal há uma forte ênfase nas privatizações das políticas sociais, inclusive da educação. Dessa forma podem atuar ideologicamente na manutenção da defesa do capital.

(...) o Banco tem um papel decisivo na privatização de políticas sociais e de espaços públicos a elas referentes, atuando nos termos da análise de Offe (1985), sobre o funcionamento do aparelho de dominação política, o Estado, na compatibilizarão entre aquilo que são as "exigências" (da acumulação do capital) e as "necessidades" (do trabalhador). O Banco Mundial, como agente econômico, pela composição e força de seus principais países membros, atua na lógica do capital. (Kruppa,2002, p. 05)

Dessa forma pode-se verificar que os profissionais de educação têm uma parcela muito mais significativa do que apenas transmissão de informações, assim como os profissionais de saúde também são vistos apenas pelo aspecto curativo emergencial.

(...) não se pode confundir o processo educativo com a transmissão de informações. A educação não se esgota na concepção instrumental do saber (fenômeno de inculcação), idéia ligada à visão linear da comunicação - emissor / mensagem /receptor, onde se faz discorrer uma mensagem de um pólo a outro. (Minayo apud Ferriani, 1997, p. 20)

Fullat afirma que:

A educação é, ao mesmo tempo, uma determinante social e socialmente determinada, constituindo-se um subsistema da sociedade, refletindo necessariamente suas estruturas mais típicas; ao mesmo tempo, apesar disso pode exercer uma função crítica desta mesma sociedade. (Fullat apud Ferriani, 1997, p. 26).

A educação tem uma relação dialética com a sociedade, dessa forma ao mesmo tempo em que se readequar a novas requisições, também é um fator transformador. A ação educativa tem um caráter político, já que faz parte do processo de socialização que pode ser a criação de uma contracultura, ou a reafirmação do status quo.

A questão central da dialética é o homem político, enquanto produto e produtor dessa história (...) Em consequência disso, assumir uma concepção dialética implica em assumir posição que faz com que a educação seja compreendida como fator e produto de transformação social. (Ferriani, 1997, p. 28).

O impacto do neoliberalismo na política de educação incide na população negra de forma diferenciada da população não negra. Se por um lado de uma forma geral o impacto traduz-se no sucateamento da política pública de educação, por outro, a população negra acessa essa política de uma forma ainda mais precarizada. De acordo com os últimos dados do IBGE (2010), 69% de pessoas analfabetas (com 15 anos ou mais de idade) são negras. Se considerarmos o Ensino de Jovens e Adultos (com 15 anos ou mais de idade), os negros correspondem a 64,1% o que significa que não conseguiram dar continuidade aos estudos no período regular. Com relação à média de estudo (pessoas com 15 anos ou mais de idade) verificamos que os brancos têm 8,4 anos e os pretos e pardos 6,7 anos. Esses indicadores refletem a dificuldade de acesso e permanência na escola, assim como o processo de negligência com os alunos negros ao longo de muitos anos.

Nos últimos anos o Estado brasileiro vem buscando formas de enfrentamento do racismo e da discriminação nas salas de aula, contudo apesar do avanço na legislação e na Política Pública de Educação, o resultado pode ser considerado incipiente.

No Plano Nacional de Educação para o Decênio 2011-2020 pode-se constatar que apesar de sua diretriz enfatizar a “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação”, de uma forma geral pouco se tem discutido sobre a temática negra nas salas de aula. Os remanescentes de quilombos são mencionados no Art.8 - § 1º sobre a inclusão das necessidades específicas dos mesmos nos Planos de Educação dos entes federados em prol da garantia da “equidade educacional”. Nas 20 metas e estratégias do Plano Nacional de Educação a temática é abordada nas seguintes:

Meta 7- Aumento da média do IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica ressaltada na estratégia 7.16 - Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral. Assim como na estratégia 7.17 - Ampliar a educação escolar do campo, quilombola e indígena a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural.

Meta 8 – Aponta a necessidade de igualar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos entre negros e não negros, visando à redução da desigualdade educacional.

Meta 15 – Garantia de formação específica de nível superior para todos os professores da educação básica. Na estratégia 15.6- Necessidade de implementar “programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas”.

Por outro lado, na meta 12 – referente à elevação bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, na estratégia 12.5 – “Ampliar, por meio de programas especiais, as políticas de inclusão e de assistência estudantil nas instituições públicas de educação superior, de modo a ampliar as taxas de acesso à educação superior de estudantes egressos da escola pública, apoiando seu sucesso acadêmico”, não há referência às estratégias de acesso da população negra ao ensino superior.

