

6

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender o que os/as profissionais entrevistados/as pensam sobre o processo de implementação da Legislação Estadual 6434/13 que determinou a adoção das ações afirmativas na forma de cotas raciais, sociais e para pessoas com deficiência no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp/UERJ, no 6º ano de escolaridade do segundo segmento do ensino fundamental. Mais especificamente, procurei levantar as representações que professores/as, funcionárias técnico administrativas e o diretor da instituição têm sobre o papel social da escola, sobre a função que exercem e sobre as possibilidades e limites das ações afirmativas de corte racial na educação básica, além de investigar como a escola operacionalizou essa lei no que diz respeito ao processo de acesso e matrícula, bem como os possíveis impactos no currículo e nas práticas pedagógicas.

O trabalho realizado esteve marcado pela complexidade das questões acerca da educação antirracista e das ações afirmativas na educação básica, temática emergente no campo educacional, visto que a Lei Estadual 6434/13 e a Lei Federal 12711/12 são recentes e, muitas vezes, o debate sobre as políticas públicas diferencialistas em nosso país esteve circunscrito às polêmicas causadas em relação ao acesso ao ensino superior.

As medidas governamentais chamadas de políticas universais, implementadas no Brasil na educação básica, favoreceram que na década de 1990 o país conseguisse a universalização do acesso ao ensino fundamental, momento histórico em que a ideia de educação como direito foi alvo de amplas discussões na esfera pública. O acesso à escola, especialmente em relação à educação infantil, também merece destaque, e a universalização das matrículas escolares nesse nível de ensino contou com um aliado importante que foi a criação do FUNDEB no ano de 2007. Já a escolarização dos/as adolescentes no nível médio não está universalizada, mas apresentou melhora na primeira década dos anos dois mil em relação à década anterior, de acordo com as pesquisas realizadas pelo

IBGE em 2010 e 2014. Essas pesquisas revelaram que o país obteve melhorias nos indicadores educacionais no que se refere ao acesso às redes de ensino, proporcionando um aumento do fluxo de crianças e jovens à escola. Porém, avaliações externas, nacionais e internacionais, indicam que o nível médio do desempenho escolar de estudantes brasileiros/as está bem próximo ao de vários países latino-americanos, mas bem abaixo dos níveis educacionais observados para os países desenvolvidos. A legitimidade de tais avaliações é bastante contestada, mas elas podem nos indicar, ao menos, que estamos avançando no acesso à escola e, talvez, estejamos com grandes dificuldades de garantir a aprendizagem de muitos jovens e crianças que frequentam as escolas públicas brasileiras.

Por outro lado, quando os indicadores educacionais da população brasileira são desagregados por cor ou raça nas pesquisas citadas nesse trabalho, ficou evidenciado que para a população negra (pretos e pardos) a desigualdade continua a afetar de modo significativo esse grupo no que diz respeito às taxas de analfabetismo funcional, frequência escolar, média de anos de estudo, atraso escolar no ensino médio, distorção idade-série, taxas de acesso e frequência a curso universitário, nível superior completo. Também é bastante consensual nas pesquisas e nas políticas públicas que as desigualdades educacionais influenciam diretamente nas oportunidades de emprego, ocupação no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na distinção dos rendimentos entre brancos/as e negros/as, comprometendo também a mobilidade social. Os dados apresentados pelas pesquisas do IBGE de 2010 e 2014 revelaram, portanto, que as políticas universalistas, ofertadas igualmente a todos, apesar dos avanços alcançados, não conseguiram garantir oportunidades educacionais equânimes para a população negra e, muito menos, diminuir as históricas desigualdades entre brancos/as e negros/as.

Nesse sentido, as pesquisas governamentais favoreceram o desvelamento das desigualdades raciais no país, especialmente aquelas voltadas à educação e ao mercado de trabalho. O processo de visibilização e desnaturalização desse quadro ganhou força e densidade desde os anos noventa com a participação, cada vez mais ativa, do movimento negro nacional. Importante lembrar, nesta perspectiva, que a discussão sobre a implementação de ações afirmativas de corte racial solidificou-se depois da participação do Brasil na III Conferência Mundial contra

o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em 2001, em Durban, África do Sul. O governo brasileiro assumiu, no plano internacional, compromissos que emergiram dessa conferência e um deles era o de avançar em uma agenda de promoção da igualdade racial. O Plano de Ação da Conferência de Durban instava os Estados signatários a elaborar programas direcionados à população negra, destinando verbas para as áreas de educação, saúde, habitação, saneamento básico e proteção ao meio ambiente. Também sugeria que os governos promovessem o acesso igualitário ao emprego e investissem em políticas de ações afirmativas (Carneiro, 2011). Desse modo, o Estado brasileiro passou a elaborar propostas de políticas específicas voltadas para a população negra em que a tônica principal era a erradicação das desigualdades raciais.

