2
Negr@s e a luta por educação

Considerando as hipóteses, as questões e os objetivos de pesquisa, pretendo neste capítulo apresentar os principais referenciais teóricos. Tendo em vista as questões envolvidas na pesquisa, organizei o capítulo em sete subitens que podem ser identificados em dois grupos temáticos principais: (i) os movimentos negros e as políticas de ação afirmativa como forma de enfrentarmos as desigualdades raciais no Brasil; (ii) os estudos sobre educação antirracista na perspectiva da Lei 10.639/03 e da educação multi/intercultural. Assim, estes grupos temáticos funcionarão como pressupostos teóricos para compreensão do problema de pesquisa, bem como para a análise dos dados.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

2.1
Os movimentos negros e as demandas por cidadania

A discussão sobre a necessidade ou não da aplicação de políticas de ação afirmativa no Brasil, passa, necessariamente, pela história dos movimentos negros[16]. Não tenho a pretensão de fazer nesse item um histórico minucioso das ações empreendidas por esses movimentos, mas apontar alguns aspectos importantes que redundaram nas conquistas alcançadas. O foco dos movimentos negros tem sido principalmente, o desenvolvimento de estratégias de luta pela inclusão social do/a negro/a e a superação do racismo na sociedade brasileira. No caso específico desta pesquisa, será dada prioridade para aquelas relacionadas à educação.

> A educação ocupa um lugar histórico e fundamental nos processos de construção e de implementação de cidadania plena dos diferentes grupos raciais ou étnicos brasileiros. Em períodos anteriores e ainda hoje, a ela tem sido atribuídos lugares de relevância quando a questão educacional se vincula aos processos de conquista, promoção e manutenção de emprego, bem como de diferenciação de renda e de cidadania plena (SISS, 2003, p. 13).

[16] Utilizarei o termo no plural por entender que existem diversos movimentos negros em nosso país. Cada um deles trabalha a temática a partir de abordagens distintas. Manterei no singular quando estiver citando os/as autores/as que fundamentam esse capítulo.

Ahyas Siss (2003, p.13) afirma que os resultados das pesquisas desenvolvidas nas áreas de relações raciais, quando tratam do binômio educação e cidadania, identificam a educação como "um dos principais e mais poderosos mecanismos de estratificação social, exercendo papel fundamental nos processos de mobilidade vertical ascendente".

Tratando das estratégias de luta do movimento negro organizado, Petrônio Domingues (2007) apresenta a trajetória desse movimento durante a República (1889-2000), em quatro etapas, seus atores, propostas e tem como principais interlocutores as lideranças negras de José Correia Leite, Francisco Lucrécio, Abdias do Nascimento, Hamilton Cardoso, Lélia Gonzalez, dentre outras, por meio de depoimentos, memórias e textos ensaísticos. O objetivo é demonstrar que durante todo o período republicano o movimento negro empreendeu diversas estratégias de luta a favor da população negra.

> Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a "raça" e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a "raça" é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 101-102).

Por sua vez, Joel Rufino dos Santos (1994) compreende o movimento negro como um conjunto de ações de mobilização política, de protesto antirracista, que envolveria movimentos artísticos, literários, religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamento do racismo. Essa definição apresenta uma concepção mais alargada do que seria o movimento negro. Domingues (2007, p. 102) entende o movimento negro como "movimento político de mobilização racial (negra) mesmo que assuma em muitos momentos uma face fundamentalmente cultural". Utilizarei nesse trabalho a definição proposta por Domingues (2007), que engloba nas lutas empreendidas pelo movimento negro, tanto as que se referem ao preconceito e a discriminação raciais, quanto aos aspectos identitários que medeiam às reivindicações políticas.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

Para Domingues (2007), a proclamação da República, ocorrida um ano após a abolição da escravatura, foi um sistema político que não assegurou ganhos materiais ou simbólicos para a população negra, ao contrário, foi marginalizada em face às doutrinas do racismo científico que eram veiculadas à época e da teoria do branqueamento. Além desses aspectos, economicamente, a população negra foi alijada devido às preferências de emprego em favor dos imigrantes europeus.

Com o objetivo de reverter esse quadro de marginalização "no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos em alguns estados da nação[17]" (DOMINGUES, 2007, p.103). Os grupos instituídos, nesse momento histórico, segundo Domingues (2007), possuíam um cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural e conseguiam agregar um número considerável de participantes, os chamados, à época, de "homens de cor". Alguns desses grupos tiveram em sua base de formação trabalhadores negros como portuários, ferroviários, ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical.

Em um movimento simultâneo, apareceu o que se denomina imprensa negra, jornais que eram publicados por negros para tratar de suas questões. A imprensa negra conseguia reunir um grupo representativo de pessoas para empreender a batalha contra o preconceito de cor, como se dizia naquela época.

> Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de "segregação racial" que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas (DOMINGUES, 2007, p.105).

Nesta fase, o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político, com um programa definido e/ou projeto ideológico mais amplo. Foi na década de 1930, que o movimento negro ganhou esta dimensão

[17] Alguns grupos criados nesse momento foram: em São Paulo, o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RS, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Para outros exemplos, consultar Domingues, 2007.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), na cidade de São Paulo, que em 1936, transformou-se em partido político e pretendia participar do pleito eleitoral com o objetivo de capitalizar o voto da chamada "população de cor". Porém, a conjuntura nacional e internacional defendia um programa político ideológico autoritário e ultranacionalista. Domingues (2007) afirma que a FNB se alinhava com esse pensamento e que as entidades negras da época tinham um cunho integracionista, mas com a instauração do Estado Novo, em 1937, a Frente Negra Brasileira e outras organizações políticas foram extintas.

No período de vigência do Estado Novo (1937-1945), o contexto de repressão política inviabilizou qualquer movimento contestatório, mas, com a queda da ditadura Vargas, o movimento negro organizado ressurgiu e ampliou suas ações, contudo, não teria o mesmo poder de aglutinação da fase anterior. Os dois principais grupos dessa época foram o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias do Nascimento e a União dos Homens de Cor (UHC) fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre, em 1943. Em linhas gerais, esses grupos publicavam jornais próprios, ofereciam aulas de alfabetização e procuravam tornar seus integrantes aptos a ingressar na vida social e administrativa do país.

Apenas em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), tem-se a volta à cena política brasileira os movimentos negros organizados. O surgimento do MNU significou um marco histórico do protesto negro do país na luta antirracista em escala nacional. O MNU adquiriu visibilidade pública, a data de celebração do movimento passou a ser o 20 de novembro eleita como Dia Nacional de Consciência Negra, o que incentivou o negro a assumir sua condição racial despojando o termo "negro" de sua conotação pejorativa, deixando de ser considerado ofensivo, adotando-o para designar todos os descendentes de africanos escravizados do país.