Na meta 14 – que se refere à elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação stricto sensu não há em nenhuma das metas referência para o favorecimento da população negra.

Mesmo de uma forma elementar o acesso e permanência do negro no Ensino Básico começam a ser motivo de preocupação do Estado brasileiro. Contudo, verifica-se que uma política educacional voltada para a população negra no Ensino Superior ainda encontra resistência não só no interior do governo, mas em alguns setores da sociedade. Segundo a PNAD, 2009 enquanto 20,6% dos estudantes entre 18 e 24 anos brancos estão frequentando o ensino superior, apenas 7,4% dos pretos e 8,4% dos pardos também estão nos bancos das universidades brasileiras. Apesar da resistência a uma política de ação afirmativa

que possibilite o ingresso dos negros no Ensino Superior, o problema não pode ser mais negligenciado, pois diversidade e igualdade são conceitos importantes caso pretenda-se realmente uma educação democrática.

No documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE de 2010, que apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, o eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade coloca a importância e dificuldade do debate.

(...) em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, de classe, de gênero, étnico-raciais, geracionais, e de pessoa com deficiência, a garantia de uma educação pautada na justiça social, que considere o mundo do trabalho para além da teoria do capital humano e que reconheça e dialogue com a diversidade ampliando a noção de inclusão e igualdade social, constitui um desafio. (CONAE, 2010, p. 123)

Apesar de fazerem parte da sociedade brasileira e conseqüentemente da Educação Brasileira, a questão étnico-racial e as demais questões relacionadas a justiça social, reconhecimento, igualdade e diversidade somente nas últimas décadas tiveram algum impulso e como fruto das lutas dos movimentos sociais. De modo que foram reconhecidas pelo Estado como dignas de resposta, como um direito constituído e incluídas em uma agenda social e política.

Conforme apontado no referido documento:

As mudanças que hoje assistimos nesse quadro devem e, muito, à ação política dos movimentos sociais à luta dos/das trabalhadores/as em educação, que, aos poucos, conseguiram introduzir tais questões na agenda das políticas educacionais, transformando-as em leis, políticas e práticas, em diretrizes curriculares e em recursos financeiros e introduzindo-as, paulatinamente, na formação de profissionais da educação. (CONAE, 2010, p. 124)

A consolidação do enraizamento de uma política educacional e de uma escola democrática só pode ser viável, por meio da superação das desigualdades presentes na configuração do sistema educacional brasileiro, decorrente de processos históricos, políticos e culturais, pautados em reiterados processos de exclusão de determinados segmentos da sociedade como negros, mulheres, gays, deficientes físicos, dentre outros.

Segundo Almeida (1996), para Gramsci o processo de construção de uma nova ordem social exige a constituição de uma nova ética, a elaboração de uma nova cultura assentada em novas práticas e em novos valores e que, para tanto,

deve ser determinada pela construção de uma consciência coletiva crítica acerca dos problemas.

A equidade começa a ser construída a partir da articulação desses sujeitos subalternizados com os movimentos sociais e lutas sociais gerais desvelando os contextos de discriminação e desigualdade na educação, buscando e sugerindo novas práticas educacionais, tornando-se sujeitos de direitos ao politizar seu lugar na sociedade.

Um Estado democrático que tem como eixo a garantia da justiça social é aquele que reconhece o cidadão como sujeito de direitos, inserido em uma ordem política, econômica, social e cultural, colocando como norte da sua ação política a superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero. (CONAE, 2010, p. 126)

A educação tem a função ideológica de transmitir idéias e valores que asseguram o poder da classe dominante, mas pode também ser um espaço de construção de uma consciência crítica.

Segundo Almeida:

(...) a Educação sempre foi um campo da vida social tencionada pelas disputas dos projetos societários de diferentes grupos e segmentos sociais, principalmente em função de se constituir um espaço de luta privilegiado, no processo de conquista da hegemonia política e cultural na sociedade (2000, p. 155).

A Política de Educação balizada por uma concepção de equidade, respeitando a diversidade da sociedade, tem alto potencial de contribuição de transformação social. A incorporação dessas temáticas possibilita a criação de uma educação cidadã, onde há respeito à diversidade e participação dos diversos segmentos sociais de forma equânime no exercício da cidadania. O grande desafio é superar a pseudoneutralidade do Estado, que ao desconsiderar esses aspectos na elaboração das políticas públicas, tem perpetuado a negação do direito constitucional da universalidade dos direitos para a superação das desigualdades.

3.2 – Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial: Educação para relações étnico-raciais.