É imperioso lembrar e afirmar que comungo dos argumentos propostos por Guimarães (1999), de que as políticas afirmativas devem estar ancoradas em políticas de universalização e de melhoria do ensino público para a educação básica, porém, não se trata de fazer uma opção entre uma ou outra, mas de considerar a relevância das políticas diferencialistas para que a médio e longo prazo a educação brasileira possa oferecer a todos/as ensino público de qualidade.

As ações afirmativas são adotadas em sociedades distintas, com formas de estruturação social, regimes políticos e econômicos próprios, mas têm como objetivo comum beneficiar grupos socialmente discriminados seja por motivos raciais, étnicos, culturais, de classe ou de gênero (Medeiros, 2002). Em outras palavras, trata-se de um conjunto de medidas seja legislativa ou administrativa, de caráter temporário, que visam à concretização da igualdade material e também a eliminação ou redução das desigualdades sociais e raciais historicamente enraizadas na nossa sociedade. As ações afirmativas seriam, portanto, um remédio eficaz para combater esses males (Gomes, 2002).

A política de ação afirmativa estudada neste trabalho e implementada no CAP/UERJ constitui uma experiência em construção. O ingresso de estudantes cotistas na instituição ocorreu nos três últimos processos seletivos, 2014, 2015 e 2016, para o 1º e o 6º anos de escolaridade do ensino fundamental sendo, portanto, prematuro avaliar o desempenho desses/as alunos/as uma vez que ainda estão cursando esses segmentos escolares. Os/as estudantes que ingressaram em 2014, ano de adoção da Lei 6434/13, concluirão seus estudos nos segmentos, no

caso do 1º ano de escolaridade, em 2018, e os/as do 6º ano em 2017, desde que não experimentem nenhuma reprovação nesse percurso. Seria, portanto, importante que, desde já, fosse feito um acompanhamento das trajetórias escolares desses/as alunos/as. Também me parece importante que novas pesquisas sejam realizadas com as primeiras gerações de egressos do CAP/UERJ beneficiadas por esta política.

Como ficou evidenciado nos depoimentos dos/as entrevistados/as, a comunidade *Capiana* ainda está se adaptando a nova realidade estabelecida pela lei no sentido de democratizar o acesso ao 6º ano de escolaridade a essa instituição pública de ensino. Considerando esse aspecto, é importante destacar que as ponderações aqui realizadas estão sujeitas a modificações por entender que os impactos acadêmicos e sociais da reserva de vagas raciais exigem mais tempo de avaliação e vigência para que possam ser analisados com maior profundidade. Esse pode ser considerado um dos limites desse trabalho, porém, entendo que ouvir as funcionárias técnico administrativas, o diretor e os/as docentes que atuaram nas turmas de estudantes cotistas que ingressaram no primeiro processo seletivo após a aprovação da legislação revelaram os desafios e tensões que foram vivenciados por esse grupo de profissionais sobre a iniciativa de inserção desses/as alunos/as. Outro limite desse trabalho foi a impossibilidade de acessar o dado cor/raça dos/as estudantes do CAP no anuário estatístico DataUERJ.

Foi possível perceber que a Lei 6434/13 chegou ao CAP por iniciativa dos poderes executivo e legislativo do Estado do Rio de Janeiro, tendo contado, segundo a narrativa do diretor, com a participação de um movimento social representado pela EDUCAFRO. Nenhuma outra liderança social foi citada pelos/as entrevistados/as. A elaboração da lei não foi uma iniciativa da comunidade interna do colégio nem tampouco da universidade que implementou a reserva de vagas em seus vestibulares desde 2001, também por força de leis estaduais. Mesmo diante dessa constatação, é necessário ressaltar o caráter pioneiro da adoção de políticas de ação afirmativa de corte racial no primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental uma vez que a lei federal determina que a reserva de vagas seja implementada nas instituições de ensino médio e superior.