Foi nesse período que os movimentos negros passaram a intervir com frequência no campo educacional, fazendo proposições sobre a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; a capacitação dos professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; a reavaliação do papel do negro na história do Brasil, e levantou a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares, conquista que só aconteceu no início do século XXI. O MNU reivindicava também a emergência de uma literatura negra como alternativa à hegemonia da literatura de base eurocêntrica.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

Nas palavras de Domingues (2007, p.116), o movimento negro organizado "africanizou-se" e, a partir daquele momento, a luta contra o racismo tinha como premissa:

> A promoção de uma identidade étnica específica do negro. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância. Houve a incorporação do padrão de beleza, da indumentária e da culinária africana. (...) até no terreno religioso houve um processo revisionista. Se nas etapas anteriores o movimento negro era notadamente cristão, impôs-se a cobrança moral para que a nova geração de ativistas assumisse as religiões de matriz africana, particularmente, o candomblé, tomado como principal guardião da fé ancestral.

Nessa terceira fase, do início do processo de redemocratização à República Nova, os movimentos negros também desenvolveram uma campanha política contra a mestiçagem, considerada como uma armadilha ideológica alienadora, visto que, a mestiçagem teria diluído a identidade do negro no Brasil. O conceito de mestiço seria um entrave para a mobilização política da população negra, pois, historicamente, esteve a serviço do branqueamento, por isso, o movimento negro condenava o discurso oficial pró-mestiçagem. Os dois aspectos que distinguem essa fase das anteriores, segundo Domingues (2007, p.117) foram à introdução no ideário político da sociedade brasileira de reivindicações antirracistas e a crescente consolidação de uma nova identidade racial e cultural para o negro no país.

Na quarta e última fase, já no início dos anos dois mil, Domingues (2007) destaca o *hip-hop* como um movimento cultural e popular inovador com a difusão do estilo musical *rap*, cujas letras de protesto combinam denúncia racial e social, o protagonismo negro em aliança com outros setores marginalizados da sociedade. Para se diferenciar do movimento negro tradicional, os adeptos dessa fase estão, cada vez mais, substituindo o uso do termo negro pelo preto[18]. Considero que no caso brasileiro a apropriação do termo preto ao invés de negro, apesar da efetiva influência do *hip-hop* norte americano, não seja, basicamente, uma negação ao termo negro tal como no caso estadunidense, mas uma possibilidade de revalorização da cultura afrodescendente.

[18] O termo preto, difundido pelos adeptos do hip-hop, é a adoção traduzida do *black*, palavra utilizada por décadas pelo movimento negro estadunidense. Já a rejeição que eles fazem do negro deve-se ao fato de que nos Estados Unidos esta palavra origina-se de *niger*, termo que lá tem um sentido pejorativo (DOMINGUES, 2007, p.120).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

Domingues (2007) argumenta que os movimentos negros vêm dialogando não apenas com o Estado, mas com a sociedade brasileira através de diversas ações, protestos e mobilizações a favor da integração do negro e a erradicação do racismo. Ressalta que, estes construíram um nível de organização da população negra desde o período pós-abolição e lamenta que essas ações sejam suprimidas pela historiografia quando tratam dos movimentos sociais no período republicano.

Considerei importante apresentar, em linhas gerais, os apontamentos históricos feitos por Domingues (2007) para, além de contextualizar as ações realizadas pelos movimentos negros, exaltar as diferentes estratégias de luta pela inclusão social do/a negro/a, especialmente, no que diz respeito ao acesso à educação demonstrando que desde o período republicano essa preocupação se fazia presente entre os/as militantes.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

2.2
As políticas de ação afirmativa: algumas considerações

Como vimos no item anterior, a discussão sobre a subalternização do/a negro/a no sistema educacional, político, social, cultural e no mercado de trabalho não é recente. De acordo com Siss (2003, p. 14), "no início do século XXI, se a exclusão dos afro-brasileiros do nosso sistema educacional não é legalmente expressa, ela se atualiza através da inserção subordinada e precarizada dos membros desse grupo racial ao sistema de ensino, o que equivale a mantê-los subalternizados frente ao grupo racial branco". Através das várias organizações dos movimentos negros, desde o início do século passado, o Estado brasileiro foi sendo pressionado a estabelecer políticas sociais que defendessem o direito à educação da população negra. Algumas demandas por educação desse grupo racial foram atendidas, depois de uma longa e persistente luta, com a adoção das políticas de ação afirmativa, entre outras medidas, em nosso país no início dos anos dois mil.

A discussão sobre a necessidade ou não da aplicação de políticas de ação afirmativa no Brasil que contemplasse a população negra teve início nos anos noventa e esteve quase sempre restrita ao âmbito das organizações dos movimentos negros e de alguns poucos espaços acadêmicos. Do início dos anos dois mil para cá, muitas foram as conquistas alcançadas por esses movimentos,

especialmente, no que diz respeito ao acesso de estudantes negros/as à educação superior. Essa discussão foi também influenciada pelo modelo implementado nos Estados Unidos da América (EUA), país onde tais políticas tiveram ampla difusão. Não se trata de fazermos uma simples transposição de modelos entre realidades tão diversas como EUA e Brasil, visto que as condições socioeconômicas, culturais e o contexto histórico são distintos, como também as manifestações do racismo são específicas de cada país.

De acordo com Ahyas Siss (2002) e Antonio Sérgio Guimarães (1999), a primeira referência histórica à ação afirmativa entendida como promoção de oportunidades ou outros benefícios para pessoas, com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupos específicos aparece na legislação trabalhista estadunidense de 1935 (The 1935 National Labor Relations Act), que previa que o empregador que discriminasse seus empregados teria que parar de discriminar e, ao mesmo tempo, tomar ações afirmativas para colocar as vítimas nas posições onde elas estariam se não tivessem sido discriminadas.

Na década de 60, a partir de uma significativa pressão dos movimentos negros contra as marcantes políticas de segregação fundamentadas em lei, foi aprovada, pelo congresso americano, a Lei dos Direitos Civis, que bania a discriminação nas acomodações públicas, nos programas de governo, no emprego, dando novos poderes ao governo federal para implementar a dessegregação.

Segundo Siss (2003), a expressão *Affirmative Action* foi usada pela primeira vez, em 1961, pelo então presidente John Kennedy, que estabeleceu um comitê presidencial sobre oportunidades iguais no emprego. Porém, na administração de Lyndon Johnson é que foram criados mecanismos e estratégias importantes de combate e de superação das desigualdades raciais e de gênero, principalmente. Esse conjunto de medidas procurava coibir a segregação e a discriminação raciais e visava criar as condições de igualdade de oportunidades educacionais, de vida e de trabalho entre todos/as.