As políticas Públicas de Promoção da Igualdade racial vêm se ao longo das últimas décadas se inserindo de forma mais efetiva na agenda governamental. Busca-se nessa parte compreender como essas políticas se configuram na Educação Básica, os projetos de implementação e qual o seu potencial de alcance.

3.2.1 – 10639/03 – Novos sujeitos coletivos são possíveis?

A construção da democracia e da cidadania liberal clássica tem nas suas bases o referencial da igualdade, da liberdade e da fraternidade. Contudo a garantia dessa “cidadania ideal” traz implícita que as classes e segmentos sociais tenham o mínimo de equilíbrio na correlação de forças para participação na esfera pública, o que notoriamente não acontece na sociedade capitalista. Na verdade, foram sendo historicamente construídos e arraigados amplos processos de dominação na sociedade expressos em profundas desigualdades sociais.

Benevides (1998) aponta que a igualdade deve existir tanto no aspecto jurídico formal - igualdade perante a lei - quanto no aspecto social (saúde, educação, habitação, trabalho, etc.). Coloca ainda que “se os direitos civis e políticos exigem que todos gozem da mesma liberdade, são os direitos sociais que garantirão a redução das desigualdades de origem” (p. 140).

Telles (1994) ressalta que a cidadania “... como um constructo social, sujeitos a constantes mudanças e formas heterogêneas de realização, uma vez que está relacionada à contingência da realização desses direitos, mas sempre reguladores das práticas sociais” (Telles apud Paiva, 2006, p. 5). Dessa forma, fatores históricos, sociais, políticos e econômicos são essenciais para entender em que bases a cidadania contemporânea foi erigida

A cidadania, enquanto reconhecimento e efetivação de direitos, somente será possível através da edificação de novas bases para práticas sociais, superando as que estão radicadas na sociedade brasileira. Segundo Dagnino (1994), “(...) Um processo de aprendizado social, de construção de novas formas de relação, que inclui de um lado, evidentemente a constituição de cidadão enquanto sujeitos sociais ativos” (p. 109).

Os movimentos sociais exercem papel importante neste processo de transformação. Após um longo período de ditadura militar, o processo de redemocratização provocou o fortalecimento dos movimentos sociais e a luta por direitos trouxe em seu bojo a emergência do que Dagnino (1994) chama de “nova cidadania”. Esta nova cidadania apontada pela autora deriva da experiência real dos movimentos sociais que almejam a expansão e aprofundamento da democracia através de “um nexos constitutivo entre as dimensões da cultura e da política” (p. 104).

A sociedade contemporânea tem como demanda a ampliação do espaço político para responder aos novos sujeitos sociais em suas requisições por novos direitos sociais. As transformações culturais requerem a construção de outra cultura democrática.

Os Movimentos sociais através das suas lutas específicas passaram a exigir a criação de novos direitos, refletindo no que Dagnino (1994), Telles (1994) denominam do *direito a ter direitos*. Essa concepção engloba não só o direito à igualdade, mas também o direito à diferença. A universalidade dos direitos está relacionada com o reconhecimento da diversidade cultural, com a valorização da diferença para a promoção de uma real equidade.

Cabe demarcar que “(...) o contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade, que é socialmente construída, sobretudo em uma sociedade tão marcada pela exploração classista” (Benevides, 1998, p. 140).

Além de um desenho mais igualitário das relações sociais, a cidadania ampliada requer sujeitos atuantes que lutem pelo seu reconhecimento e pelos seus direitos. O protagonismo dos sujeitos reflete na construção de uma cidadania efetiva já que eles definiram o que consideravam seus direitos. Implica como lembra Benevides (1998) na criação de espaços sociais de lutas, a incorporação de uma “cidadania ativa”.

As sociedades contemporâneas dão ênfase na identidade, na cultura, na subjetividade fazendo surgir novos sujeitos sociais que buscam participação no jogo democrático, ampliando dessa forma o espaço político. Nessa ótica são indissociáveis os conceitos de cultura e cidadania. Dagnino (2004) ressalta que “(...) a nova cidadania inclui construções culturais, como subjacentes ao autoritarismo social como alvos políticos fundamentais da democratização” (p. 103).

Os movimentos sociais formularam um conceito de cidadania que expressa uma política cultural. As novas aspirações desses setores sociais ultrapassam a reivindicação de inclusão, pertencimento e acesso do sistema político existente.

A aquisição de direitos, entretanto, não encerra a luta contra as desigualdades e por justiça social. Segundo Bobbio (1992), o maior desafio da efetivação de direitos é protegê-los e encontrar a forma mais segura para garanti-los e de impedir que eles sejam violados. Na verdade, os novos sujeitos sociais demandam que seja forjado um novo sistema político e uma redistribuição de

poder na sociedade brasileira. O formato mais igualitário nas relações sociais requer a formação também de uma nova ética, que reconheça a legitimidade dos direitos dos outros.