As legislações adotadas na UERJ e em seu instituto de aplicação guardam algumas semelhanças: a elaboração das leis contou com a mobilização de setores

sociais, no caso da universidade de modo mais contundente e no que diz respeito ao colégio de maneira mais “tímida”. Essas iniciativas, no entanto, fizeram com que os poderes executivo e legislativo respondessem as demandas solicitadas em forma de leis. Outra semelhança a ser considerada se refere à condição *sine qua non* de que os/as beneficiários/as de tais políticas comprovem a carência econômica para que possam concorrer a essas vagas. Assim, como a universidade, o colégio se viu compelido a promover mudanças institucionais, especialmente àquelas voltadas para a permanência dos/as estudantes cotistas. As medidas socioeconômicas adotadas pelo CAp para garantir a permanência desse grupo de estudantes estão voltadas para as questões de alimentação nas dependências do colégio e também quando esses/as alunos/as participam de atividades externas promovidas pela escola; o fornecimento do uniforme e do material escolar, sendo utilizados os recursos recebidos via Sistema de Desembolso Descentralizado (SIDES), verba que é repassada para manutenção da unidade. A Minuta de Resolução 30/13 que instituiu o programa de bolsa auxílio à permanência desses/as estudantes não havia sido implementada até o momento de elaboração desse relatório de pesquisa. Ou seja, a instituição ainda não contava com o repasse de verba específico, a dotação de orçamento para atender os/as estudantes cotistas. Importa ressaltar que o artigo 4º da Lei 6434/13 determina que o Estado proveja os recursos financeiros necessários através de programa de apoio com o objetivo de garantir a permanência dos/as beneficiados/as pela lei na instituição bem como para a obtenção de resultados satisfatórios nas atividades acadêmicas.

As ações afirmativas trouxeram ao CAp, como demonstraram os depoimentos dos/as sujeitos entrevistados/as, uma sensação de “estranhamento”, de “desconhecimento” não só do processo de elaboração da lei, mas de sua discussão interna e também da sua implementação. Os/as depoentes revelaram, em sua maioria, que são favoráveis à implementação de políticas afirmativas por considerarem que a existência dessas medidas seja necessária por haver uma situação de desfavorecimento de um grupo de pessoas com relação a outros, neste caso as desigualdades raciais que prejudicam os/as negros/as. Ou seja, seriam uma questão de justiça social, de reparação aos danos causados à população negra no tocante as oportunidades educacionais. Porém, os/as entrevistados/as afirmaram que são mais favoráveis às cotas sociais do que a reserva de vagas de corte racial por considerarem que os/as negros/as já estariam contemplados/as pelas primeiras

por pertencerem, majoritariamente, às classes socioeconômicas mais desprivilegiadas.

Os/as entrevistados/as reconheceram também a existência de um fator impeditivo para o sucesso dos/as negros/as enquanto um grupo específico, mas este fator estaria relacionado aos aspectos socioeconômicos e não a questões raciais. Assim, a pobreza parece ser um problema mais identificável que o racismo e sem maiores correlações. Esse posicionamento articula-se ao que Santos (2005) argumenta de que a maioria da população brasileira não nega que haja racismo no Brasil, porém, é difícil encontrar pessoas que admitam que elas mesmas discriminam os/as negros/as, as ações são praticadas pelos “outros”. A ausência de formas de segregação racial como a ocorrida no regime do apartheid sul-africano, é um dos pilares do mito da democracia racial, da nossa suposta integração racial e favorece a diluição das desigualdades etnicorraciais existentes no país. Apesar dos avanços nas discussões sobre as desigualdades raciais propostas pelas lideranças negras e, mais recentemente, com a participação do Estado brasileiro na promoção de projetos e políticas de valorização e elevação dos padrões de vida dos/as negros/as, a reversão do quadro de subordinação econômica, política, cultural e educacional desse grupo ainda persiste. Faz-se necessário, portanto, que o enfrentamento da ideologia da democracia racial se torne uma questão pública para que a intensidade e a durabilidade da discriminação entre negros/as e brancos/as no tocante à educação, como afirma Henriques (2001), não continue progredindo.