Não se pode deixar de ressaltar que as políticas de ação afirmativa não gozam de consenso na sociedade estadunidense. Como em qualquer debate político, a discussão sobre o tema dividiu (e ainda divide) opiniões, promoveu (e promove) intensos debates entre intelectuais, acadêmicos, governantes e a sociedade como um todo, mesmo sendo uma experiência duradoura que apresentou efeitos práticos através dos programas que possibilitaram a promoção

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

de direitos sociais, econômicos, educacionais e culturais não apenas para os/as negros/as, mas também para mulheres, indígenas, latino-americanos e outros grupos minoritários.

Medeiros (2002, p.69) enumera exemplos de políticas afirmativas adotadas em outros países e afirma que, "mesmo se tratando de sociedades muito diferentes, com graus de desenvolvimento distintos, formas de estruturação social, regimes políticos e econômicos próprios, o objetivo de tais medidas é de sempre beneficiar grupos discriminados por motivos raciais, étnicos, de classe ou de gênero".

Na Índia, por exemplo, vigora a milenar tradição religiosa, o hinduísmo, cujo sistema de castas estabelece a divisão da sociedade em quatro grupos: brâmanes (sacerdotes e eruditos), xátrias (senhores e guerreiros), voixiás (comerciantes, artesãos e fazendeiros) e os sudras (trabalhadores rurais e domésticos) a que se pertence desde o nascimento. Os dalits (intocáveis) são considerados impuros pelo hinduísmo e excluídos do sistema de castas e não têm acesso à terra, à educação ou a bons empregos. A fim de garantir maior participação dos dalits na vida econômica e política do país, a Constituição Indiana de 1948 reservou assentos para membros desse grupo no parlamento e assegurou, mediante a atribuição de cotas, seu acesso a empregos públicos e à universidade (MEDEIROS, 2002, p. 69).

Outro exemplo vem da Malásia, onde a maioria da população pertence à etnia bumiputra – os malaios propriamente ditos – que controlam a política, mas estão sub-representados na arena econômica que é dominada por indianos e chineses. Com o objetivo de corrigir essa situação, foram criados instrumentos que incrementaram a participação dos bumiputra na economia de seu país.

Além dos casos indiano e malaio, poderia seguir com outros exemplos. Vale destacar que, na antiga União Soviética, havia uma cota de 4% na Universidade de Moscou para habitantes da Sibéria. Em Israel, adotam-se medidas especiais para acolher os falashas, judeus de origem etíope. Na Alemanha e na Nigéria, existem políticas de ações afirmativas para mulheres; na Colômbia para os/as indígenas; no Canadá para indígenas, mulheres e negros/as (SILVA, 2002, p. 110). Em Portugal, são reservadas vagas em universidades para estudantes provenientes das antigas colônias portuguesas da África. Na Itália, esforços – semelhantes às políticas de ação afirmativa – são efetivados para a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

conservação dos dialetos de fronteiras. Na África do Sul, a Constituição de 1996 prevê expressamente a utilização das políticas de ação afirmativa para garantia de acesso às diversas instâncias para negros vítimas do regime do *apartheid.*

Esses exemplos mostram que as políticas de ação afirmativa enquadram-se em diversas situações e em diferentes contextos. A discussão sobre políticas de ação afirmativa no Brasil continua na ordem do dia e a aplicação dessas medidas ainda é alvo de críticas. Uma delas refere-se ao fato de que somos um país cultural e racialmente integrado que não necessita da implementação de políticas que beneficiem grupos específicos.

Para Munanga (2006), o debate sobre as políticas afirmativas no Brasil deve acompanhar a dinâmica da sociedade através das reivindicações de seus segmentos e não aquele que se refugia na ideia de mistura racial que inviabilizou o debate sobre a diversidade cultural no Brasil. Muitos questionamentos são feitos sobre a adoção das ações afirmativas em nosso país: "alguns indagam se as políticas de reconhecimento das identidades 'raciais', em especial da identidade negra, não ameaçariam a unidade ou a identidade nacional, por um lado, e se não reforçariam a exaltação da consciência racial por outro. Ou seja, se não teriam um efeito 'bumerangue', criando conflitos raciais que, segundo eles, não existem na sociedade brasileira" (MUNANGA, 2006, p. 52).

O argumento da 'mistura racial' parece desconsiderar as desigualdades historicamente acumuladas que contribuíram para criar condições de vida desfavoráveis para os/as negros/as. Numa breve retrospectiva é possível lembrar que: (i) o Brasil foi o último país do mundo a abolir o trabalho escravo de pessoas de origem africana, em 1888; embora nenhuma forma de segregação tenha sido imposta após a abolição, os ex-escravos tornaram-se totalmente marginalizados em relação ao sistema econômico vigente; (ii) a partir da segunda metade do século XIX, o governo brasileiro estimulou a imigração europeia numa tentativa explícita de "branquear" a população nacional; (iii) a força de trabalho dos imigrantes foi preferencialmente contratada, tanto na agricultura quanto na indústria. Assim, a mão de obra negra que havia sido escravizada e participado fortemente da construção deste país foi preterida no período pós-abolição (Heringer, 1999).

Nos anos 30, o conceito de "democracia racial" propagou a ideia de que a maioria negra e mestiça deveria ser motivo de orgulho, porque era um sinal, de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

nossa tolerância e integração racial já que não possuíamos uma segregação legal como nos Estados Unidos e na África do Sul. Prevalecia a ideia de um país integrado onde práticas de preconceito e/ou discriminação racial eram mascaradas pelo mito da democracia racial, que foi sendo consolidado no imaginário social brasileiro ao longo do tempo.

> As desigualdades a que estão sujeitos os negros e os mestiços, na atualidade brasileira, são entendidas como desigualdades sociais e não raciais, pois, as raças que comporiam o 'mosaico étnico' nacional se estenderam, porque se misturaram e, ao se misturarem, eliminaram a possibilidade da existência de uma discriminação com a variável raça. Este é o dogma central do mito da democracia racial (SISS, 2003, p. 48-49).

Ainda que constantemente denunciado, o mito da democracia racial sobrevive no imaginário social de uma parcela significativa da sociedade brasileira e, como afirma Siss (2003, p. 81), "há, entre nós, uma verdadeira apologia de uma pseudo-harmonia racial que leva a um aprofundamento das práticas discriminatórias."