Dentre as virtudes democráticas, Benevides (1998) aponta que o grande desafio da democracia para a construção da cidadania é a transformação da maioria social em maioria política.

A Lei 10.639/03 emerge no debate coevo como fruto da luta desses movimentos sociais, mais especificamente dos movimentos negros, com a missão de ressaltar a contribuição real de todos os atores sociais para a construção da História e da cultura brasileira. A lei resgata as contribuições do povo negro nas áreas cultural, social, econômica e política, relacionadas não somente à História do Brasil, mas a História da humanidade, em prol do combate ao racismo e da discriminação, assim como da positivação da identidade negra.

É notório que o espaço escolar reproduz uma série de conceitos, idéias e práticas que contribuem efetivamente com a manutenção do mito da inferioridade do negro. A escola reproduz o racismo e o preconceito presentes na sociedade brasileira. Porém, enquanto espaço privilegiado de socialização, a escola tanto pode contribuir para a transformação da sociedade, quanto para manutenção das bases hierárquicas que possibilitam as desigualdades sociais. É preciso levar em consideração o caráter ideológico da escola.

Historicamente a escola invisibiliza as questões étnicas, acirrando o processo de marginalização de toda uma população pela cor da pele. Nem sempre de forma explícita, a escola reproduz preconceitos e práticas racistas caracterizadas principalmente pelo descaso e desprezo as expressões culturais e aos alunos negros. Ao omitir as contribuições do continente africano para a formação da cultura brasileira e da humanidade, e ao reforçar estereótipos a escola contribui para a continuidade da estrutura de dominação étnico-racial.

Desse modo, a educação da forma que ainda está configurada tem um poder degenerador da autoestima e da identidade da criança negra, contribuindo para construir e reforçar esses sentimentos de inferioridade. Conforme aponta Rocha (2006):

Segundo os estudiosos da questão, no sistema escolar, o negro chega aos currículos, não como o humano negro, mas sim como o objeto escravo, como se ele não tivesse um passado, ou se tivesse participado de outras relações sociais que não

fossem a escravidão. As contribuições e as tecnologias trazidas pelos negros para o país são omitidas. (p.75)

Pereira & Silva (2007) ressaltam que a forma como a História é ensinada caracteriza-a enquanto:

Portadora de necessidades especiais: capenga, com uma perna absurdamente maior que as outras; caolha, pois apenas uma das visões da história é ensinada; e neurótica, pois não consegue conceber-se (a não ser em proclamações formais, sem conteúdo) a partir da riqueza da diversidade étnica, de gênero, de regionalidades que a compõem. (p.61)

A recuperação do sentimento de pertença no cotidiano escolar passa pela quebra do que Assis (2007) chama de “monólogo cultural do currículo escolar”, garantindo a presença e o respeito à diversidade cultural e social em que a escola está inserida. O resgate da História e Cultura afro-brasileira além de possibilitar contar a História verdadeira do Brasil, também possibilita resgatar a autoestima desse segmento populacional que é frequentemente inferiorizado, discriminado e vítima de preconceitos dentro e fora da escola. Ao privilegiar a pedagogia multirracial “quebra-se o silêncio pedagógico em relação à opressão racial, principal causador do fracasso escolar” (Silva, 2007, p. 268).

Os índices referentes à Educação da população negra no Brasil são impressionantes, a taxa de analfabetismo no ano de 1990 chegava a 15,1% da população branca, 33,6% para a população parda e 35,2% para a negra (Paixão, 2003). Outros índices como repetência, evasão escolar, defasagem escolar também são mais elevados na população negra do que na branca.

A dificuldade de acesso e permanência nas instituições de ensino influencia diretamente nas oportunidades de trabalho e renda. Além da sua função formadora, a educação é um importante instrumento de ascensão social. Segundo aponta Paixão (2003), no Relatório brasileiro sobre Desenvolvimento Humano verifica-se um diferencial de rendimento líquido menor de 74% e 86% para os homens e mulheres pretos, frente à população branca, e de, respectivamente, 79% e 82% para os homens e mulheres pardos, frente à população branca.

De acordo com dados do IBGE (2009), ao fazer a relação entre média de estudo e rendimentos encontramos a seguinte relação: as pessoas brancas têm 9,2 anos de média de estudo e tem o rendimento médio mensal de 3,2 salários

mínimo, os pretos e pardos têm a média de 7,4 anos de estudo e rendimento mensal de 1,8 salários mínimos.