Outro aspecto destacado nessa pesquisa diz respeito à mudança do perfil dos/as alunos/as considerado “homogêneo” para outro entendido como mais “heterogêneo”, especialmente, no que se refere às questões socioeconômicas e acadêmicas, o que revelou uma preocupação dos/as docentes com a manutenção da qualidade e excelência do ensino no CAp e também com o desempenho escolar desses/as estudantes. A fim de manter a excelência acadêmica os/as professores/as acabam vendo seus alunos/as cotistas como aqueles/as que apresentam, em geral, dificuldades porque teriam uma formação escolar insuficiente em contraposição a uma representação de aluno/a padrão. Dito de outro modo, os/as alunos/as seriam menos preparados/as desde o ponto de vista do domínio dos códigos escolares, ou seja, não possuiriam um capital cultural, não tiveram acesso a bens, conhecimentos culturais, manejo da norma culta da língua que estariam de acordo

com as exigências culturais do colégio. Os/as estudantes oriundos/as das classes desfavorecidas não teriam “familiaridade” com o saber erudito e, por não dominarem os códigos socialmente valorizados, “condenariam” as instituições de ensino a uma “queda de nível” de qualidade do ensino oferecido.

Sobre esta temática, a contribuição da perspectiva multi/intercultural em educação pode ser muito adequada e enriquecedora, uma vez que pretende instituir nos sistemas de ensino o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e étnica, sem deixar de trabalhar os aspectos relacionados com habilidades exigidas para o domínio da lógica configuradora da cultura escolar. Tampouco deseja negar as relações desiguais de poder existentes entre os diferentes grupos étnicos que configuram a sociedade brasileira. Se, por um lado, a diferença é vista como uma riqueza, por outro, as desigualdades injustamente construídas a partir das diferenças não são negadas, mas, sim, assumidas para serem mais bem compreendidas e enfrentadas.

Quanto às questões relativas às formas de avaliação, conteúdos selecionados e às práticas docentes, apenas um dos/as dez professores/as entrevistados/as afirmou ter feito mudanças nas suas práticas pedagógicas a fim de contemplar os/as estudantes cotistas. Esse professor assegurou que fez modificações e que estas aconteceram desde a metodologia usada em suas aulas até a seleção dos conteúdos, passando pela avaliação, mostrando-se mais sensível ao trato da diversidade, como ressalta Gomes (1999), de seus/as alunos/as mesmo não tendo feito menção direta àqueles/as que ingressaram pela reserva de vagas raciais. Nos depoimentos dos demais professores/as, não foi possível perceber uma sensibilidade mais explícita com relação à diversidade étnico cultural discente no sentido de pensarem e discutirem estratégias e/ou alternativas às suas ações e métodos a fim de lidar com a nova realidade plural que o colégio passou a enfrentar. Esses/as professores/as demonstraram que são muito ciosos/as pela permanência de suas práticas pedagógicas e avaliativas, não vendo, portanto, razões para modificarem o trabalho docente que realizavam. Parecem acreditar que as ações desenvolvidas por eles/as são capazes de gerar sucesso e aprendizagem, independente do perfil de seus alunos, além de garantir a manutenção da qualidade acadêmica, a excelência de que tanto se orgulham, cabendo aos/as alunos/as realizar esforços pessoais a fim de obterem êxito.

Esse bloco de perguntas revelou, além dos aspectos citados, três temáticas que considero importantes destacar. Em primeiro lugar, as dificuldades que os/as estudantes poderão apresentar para acompanhar de maneira adequada o ano de escolaridade serão superadas pelo esforço pessoal que deverão empreender. Trata-se, como afirma Valentim (2005) de uma concepção individualista, centrada no mérito individual e que desconsidera as condições socioeconômicas e culturais dos/as estudantes provenientes de grupos sociais marginalizados. Em segundo lugar, refere-se à necessidade de que sejam discutidos no CAp processos de formação continuada na perspectiva da diversidade etnicorracial e cultural que possam orientar as práticas pedagógicas dos/as docentes. Gomes e Abramowicz (2010) consideram que a diversidade tornou-se palavra chave de muitas propostas pedagógicas e também das políticas públicas em educação ao procurar incorporar a presença negra na história brasileira. Porém, acreditam que essa perspectiva só será amplamente alcançada quando a escola construir uma base teórica pautada nas diferenças culturais, sociais, de origem, familiares, entre outras, uma vez que a instituição escolar foi criada tendo como um de seus pilares a “ideia de uma indiferença às diferenças, ou seja, a escola se pensa como única e universal para todos; é o princípio da indiferença ao outro que está na raiz dessa instituição” (GOMES & ABRAMOWICZ, 2010, p. 8). A terceira temática está diretamente relacionada a segunda e diz respeito ao caráter monocultural dos currículos escolares legitimados e naturalizados nas instituições. A Lei 10639/03 tornou obrigatório o ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas nas escolas públicas e privadas da educação básica. Essa lei trouxe para os sistemas de ensino e para os/as educadores/as brasileiros/as um novo desafio e propôs uma alteração curricular importante, qual seja a de ressignificar a história dos/as negros/as na construção do país, além de ser o resultado de um longo processo histórico, político e da luta antirracista empreendida pelos movimentos negros. Não se trata de substituir um currículo de foco eurocêntrico por outro afrocêntrico, como afirmam Miranda, Lins e Costa (2012), mas de promover o reconhecimento da diferença racial na perspectiva de relações interculturais nos processos educacionais.