Durante os anos 60 e 70, a ditadura militar coibiu a atividade política e intelectual e inibiu as discussões sobre desigualdades raciais. No final dos anos 70, vários movimentos sociais começaram a se reorganizar, entre eles, os movimentos negros, que estimularam a retomada das discussões sobre desigualdades raciais no país; alertaram a sociedade e o Estado para o fato de que "a desigualdade que atinge a população negra brasileira não é somente herança de um passado escravista, mas, sim, um fenômeno mais complexo e multicausal, um produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural" (GOMES, 2012, p.734), em outras palavras, um ciclo acumulativo de desvantagens para a população negra. Nos anos 90, os movimentos negros obtiveram crescente visibilidade; militantes denunciaram as desigualdades raciais e a complexa imbricação entre essas e as desigualdades sociais:

> A partir da segunda metade dos anos de 1990, a raça ganha outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. A sua releitura e ressignificação emancipatória construída pelo movimento negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema. Dentre as diversas ações do movimento negro nesse período, destaca-se, em 1995, a realização da "Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida", em Brasília, no dia 20 de novembro. Como resultado, foi entregue ao presidente da República da época o "Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial". Neste, a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho (GOMES, 2012, p. 739).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

O governo federal foi instado a promover políticas em relação a essa problemática após a realização de um seminário internacional em Brasília, em 1996, que discutiu políticas específicas voltadas para a ascensão dos negros no Brasil. Vale ressaltar que essa ação foi tomada cento e oito anos depois da abolição dos/as escravos/as e se deu por força da atuação do movimento negro. Depois desse encontro, no âmbito federal, foi formado o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), integrado por representantes dos movimentos negros nacionais e também do Estado, com a principal incumbência de discutir, elaborar e implementar projetos políticos voltados para a valorização e elevação dos padrões de vida de negros e negras.

Outras iniciativas, que articulavam demandas dos movimentos negros e ações governamentais, do final dos anos noventa e início dos anos dois mil, de acordo com Sueli Carneiro (2011), foram as seguintes:

- O Plano Nacional de Educação Profissional (Planfor) do Programa Nacional de Direitos Humanos, que tinha como principal objetivo combater todas as formas de discriminação, especialmente as de gênero, geração, raça e cor;
- O Projeto de Lei 4370/98 do deputado federal Paulo Paim que previa que os afrodescendentes deveriam compor, pelo menos, 25% do total de atores e figurantes em filmes e programas veiculados pelas emissoras de televisão, e um mínimo de 40% nas peças publicitárias para TV e cinema;
- A criação de cotas de 20% para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de deficiência em cargos de confiança do Ministério da Justiça, em empresas terceirizadas e em entidades conveniadas.

Segundo Carneiro (2011), em agosto de 2002, o presidente Fernando Henrique Cardoso adotou a Medida Provisória 63, com força de lei, que instituiu a criação do Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente os afrodescendentes e os indígenas brasileiros. Em março de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva adotou a Medida Provisória 111, com força de lei, e instituiu a criação da Secretaria Especial de Políticas de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) como órgão de assessoramento imediato do Presidente da República que, entre outras finalidades, auxiliaria na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial, com ênfase na população negra.

Além das iniciativas governamentais, o Projeto Geração XXI, desenvolvido pela Fundação BankBoston, no final dos anos noventa, em parceria com a Fundação Palmares e o Instituto da Mulher Negra (Geledés) promoveu atividades educativas com adolescentes negros/as integrantes de famílias com renda *per capita* entre um e dois salários mínimos, residentes na cidade de São Paulo.

Com relação às iniciativas de acesso ao conhecimento, destaco o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação (IFP)[19], parceria entre a Fundação Ford e a Fundação Carlos Chagas, lançado no Brasil no final de 2001. De acordo com Fúlvia Rosemberg (2010, p. 16) a parceria com a Fundação Carlos Chagas foi "indicada em decorrência de sua reconhecida respeitabilidade tanto no que diz respeito à realização de concursos públicos, formação de recursos humanos, bem como sua experiência nas áreas da pesquisa sobre desigualdades no sistema educacional brasileiro e no fomento à investigação sobre temas emergentes". O programa não foi dirigido, especificamente, a candidatos/as negros/as, mas de acordo com Maria Aparecida da Silva (2002, p. 119), "o número de pedidos de cartas de indicação recebido pelas organizações negras permite afirmar que parte significativa foi de pessoas negras que vislumbravam a possibilidade de iniciar ou prosseguir sua qualificação acadêmica".

Outra proposta de ação afirmativa na universidade, lançada nesse mesmo ano, foi o Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira do Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ), em parceria com a Fundação Ford. O concurso nacional "Cor no Ensino Superior", por exemplo, estava destinado a apoiar e promover projetos que visassem aumentar a presença das populações sub-representadas no ensino superior, especialmente, os/as negros/as de baixa renda.

[19] Fúlvia Rosemberg (2010, p. 15-16) esclarece que o programa IFP, teve início em 2001 e foi implantado gradativamente em 22 países e territórios da Ásia, África, América Latina e na Rússia. Na América Latina, sendo implementado no Chile, Guatemala, México, Peru e no Brasil. Seu pressuposto é o de que a educação, em nível pós-graduado, constitui uma das ferramentas para incentivar a consolidação de lideranças comprometidas com novas opções de desenvolvimento em prol da justiça e igualdade social. Alguns fatores impedem o acesso, permanência e sucesso na pós-graduação: situação econômica, gênero, etnia, raça, casta, religião, idioma, isolamento geográfico, instabilidade política, deficiência física.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

No Rio de Janeiro, a Lei Estadual 3708/01 instituiu cota de até 40% para pretos e pardos no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e à Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Outra lei aprovada em setembro de 2003 (Lei 4151/03), destinou 45% das vagas dessas universidades a estudantes carentes. As duas legislações foram aplicadas em conjunto. No âmbito do município do Rio de Janeiro, a Lei Municipal 2325, de autoria dos vereadores Jurema Batista e Antônio Pitanga, obrigava as agências de publicidade e produtores independentes, quando contratados pela Prefeitura do Rio de Janeiro, a incluir, no mínimo, 40% de artistas e modelos negros/as na idealização e realização de comerciais e anúncios. No âmbito dos movimentos sociais, destaco o trabalho realizado pelos pré-vestibulares comunitários espalhados pelo país, e no Rio de Janeiro, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e o Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO) que tinham como principal objetivo potencializar a presença de estudantes carentes e negros/as também nas universidades particulares com bolsas de estudos, ampliando, assim, as possibilidades de acesso, para os mais necessitados, a um curso superior. Um exemplo é a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que desde 1994, vem desenvolvendo um programa com o objetivo de favorecer o acesso de estudantes de camadas populares e afrodescendentes aos seus cursos de graduação. Após a aprovação nos exames vestibulares, esses/as estudantes recebem uma bolsa que garante a gratuidade na universidade, uma vez que a instituição conta com um amplo programa de bolsas de estudos.

É importante ressaltar que os direitos conquistados, no que tange às ações governamentais, como afirma Carneiro (2011, p.32), tiveram "a agenda social das Nações Unidas, cumprida durante a década de 1990, a qual se concluiu com a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, em setembro de 2001, como palco privilegiado".