Os dados comprovam a relação direta entre escolaridade e renda. Assim, se os negros não conseguem permanecer na escola, dificilmente conseguem melhores oportunidades de trabalho e conseqüentemente melhores rendimentos. Os jovens negros chegam mais tarde e em menor número no Ensino Superior. Jaccoud (2008) corrobora tal fato quando afirma que “as conseqüências se fazem sentir na forma de acesso ao mercado de trabalho, onde jovens negros entram mais cedo do que os jovens brancos e em posição de menor demanda de qualificação” (p.155). Silva (2007) complementa expondo que “o racismo é encarado como um dos critérios mais importantes na articulação dos mecanismos de seleção e recrutamento num país multiétnico como o nosso” (p.268).

Ao apontar os insucessos escolares da população negra devem ser considerados dois fatores. O primeiro fator é o sócio-econômico, existe uma concentração de alunos negros nos extratos de menor renda, ou seja, a pobreza contribui para que esses alunos se evadam mais e tenham pior aproveitamento escolar. O outro fator associado ao fracasso escolar da população negra, e que um grande número de pesquisadores indicam, são as manifestações de preconceitos e as práticas discriminatórias presentes nas salas de aulas e praticadas não somente pelos colegas de classe, como também pelos educadores (professores, diretores, coordenadores pedagógicos, etc.) e também presentes nos livros escolares e materiais didáticos utilizados. São fatores imprescindíveis para reflexão acerca da questão racial na educação brasileira.

A Lei 10.639/03 além de promover um maior conhecimento das raízes da sociedade brasileira, visa também contribuir para a eliminação de preconceitos e a reprodução de valores racistas. Ao atingir esses objetivos a referida lei garante uma melhora na inserção de estudantes negros no âmbito da educação básica.

Para a efetivação dos direitos materializados pela Lei 10.639/03 alguns desafios precisam ser transpostos. O primeiro desafio que se pode destacar é o acadêmico, existe uma enorme deficiência na formação dos professores.

Há um número limitado de cursos de graduação que incluam História e Cultura Negra ou diversidade cultural. Além disso, pouco se debate na formação dos professores sobre racismo, preconceito e discriminação no espaço escolar. Não há como formar professores sem levar em consideração o contexto social,

cultural, político e econômico em que eles estão inseridos. Os docentes no seu cotidiano de trabalho se deparam com reflexos dessas dimensões no espaço escolar.

Conforme aponta Munanga (2005):

A formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores. (apud Silva & Ferreira, 2008, p. 348).

O maior problema está na formação inicial dos docentes. A SEPPIR e o MEC formalizaram convênios com diversas instituições para capacitar professores do Ensino Básico na Lei 10639/03 para suprir a deficiência na formação. Algumas Coordenadorias Regionais de Educação tiveram iniciativas pontuais, a exemplo do município de São Paulo. Porém, mas as iniciativas ainda são tímidas, além da participação nos cursos oferecidos se dar a partir de demandas espontâneas dos professores que entendem a importância da lei e querem aplicá-la.

A formação dos professores é um dos pontos fundamentais para a garantia de implementação da Lei 10.639/03. O fracasso ou sucesso da reforma do sistema de ensino depende tanto do conhecimento sobre o conteúdo, quanto do entendimento dos professores da importância de desconstruir as bases nas quais as relações étnico-raciais brasileiras continuam sendo edificadas. É imperioso repensar os cursos de formação de professores, pois eles necessitam de significativas alterações para estar em conformidade com as demandas sociais.

A formação continuada do professor requer um trabalho tanto no âmbito do seu universo simbólico, suas representações de mundo, quanto na forma que os mesmos se apropriam dos contextos de trabalho onde estão inseridos, para que consigam responder as novas matrizes culturais que estão postas na sociedade contemporânea. Esses novos parâmetros da formação estabelecem outra relação com o saber e possibilitam questionar, conforme Assis (2007), “as contribuições entre conhecimento e competência, bem como a capacidade de agir sobre o mundo atual” (p.41).

A questão da formação dos professores obriga refletir sobre a academia. Há a necessidade de uma reformulação da academia que possibilite o debate sobre questão racial que é comumente invisibilizado, e reflete na formação profissional dos educadores. Além de não terem conhecimento acumulado sobre o tema acabam por reproduzir em sala de aula a mesma visão hierarquizada e eurocêntrica, assim como as práticas discriminatórias tão presentes na sociedade brasileira.

Outra consequência desse processo de invisibilização acadêmica é a falta de recursos e investimentos em pesquisas sobre questões étnico-raciais. As universidades não abrem espaços para o debate e as agências de fomento não aprovam os projetos que concorrem a financiamentos. Existem poucos programas, projetos e cursos de pós-graduação que pesquisem sobre o tema.