Entendo que esses temas precisam ser incorporados às discussões político pedagógicas do CAp para que possam nortear as ações e práticas cotidianas da instituição, uma vez que a chegada de alunos/as carentes economicamente,

negros/as e oriundos/as das escolas públicas da rede municipal de ensino poderão causar impactos nas relações entre as diferentes culturas em convívio nesse espaço escolar.

Por fim, considero importante ressaltar que os/as entrevistados/as elencaram os aspectos enriquecedores e as dificuldades da adoção das políticas de ação afirmativa no CAP. Mesmo com algumas divergências, posso dizer que para todos/as os/as entrevistados/as a experiência de adoção das políticas afirmativas no colégio foi considerada positiva. Para eles/as, os principais ganhos dizem respeito às questões relativas à diversidade e heterogeneidade social, racial e econômica dos grupos que foram beneficiados pela política afirmativa; a possibilidade que os/as alunos/as que já estudavam no colégio terão de conhecer e interagir com estudantes oriundos/as de universos sociais distintos; a humanização dos/as profissionais da instituição; a oportunidade que o Estado está proporcionando às pessoas de terem acesso a uma escola de qualidade; a adoção das ações afirmativas poderá favorecer a discussão sobre cor e raça na instituição. As dificuldades apontadas referem-se, principalmente, aos problemas estruturais e de recursos humanos da universidade; às medidas socioeconômicas que garantam a permanência desses/as estudantes no colégio; a continuidade da política no tocante às dificuldades pedagógicas que os/as estudantes poderão apresentar para que tenham êxito em suas trajetórias escolares. Quanto aos dois últimos aspectos citados, considero importante ressaltar que a política de ação afirmativa adotada no CAP é recente, está em construção e, portanto, ainda precisa que muitas propostas sejam elaboradas e implementadas para que não fiquem restritas aos apoios financeiros que são, indiscutivelmente, necessários para garantir a permanência desses/as estudantes.

A pesquisa demonstrou que os profissionais da educação (professores/as, técnicas e o gestor) estão mais sensíveis às vantagens sociais que tais políticas oferecerem e identificam menos a necessidade de mudanças pedagógicas no interior das escolas. Assim, permanece a ideia que o trabalho pedagógico realizado não é ou não deve ser afetado pelas políticas diferencialistas.

Tais ações devem estar acompanhadas de medidas de caráter pedagógico que necessitam ser formuladas e debatidas entre os/as profissionais do Núcleo Acadêmico Pedagógico, os/as docentes e os/as gestores/as do colégio para que os/as alunos/as cotistas sejam capazes de alcançar níveis de aprendizagem de

qualidade acadêmica. Desse modo, o CAp poderá se aproximar da articulação entre as medidas socioeconômicas e as de caráter acadêmico propostas por Candau (2002b) que tem como finalidade empoderar o grupo de estudantes cotistas tanto pessoal quanto coletivamente.

O que posso concluir é que o tema do acesso de grupos racial, social e culturalmente discriminados a instituições educacionais reconhecidas socialmente como sendo de qualidade e excelência de ensino, trouxe para o campo da educação um conjunto de novas e instigantes questões que não poderão mais ser desconsideradas pelos/as docentes, funcionários/as e gestores/as da escola básica.