> O Brasil, como país-membro das Nações Unidas, assumiu o compromisso de avançar em uma agenda de promoção da igualdade racial. O Plano de Ação da Conferência de Durban insta aos Estados que elaborem programas direcionados aos negros e destinem verbas para as áreas de educação, saúde, habitação, saneamento básico e proteção ao meio ambiente. Sugere-se ainda que os governos promovam o acesso igualitário ao emprego e invistam em políticas de ações afirmativas (CARNEIRO, 2011, p.32).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

Foi, portanto, no governo de Fernando Henrique Cardoso que as primeiras políticas de inclusão racial foram gestadas e implementadas, tendo no governo de Luiz Inácio Lula da Silva sua linha de continuidade, acrescido das propostas organizadas no documento "Brasil Sem Racismo", em que o compromisso com a erradicação das desigualdades raciais era a tônica principal.

Para Carneiro (2011, p.19), o primeiro mandato do presidente Lula "caracterizou-se por gestos simbólicos de grande envergadura na implementação das medidas concretas de promoção da igualdade racial"[20]. Contudo, no que diz respeito à implementação das políticas públicas, a autora entende que há avanços, fracassos e recuos. Para ela, dentre os principais avanços está a promulgação da Lei 10.639/03[21] que alterou a Lei 9.394/96 ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional e instituir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos Africanos, a Luta dos Negros no Brasil e da Cultura Brasileira na Educação Básica (ensino fundamental e ensino médio).

Com relação ao que considera como fracasso, Carneiro (2011, p.26) destaca o programa governamental "Primeiro Emprego" e aqueles voltados à segurança pública, uma vez que os jovens, sobretudo os negros, "encontram-se expostos a uma matança, semelhante ao genocídio, quando há absoluta inação por parte do governo".

Desse modo, o início do século XXI foi marcado pelo "dilema brasileiro", conforme as palavras de Silvério (2002, p. 97):

> Como incluir sem preterir e integrar, reconhecendo as especificidades da população afrodescendente, tanto aquelas vinculadas ao processo histórico-social singular brasileiro, quanto àquelas que conferem uma identidade particular ao referido grupo. Assim, a compreensão de novos sentidos e possibilidades de uma construção democrática, que tenha por base o reconhecimento de nossas diferenças étnico-raciais de inserção no mercado de trabalho e no sistema

[20] Entre os gestos simbólicos, destacam-se a presença de Matilde Ribeiro na equipe de transição de governo e de Paulo Paim na primeira vice-presidência do Senado Federal, as nomeações de Benedita da Silva para a pasta de Assistência Social, de Gilberto Gil para a de Cultura e de Marina Silva para a de Meio Ambiente, além da criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial com status de Ministério sob a liderança de Matilde Ribeiro, a presença de Muniz Sodré e de representantes da Articulação de ONGs de Mulheres Negras Brasileiras no Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) e a indicação de ministro a Joaquim Benedito Barbosa Gomes para o STF. Inegavelmente, em nenhum outro governo houve esse número de pessoas negras ocupando postos de primeiro escalão em franca sinalização para a sociedade de uma política de reconhecimento e inclusão dos negros em instâncias de poder. Se as ações de governo historicamente são sempre consideradas demasiadamente tímidas perante as expectativas dos movimentos sociais, há nesse caso, decisões importantes sobre o tema que avançam em relação ao que foi realizado anteriormente (CARNEIRO, 2011, p. 20).

[21] Em 10/03/08 foi sancionada a Lei 11.465/08 que substitui a Lei 10.639/03 e acrescenta a inclusão do ensino de história e cultura dos povos indígenas.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

> educacional, aparentemente impõe a necessidade de políticas de discriminação positiva.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 5º, enuncia os direitos individuais e coletivos e, de acordo com Carolina Melo (1999, p. 91), prevê expressamente tanto a igualdade formal quanto a material como princípios constitucionais: "ao tratar a igualdade, a Constituição, por um lado impede o tratamento desigual e, por outro, impõe ao Estado uma atuação positiva no sentido de criar condições de igualdade, o que frequentemente implica em tratamento desigual entre os indivíduos". Desse modo, políticas que têm como objetivo a integração de grupos desfavorecidos, como é o caso da ação afirmativa, encontram abrigo no texto constitucional.

Segundo Melo (1999), o primeiro passo para a materialização da igualdade está diretamente ligado à intervenção estatal. Porém, a sociedade brasileira tem grande relevância na ratificação (ou não) de medidas que se encaminhem à concretização da igualdade material, no sentido de mobilização através da imprensa, sindicatos, associações e outros órgãos de classe. Para a autora, a implementação de políticas de ação afirmativa se tornará possível apenas neste contexto de compromisso. Analisada nessa perspectiva, "a ação afirmativa é entendida como uma questão de justiça distributiva, ou seja, institui ao indivíduo ou grupo as vantagens e benefícios que estes seriam contemplados em condições não-racistas, levando-se em conta a correta proporção" (MELO, 1999, p.97).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

2.3
Ações afirmativas: diferentes conceituações

O termo ação afirmativa apresenta uma pluralidade de sentidos e suas definições caracterizam as disputas políticas e teóricas entre seus defensores e críticos. Nos Estados Unidos, são chamadas de *affirmative action*. Na Europa, são nomeadas de *discriminação positiva*. Ainda que adotadas em sociedades distintas, com formas de estruturação social, regimes políticos e econômicos próprios, o objetivo de tais medidas é sempre beneficiar grupos socialmente discriminados seja por questões raciais, culturais, de capacidades ou de gênero.

Na definição apresentada por Joaquim Barbosa Gomes (2002, p.128-129), as políticas sociais visam consolidar a noção de igualdade material ou substancial, ou seja, vão além da concepção estática de igualdade meramente formal do Estado liberal:

> As ações afirmativas definem-se como políticas públicas (e privadas), voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades privadas, elas visam combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade.

Em Gomes (2002), podemos identificar princípios, não apenas da igualdade material, mas também da necessidade de eliminar ou reduzir as desigualdades sociais e raciais. O autor aprofunda sua definição ao enfatizar o papel crucial da diversidade, considerando esses aspectos como fundamentais para o convívio humano. Segundo Gomes (2002), as ações afirmativas possuem um cunho pedagógico, de exemplaridade, ao viabilizar a transformação cultural da sociedade em direção à paz social e ao desenvolvimento do país, uma vez que se destina a alavancar um grupo social que, ainda, se encontra à margem, tanto do acesso à educação quanto ao mercado de trabalho.

Para Gomes (2002, p.130), as ações afirmativas seriam, portanto, um remédio eficaz para combater esses males, porém, assevera que é "indispensável uma ampla conscientização sobre o fato de que a marginalização socioeconômica a que são relegadas as minorias, especialmente as raciais, resulta de um único fenômeno: a discriminação".