Cabe ressaltar que as universidades brasileiras foram criadas por uma elite e para atender as demandas dessa elite. Esses traços elitistas ainda se mantêm fortes nas universidades nos dias atuais. O direcionamento para investimento da academia vai responder a essas demandas.

Para Martins (2000):

Se o fenômeno da elitização, no início, se identificava pelo reduzido número de instituições e de vagas, a evolução do sistema, decorrente da dinâmica social e do aumento das possibilidades de acesso da população às oportunidades educacionais mais avançadas, introduziu, paulatinamente, novos mecanismos de discriminação e distinção social [...] e ou de sucateamento destas instituições públicas. (apud Ferreira & Silva, 2008, p. 325).

A academia impõe barreiras para a produção de conhecimento sobre questão racial. Ferreira & Silva (2008) apontam que as hostes acadêmicas têm colocado entraves para assumir uma ética na produção de conhecimentos que reflitam um novo compromisso com a teoria, como um espaço muito mais amplo de trocas. As pesquisas sobre a temática poderiam contribuir para preencher as lacunas sobre a ancestralidade negra na História do Brasil.

O segundo desafio proposto é o da incorporação mais efetiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar integrando-a no projeto político-pedagógico.

Os currículos têm que responder a essas novas demandas postas na agenda social, política e educacional. Eles têm a implicação da construção de novos

significados históricos e sociais do conhecimento, assim como da promoção de uma verdadeira *Educação para todos*. Os currículos têm função social, considerando que alteram as relações concretas do cotidiano escolar.

Currículos, procedimentos didáticos e pedagógicos descomprometidos e omissos tendem a reproduzir na escola e na formação da consciência social dos alunos os preconceitos, discriminação, além de reforçar desigualdades raciais. Os currículos têm que ser construídos visando à equidade social e diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Sendo assim, Ferreira & Silva ressaltam que:

Este referencial sugere e faz emergir novas e complexas demandas para professores. A inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo lhes remete inicialmente ao desafio da necessidade de análise permanente de como as fronteiras raciais e étnicas vão sendo produzidas no interior de nossos currículos e de nossas práticas pedagógicas, principalmente em um país onde o mito da democracia racial é tão forte. (2008, p. 347)

Falta além de conhecimento, vontade de integrar a reflexão sobre as relações étnico-raciais aos demais assuntos pedagógicos. As conseqüências são abordagens genéricas ou equivocadas. O conteúdo referente à História e Cultura Afro-brasileira, que normalmente é apresentado aos alunos refere-se a temas relacionados à escravidão (inclusive datas comemorativas como Zumbi e a Abolição da Escravatura). A cultura negra é frequentemente homogeneizada, como se todos os povos negros tivessem apenas uma etnia e as religiões, por conseguinte, são comumente satanizadas.

Ferreira & Silva apontam que:

Pouco ou nada, nós brasileiros, conhecemos sobre África e o conhecimento que tem sido veiculado nas diferentes instâncias sociais tem sido causa para o riso e o deboche, já que é fruto de discurso eurocentrista que nos têm condenado à condição de objetos, e não sujeitos da história. E ainda, distorções que ajudaram a fixar noções desgastadas da identidade “negra” relacionada a “aptidões naturais” como: lúdico, esporte, música, dança, mas nunca referentes às atividades relacionadas ao domínio intelectual, científico, econômico ou técnico. (2008, p. 353)

O terceiro e maior desafio proposto é o de não deixar que a Lei 10.639/03 exista apenas no papel. Muitos educadores ainda concordam com o sistema de ensino da forma como sempre foi estruturado: hierarquizado, eurocêntrico e discriminatório. Segundo Assis (2007) um das principais características que a escola teve desde a primeira metade do século passado, principalmente embasada

pelo mito da democracia racial, foi sua isenção na responsabilidade da produção das desigualdades raciais.

A nova proposta de Educação trazida pela Lei 10.639/03 requer a alteração do modelo historicamente construído de escola. A escola precisa ser repensada, reformulada e ressignificada.

Assis (2007) defende que:

Está em jogo o rompimento com o processo organizacional que predominou em um modelo de regulação burocrático-profissional que se operava/opera numa visível exclusão da influência de outros atores, em particular os oriundos da classe não dominante, cujos valores socioculturais estavam/estão fora desse modelo de escola, uma vez que no seu currículo predomina o monólogo cultural no qual a diferenciação ou a diferença é um estigma a ser superado pelo caminho da uniformização. (p.46).

Para a efetivação da Lei 10.639/03 um longo caminho ainda precisa ser percorrido. A promulgação da lei constituiu-se em um passo importante e uma conquista política dos movimentos negros, mas a letra da lei sozinha não é suficiente para a garantia de direitos.

Os desafios são muitos e difíceis de serem transpostos. Cabe ao Estado o papel central para que a lei 10.639/03 não seja, como muitas outras leis, uma “letra morta”. Seja no desenvolvimento de políticas, nos convênios com as universidades para criação de cursos de capacitação, elaboração de livros e materiais didáticos, ou ainda através das agências de fomento com o estímulo a pesquisa, o governo federal, os estados, os municípios, as universidades têm muito a contribuir para a garantia da cidadania e da equidade para os negros.

Ainda existe muita resistência por parte de algumas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, e ainda secretarias municipais e estaduais de educação em implementar a lei. Existe a necessidade de normatização sobre critérios e conteúdos para que a implementação não dependa da vontade dos educadores, o Ministério Público tem que exigir seu cumprimento.

O debate sobre a lei 10.639/03 perpassa ainda por outra questão, apesar de figurar tanto no Estado quanto nos movimentos sociais como uma política de Ação Afirmativa, na realidade se configura como uma *Política de Ação Valorativa* (Jaccoud, 2002).

A demarcação é importante porque se pode considerar como um marco a existência de uma Política Pública que apesar de versar sobre um determinado segmento populacional tem caráter universal.

As Ações Afirmativas são políticas públicas que visam à correção de desigualdades sociais e históricas a um determinado grupo social, contudo tem características específicas relacionadas ao acesso e tempo. Com relação ao acesso as Políticas de Ação Afirmativa referem-se a um determinado segmento social, como exemplo pode-se citar as políticas para mulheres, pessoas com deficiência, população LGBT, dentre outros. Com relação ao tempo, são consideradas emergenciais e transitórias, passíveis de avaliação sistemática.

(...) medidas que buscam garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Elas se caracterizam por serem medidas temporárias e por serem focalizadas nos afro-brasileiros, ou seja, por dispensarem um tratamento diferenciado e favorável com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão. (Jaccoud, 2002)

Para Santos (1996) as Políticas de Ações Afirmativas são:

(...) medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado. (Santos apud Rocha, 2006, p.98)

Por outro lado, as Ações Valorativas, nas quais se pode incluir a Lei 10.639/03 são políticas públicas de caráter universal e permanente. Apesar de atingir crianças negras e brancas de forma diferenciada o seu acesso não é restrito, nem tampouco é transitório. Essas políticas visam uma transformação cultural, de valores, uma resignificação de conceitos. Segundo Jaccoud (2002), “são aqui entendidas como aquelas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo” (p.56).

Essas ações têm como objetivo destacar o papel histórico nacional de grupos étnicos subalternizados, valorizando as diversas expressões multiculturais e suas contribuições para a sociedade brasileira, como por exemplo, negros e índios (lei 10639/03 e lei 11465/08), atuando no sentido de desconstruir mecanismos

ideológicos que dão sustentabilidade aos mitos da inferioridade do negro e do índio e da democracia racial.

Contudo, cabe questionar por que a Lei 10.639/03 apesar de estar relacionada a uma política permanente, figura no bojo das Ações Afirmativas. Pode-se a priori vislumbrar duas possibilidades, a primeira seria que ao imprimir uma transitoriedade na lei o Estado encontra uma “desculpa” para um investimento mais significativo para implementação da lei, no que tange a superação da resistência de muitos gestores e professores na sua aplicação. A segunda possibilidade apontada é que seria uma forma encontrada pelos movimentos de unificação em um mesmo debate e luta por Políticas Públicas que visem à superação do racismo e da discriminação. Essas respostas, todavia, requerem uma nova pesquisa.

3.2.2 – Os Corolários da Lei 10.639/03

Apesar da Lei 10.639/03 demarcar um importante passo em prol da superação das desigualdades étnico-raciais no Brasil, para a efetiva garantia desse direito é exigido ao Estado a formulação de políticas públicas que possibilitem a sua implementação. Para isso a SEPPIR, o MEC por intermédio da SECAD e o CNE desenvolveram instrumentos para a viabilização dessas ações. Além dos órgãos governamentais, entidades civis, intelectuais, ativistas dos movimentos negros, a UNESCO e empresas privadas contribuíram tanto no debate como na atuação direta.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana se materializaram no Parecer CNE/CP nº. 03/2004 de 10 de março. Ele busca cumprir o que está estabelecido nos artigos 5, 210, 206, 242, 215 e 216, da Constituição Federal além da LDB artigos 26, 26^a e 79B, que dispõem sobre o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes de cultura nacional a todos os brasileiros.