> Discriminar nada mais é do que uma tentativa de se reduzir as perspectivas de uns em benefício de outros. Quanto mais intensa a discriminação e mais poderosos os mecanismos inerciais que impedem o seu combate, mais ampla se mostra a clivagem entre discriminador e discriminado. Daí resulta, inevitavelmente, que aos esforços de uns em prol da concretização da igualdade se contraponham os interesses de outros na manutenção do *status quo* (GOMES, 2002, p.130).

João Feres Júnior (2007; 2008) identifica três pilares de argumentos presentes nas justificativas das políticas de ação afirmativa, em um dado momento histórico, isoladamente ou em conjunto: reparação, justiça distributiva/social e diversidade. Para a compreensão desses pilares, Feres Júnior (2008, p.53-54)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

exemplifica com os argumentos de reparação ou justiça social presentes nas políticas voltadas à inclusão social da população negra nos Estados Unidos. Nos discursos políticos, o argumento da reparação traz a lógica da recompensação dos negros pelo mal histórico cometido contra eles; já, nos textos formais das ordens presidenciais e da lei, a linguagem predominante é a da justiça social, ou seja, "da promoção de oportunidades iguais; de promoção de violações tópicas e regionais do princípio de igual proteção para promover grupos desfavorecidos de pessoas".

Feres Júnior (2007; 2008) esclarece que o argumento da diversidade começou a se tornar uma justificativa a partir dos anos setenta, tomando a centralidade dos debates sobre a legalidade das ações afirmativas até os dias atuais, consubstanciado na ideia de que "a utilização de múltiplos critérios, inclusive raciais, contribui para a diversidade da sala de aula e essa, por seu turno, contribui para melhorar a qualidade da educação" (FERES JÚNIOR, 2008, p.54), promovendo o bem comum. Contudo, é importante ressaltar a diferença entre os argumentos apresentados.

> Enquanto a reparação e a justiça social têm por fim beneficiar os desprivilegiados, o argumento da diversidade se justifica pelo benefício de todos, da educação em geral. É claro que podemos argumentar que tanto a reparação como a justiça social só se justificam em última instância pela promoção do bem comum. Contudo, a ordem das coisas é inversa. Enquanto nelas o bem dos que estão em pior posição vem primeiro, no caso da diversidade, esse bem é mais um efeito colateral da finalidade última que é a melhoria da qualidade da educação, que pode ser muito bem entendida como uma melhoria para aqueles que dela já desfrutam, os privilegiados. Em outras palavras, tal justificativa se assenta no ganho imediato que o arranjo institucional pode proporcionar àqueles que estão em melhor posição (FERES JÚNIOR, 2008, p.54).

Historicamente, no Brasil, a reparação tem sido empregada como justificativa das políticas afirmativas, para corrigir os erros cometidos contra os/as negros/as ou afro-brasileiros/as ao longo da história. Contudo, observa-se que a justiça social tem sido um valor essencial ao longo do processo de democratização do país, como pode ser constatado pelo seu peso normativo, presente na Constituição de 1988 (MÔNICA ALMEIDA & MÔNICA QUEIROZ, 2015).

As ações afirmativas também podem ser entendidas como parte das chamadas políticas de reconhecimento da diferença. Nancy Fraser (2002) nos ajuda a compreender esse conceito ao afirmar que a luta pelo reconhecimento passou a ocupar lugar central na agenda mundial no fim do século XX e as principais demandas estão voltadas para questões como nacionalidade, etnicidade,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

raça, gênero e sexualidade. Há, segundo Fraser (2002, p.245), a substituição de interesses de classe por temáticas identitárias grupais: "a demanda cultural suplanta a exploração como injustiça fundamental. E reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconomica como o remédio para injustiças e objetivo da luta política". Tais disputas ocorrem em contextos de desigualdade material exacerbada no que diz respeito à renda, acesso a bens, serviços, trabalho, educação, saúde, etc. Desse modo, Fraser (2002) entende que neste cenário há também a necessidade da redistribuição socioeconômica para a superação da desigualdade social.

Temos aqui, portanto, a tensão entre igualdade e diferença. Nesse sentido, é importante enfatizar como estou entendendo as questões relativas a esse binômio. Como propõe Vera Candau (2005, p. 18): "não se deve contrapor igualdade e diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe a igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o 'mesmo', à 'mesmice'". Candau (2005) destaca que devemos negar a padronização e ao mesmo tempo lutar contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade, especialmente, com relação aos grupos historicamente marginalizados.

Para Fraser (2002), as demandas por valorização das diferenças e a repartição dos bens são eixos que se articulam e propõe o desenvolvimento de uma teoria crítica do reconhecimento que esteja sustentada em políticas da diferença que possam ser combinadas com políticas sociais de igualdade, já que justiça requer, na atualidade, tanto reconhecimento quanto redistribuição.

O dilema de reconhecimento-redistribuição é enfrentado pelas classes exploradas, as sexualidades menosprezadas e coletividades ambivalentes, grupos que foram historicamente marginalizados, silenciados em seus direitos. Nessa perspectiva, a categoria raça é entendida como uma coletividade ambivalente e precisa tanto da redistribuição (direitos de igualdade) quanto do reconhecimento (direitos à diferença), uma vez que engloba as dimensões política, econômica e cultural: "Ambas se mesclam para se reforçarem mutuamente de forma dialética, ainda mais porque normas culturais racistas e eurocêntricas são institucionalizadas pelo Estado e pela economia, e a desvantagem econômica sofrida por pessoas de cor restringe suas "vozes". Reparar injustiça racial, então, requer mudanças tanto na economia política quanto na cultura" (FRASER, 2002, p. 264).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

As diferentes definições elencadas auxiliam na compreensão de que as ações afirmativas estão relacionadas aos contextos em que foram implantadas, porém, apesar dos diversos sentidos que possuem, têm como pontos comuns a superação das desigualdades sociais e raciais, bem como a promoção de oportunidades iguais para grupos que estão sub-representados socialmente.

Nesta pesquisa, utilizarei a definição apresentada por Gomes (2002, p.128), em que tais políticas deixam de ser apenas um princípio jurídico, são entendidas como "políticas públicas e privadas que terão como finalidade a concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física".