As diretrizes trouxeram conceituações basilares tanto para contextualizar o texto da lei, quanto para orientar os conteúdos que deveriam ser trabalhados nas

escolas e também para apontar as ações que precisam ser desenvolvidas pelo Estado, nas três esferas de governo para a implementação da Lei 10.639/03.

O Parecer salienta a importância da valorização da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana para superação do racismo e afirma o seu compromisso com a construção de uma Educação que inclua o debate das relações étnico-raciais. Ele traça ainda um paralelo entre a promulgação da Lei 10639/03 e as reivindicações dos movimentos negros e sua luta histórica por Políticas de Ações Afirmativas na área da Educação. “Trata-se de política curricular fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas, oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo, e as discriminações que atingem particularmente os negros” (CNE, 2004, p.2).

Ainda no que se relaciona a regulamentação da Lei 10.639/03 o Conselho Nacional de Educação emitiu a resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, que detalha de que forma a União, os estados, municípios e o distrito federal devem proceder para a implementação da Lei 10.639/2003.

Um conjunto de ações estratégicas foi formulado pelo Estado para implementação da Lei 10.639/03, vários ministérios e secretarias de Estado se articularam para essas ações fossem consolidadas.

Dentro desse processo houve o fortalecimento dos NEAB's de universidades públicas através de convênios firmados com a SECAD e a SESU - o Programa UNIAFRO (desde 2005). Os projetos previam publicações para dar suporte aos professores nos novos conteúdos que deveriam ser trabalhados, cursos de extensão, cursos à distância, aperfeiçoamento e especialização para capacitá-los, além do suporte e incentivo à pesquisa.

Fóruns estaduais e municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial foram promovidos, constituiu-se também a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afrobrasileiros (CADARA). Na Coleção Educação para Todos foram publicados seis volumes sobre a temática. E também as publicações: Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais, Superando o Racismo na Escola, Estórias Quilombolas, além do jogo Yoté, que foi distribuído inicialmente em escolas quilombolas.

Com o objetivo de prestar auxílio financeiro para a formação de professores e de material didático no âmbito da Educação Básica foi criado o Programa

Cultura Afro. A vigência do Programa, contudo foi somente entre os anos de 2005 e 2006 e somente municípios de capitais brasileiras com órgãos de Promoção de Igualdade Racial foram contemplados.

Nesse movimento para a construção de práticas educacionais anti-racista foi promulgada a Lei nº. 11.450/08 que torna obrigatório também o ensino de História e Cultura Indígena possibilitando a ampliação do debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil e a busca pela garantia de educação de qualidade para todos e todas.

Nos seis anos subsequentes a promulgação da lei o que se verificou foi uma grande resistência das instituições de ensino para sua implementação, além de esforços limitados na formação dos professores. Para superar os entraves a SEPPIR e o MEC/SECAD – contando com a mobilização da UNESCO, do CONSED, da UNDIME, dos Movimentos Negros e diversos intelectuais da área — desenvolveram o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Este Plano foi criado a partir do resultado das oficinas de avaliação da Lei 10639/03 feita pelo MEC/SECAD em parceria com a UNESCO, em novembro de 2007.

A partir do documento resultante das oficinas foi criado através da portaria Interministerial nº 605 MEC/MJ/SEPPIR de 20 de maio de 2008, o GTI - Grupo de Trabalho Interministerial.

O objetivo do GTI era justamente elaborar o Documento Referência que serviria de base para o Plano Nacional. Esse documento foi submetido à consulta popular em seis encontros regionais chamados de “Diálogos Regionais para implementação da Lei 10.639/03”. Os encontros culminaram em um documento intitulado “Contribuições para implementação da Lei 10.639/03: Proposta de um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. O documento formulado pelos fóruns foi a base do Plano Nacional.

Os objetivos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana são:

- Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10.639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11.645/08;
- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08;
- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;
- Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10.639/03 e 11.645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado;

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana conta com seis eixos fundamentais que irão nortear o seu desenvolvimento, são eles: Fortalecimento do marco legal; Política de formação para gestores e profissionais de educação; Política de material didático e

paradidático; Gestão democrática e mecanismos de participação social; Avaliação e monitoramento e Condições institucionais.

Um exemplo das iniciativas do Estado nesse sentido e para dar materialidade ao Plano Nacional é o desenvolvimento pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro de um curso para três mil professores da rede, com carga horária de 32 horas presenciais, 36 horas para elaboração do plano de curso e em caráter obrigatório.