2.4
Políticas de ação afirmativa para negros/as no Brasil

A discussão sobre as políticas de ação afirmativa para a população negra no Brasil ganhou visibilidade e se deu de maneira mais intensa no início dos anos dois mil, ou seja, já completou mais de uma década, mas continua sendo alvo de objeções. Segundo Valter Silvério (2002), Ahyas Siss (2002), Carlos Alberto Medeiros (2002) e Antonio Sérgio Guimarães (1999), entre outros/as estudiosos/as, os argumentos mais utilizados por aqueles/as que se contrapõem às propostas de ação afirmativa são: (i) no Brasil nunca houve, após a abolição da escravidão, leis de caráter segregacionista e racista; (ii) as ações afirmativas significam o reconhecimento das diferenças raciais entre os brasileiros, o que contraria a ideia nacional de que somos um só povo, uma só raça; (iii) contrariamente aos Estados Unidos e à África do Sul, onde o preconceito tem por base a origem do indivíduo, no Brasil o preconceito é de marca; (iv) nos contextos que as políticas de ação afirmativa foram implementadas elas apenas criariam uma "elite de negros", pois não beneficiariam a parcela majoritária dos negros; (v) as ações afirmativas seriam um rechaço ao princípio universalista e individualista do mérito.

Um dos argumentos contrários é o de que não haveria preconceito racial no Brasil. De acordo com Oracy Nogueira (2006, p. 290), os Estados Unidos e o Brasil são exemplos de dois tipos de situações raciais distintos: "um em que o

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

preconceito racial é manifesto e insofismável e outro em que o próprio reconhecimento do preconceito tem dado margem a uma controvérsia difícil de superar".

> [...] Embora tanto nos Estados Unidos como no Brasil não se possa negar a existência de preconceito racial, as diferenças que ocorrem, nas respectivas manifestações, são tais que se impõe o reconhecimento de uma diversidade quanto à natureza. O preconceito tal como se apresenta no Brasil foi designado por preconceito de *marca*, reservando-se para a modalidade em que aparece nos Estados Unidos a designação de preconceito de *origem*. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de *marca;* quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de *origem* (NOGUEIRA, 2006, p. 291-292).

Nogueira (2006) diferencia o preconceito racial de marca e o de origem. Afirma que onde o preconceito é de marca, como no Brasil, o que serve de critério definidor é o fenótipo ou aparência racial. Nesse sentido, se há em nosso país alguma dificuldade de reconhecimento da existência do preconceito racial, os/as negros/as brasileiros/as discriminados/as cotidianamente colocam em xeque essa "impressão".

As objeções apresentadas tornam-se mais contundentes quando se referem às políticas que envolvem o acesso ao ensino superior. Neste caso, os opositores apresentam dois argumentos: a solução para o problema das pessoas negras serem representadas por pequeno número no corpo discente das universidades públicas e privadas é o investimento no ensino público. O segundo diz respeito ao possível comprometimento da excelência acadêmica devido ao baixo desempenho dos candidatos beneficiados por tais políticas. Para os críticos das ações afirmativas, o acesso de pessoas negras à universidade, via políticas de cotas, comprometeria o nível acadêmico das instituições.

De acordo com Guimarães (1999), as políticas de ação afirmativa devem estar ancoradas em políticas de universalização e de melhoria do ensino público, tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio. Contudo, não se trata apenas de fazer uma opção entre políticas de cunho universalista ou de cunho diferencialista:

> O que está em jogo é uma outra coisa. Devem as populações negras, no Brasil, satisfazer-se em esperar uma 'revolução do alto', ou devem elas reclamar, de imediato e pari-passu, medidas mais urgentes, mais rápidas, ainda que limitadas, que facilitem seu ingresso nas universidades públicas e privadas, que ampliem e

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

> fortaleçam os seus negócios, de modo que se acelere e amplie a constituição de uma 'classe média' negra? (GUIMARÃES, 1999, p.173).

Silvério (2002, p.99), por sua vez, afirma que "a situação de inclusão subalterna ou exclusão social da população afrodescendente não pode ser revertida pelas leis de mercado e por políticas de caráter universalista". Ou seja, as políticas de cunho universalista apresentam uma abrangência insuficiente, porém, precisam ser redefinidas para que no médio e longo prazo tenhamos um ensino público de qualidade para todos/as.

Nos anos dois mil, algumas universidades brasileiras começaram a implementar as políticas de cotas. De acordo com Machado (2013, p. 25), "a importância da UERJ, UNEB e UnB como referência para as universidades estaduais e federais que adotaram as políticas de ação afirmativa foi positiva no que se refere ao pioneirismo da implantação das leis de políticas de ações afirmativas".

Temos, portanto, uma experiência de pouco mais de uma década que ainda demanda estudos detalhados, ou como afirmam Verônica Daflon, João Feres Júnior e Luiz Augusto Campos (2013, p. 304), um balanço sistemático das medidas afirmativas no Brasil, pois com a aprovação da Lei 12711/12 que criou uma política de reserva de vagas para todo o sistema de educação superior e ensino médio federal, "a realidade das políticas de ação afirmativa no país tende a se alterar significativamente. Isso torna ainda mais premente a tarefa de compreender o que foi feito até agora".

Outra dificuldade apontada diz respeito ao caráter fragmentado das políticas que vigoraram na educação superior brasileira. Até a aprovação da lei federal 12711/12, "a ação afirmativa se disseminou no país de forma heterogênea, a partir de iniciativas locais, como leis estaduais e deliberações de conselhos universitários" (DAFLON ET AL, 2013, p. 305).

Apesar da escassez desses estudos e das diferentes características das ações afirmativas que estavam em vigor até a aprovação da lei federal mencionada, muitas instituições de ensino superior no país adotaram as medidas afirmativas e a relevância de tais políticas públicas já pode ser afirmada:

> Essas políticas têm se revelado um significativo instrumento de democratização da educação, particularmente das universidades brasileiras, instituições configuradas por uma forte tradição elitista e monocultural. Os riscos de radicalismo, fortes conflitos e diminuição da qualidade da formação universitária,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

> explicitados pelos principais críticos e opositores dessas políticas, não têm sido evidenciados. Pelo contrário, o desempenho dos alunos cotistas tem se mostrado equivalente e, em muitos casos, superior ao dos não-cotistas. As questões de discriminação e preconceito não foram criadas por essas políticas. Elas colaboraram positivamente para desvelar sua invisibilização e não reconhecimento, tanto no contexto do ensino superior quanto da sociedade em geral. Essas políticas questionam o chamado "mito da democracia racial", ainda tão presente na sociedade brasileira (CANDAU, 2012a, p. 9).

Mesmo diante dos dissensos que as políticas de ação afirmativa provocam, é importante destacar que o Supremo Tribunal Federal aprovou o princípio constitucional da ação afirmativa no dia 26 de abril de 2012. A presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei 12711, de 29 de agosto de 2012, a chamada Lei das Cotas, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. De acordo com essa lei, as instituições reservarão no mínimo 50% das matrículas por curso e turno, através de concurso seletivo, nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos, inclusive em cursos de educação profissional técnica. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. O critério da raça será autodeclaratório e cada instituição deverá preencher as cotas com autodeclarados pretos, pardos e indígenas na mesma proporção em que esses segmentos são encontrados na unidade da federação em que se localiza a instituição de acordo com o último censo do IBGE. A nova legislação cria uma única política de ação afirmativa, já que, até o momento em que a lei foi sancionada, as instituições de ensino usavam diferentes modelos para garantir o acesso de grupos da população ao ensino superior:

> A Lei Federal 12711/12 foi concebida para regular a implantação de políticas de ação afirmativa nas universidades federais, que têm até 2015 para pensar políticas de inclusão de egressos de escola pública e da população de diversidade étnica de cada estado. Pode-se assim dizer que o acesso ao ensino superior brasileiro entra em nova fase, com mudanças e desafios provenientes de uma política pública que veio para intervir na estrutura atual, sempre para poucos e para jovens selecionados majoritariamente nas melhores escolas particulares do país. É o momento, portanto, de se pensar na combinação complexa da manutenção do mérito no acesso à universidade, mas agora com a preocupação de uma universidade pública mais democrática e mais inclusiva (PAIVA, 2013, p.41-42).

Em 2012, a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) discutiu e votou dois projetos de lei que tratavam da

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

reserva de vagas nas unidades da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC)[22] e no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ). Esses projetos de lei foram sancionados pelo governador Sérgio Cabral, em 2013 e, a partir de 2014, essas instituições deveriam adotar políticas de ação afirmativa em seus processos seletivos de ingresso a seus cursos. É importante esclarecer que a FAETEC é uma instituição que atende o ensino médio, enquanto o CAp/UERJ oferece o ensino fundamental, primeiro e segundo segmentos, e o ensino médio. A reserva de vagas para o colégio prevista na lei deveria contemplar os/as estudantes ingressantes no 1º e no 6º anos do ensino fundamental. Tratarei no próximo capítulo da Lei 6434/13 que instituiu o sistema de cotas na instituição pesquisada.

2.5
Alguns indicadores raciais e sociais: a realidade estatística

Nesse item apresentarei alguns dados de pesquisas governamentais realizadas em nosso país – IPEA (2001), IBGE (2008, 2010, 2014) – sobre os indicadores educacionais da população negra. Optei por trazer informações do relatório "Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90", realizado pelo (IPEA) no que se refere aos indicadores educacionais da população negra por considerar que tal pesquisa tomou como referência uma década de estudos sobre as condições de vida dos/as brasileiros/as. O relatório explicitou, de maneira impactante, as desigualdades educacionais entre negros/as e brancos/as no Brasil. É bem verdade que a escolaridade média da população adulta com mais de vinte e cinco anos no final do século XX era de cerca de seis anos de estudo, revelando um cenário desanimador. Porém, quando

[22] Vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, a FAETEC deu seus primeiros passos em 10 de junho de 1997. Atualmente, a rede atende cerca de trezentos mil alunos por ano em mais de cento e trinta unidades de ensino, que somam a oferta no Ensino Técnico de Nível Médio, na Formação Inicial e Continuada/Qualificação Profissional e no Ensino Superior. Ao todo cinquenta e uma cidades do estado contam com a presença da Fundação através da oportunidade em diversos segmentos de ensino. A FAETEC é uma das mais importantes redes de Educação Pública e Profissionalizante do Brasil. A Lei n. 6433/13 cria cotas nas escolas técnicas do Estado do Rio de Janeiro. Serão 20% para estudantes egressos de escolas públicas que cursaram integralmente os dois ciclos do Ensino Fundamental, 20% para preenchimento a partir de critérios raciais e 5% para pessoas com algum tipo de deficiência, o que expande uma política do Estado.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

estes dados se referem aos/às negros/as, em todos os níveis de ensino, são ainda mais alarmantes.

> A escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos de estudo. A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos da escolaridade formal dos jovens adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo, se lembrarmos que trata-se de 2,3 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos gira em torno de 6 anos. As maiores diferenças absolutas em favor dos brancos encontra-se nos segmentos mais avançados do ensino formal. Por exemplo, entre os jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completaram o ensino secundário. Embora elevado, esse valor não se compara aos 84% de jovens negros da mesma idade que ainda não concluíram o ensino secundário. A realidade do ensino superior, apesar da pequena diferença absoluta entre raças, é desoladora. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade (HENRIQUES, 2001, p.27-31).

Para Ricardo Henriques (2001), o componente mais incômodo é a intensidade e a durabilidade da discriminação entre brancos/as e negros/as no tocante à educação: "Sabemos que a escolaridade média dos brancos e dos negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século XX. Contudo, um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens; a mesma observada entre seus avós" (HENRIQUES, 2001, p.27).

Como afirma Maria Aparecida da Silva (2002, p.118), os dados do IPEA corroboram todo o saber empírico que os movimentos negros e os movimentos de mulheres negras já produziram e comprovam que, "caso a educação brasileira continue progredindo no mesmo ritmo de hoje, em treze anos pessoas brancas devem alcançar a média de oito anos de estudos, mas as negras só atingirão a mesma meta daqui a trinta e dois anos. Serão três gerações perdidas até que hipoteticamente as condições de igualdade sejam construídas".

Quanto ao baixo desempenho acadêmico dos/as candidatos/as negros/as à universidade por meio de reserva de vagas, Silva (2002, p.118) argumenta que afirmar que o nível acadêmico estaria comprometido por conta do acesso de pessoas negras à universidade equivale "a sacralizar a infalibilidade do vestibular como método de seleção. Entretanto, é corriqueira a reclamação docente de que o nível de conhecimentos e a capacidade interpretativa dos/as alunos/as caem a cada

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

ano. Qual é, enfim, a qualidade acadêmica que a juventude, majoritariamente branca e bem preparada para obter aprovação no vestibular, tem assegurado?"

Outros estudos também evidenciam a persistente desigualdade entre brancos/as e negros/as no Brasil em diversos indicadores como: renda, educação, saúde, trabalho, habitação, expectativa de vida, mortalidade infantil, entre outros. Apresentarei alguns dados de três pesquisas realizadas pelo IBGE, focalizando mais especificamente aqueles relacionados aos indicadores educacionais da população brasileira e desagregados por cor ou raça. A opção pelos estudos de 2008, 2010 e 2014, se deve, respectivamente, ao fato de que o primeiro traz dados dos últimos anos do século XX; o segundo revela informações da primeira década dos anos dois mil após a adoção de diversas medidas governamentais que visavam à melhoria da qualidade da educação no país, incluindo a implementação das políticas afirmativas no ensino superior; o terceiro por ser o mais atualizado no momento em que esse relatório de pesquisa estava sendo elaborado.

A Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2008 realizada pelo IBGE destaca que nos últimos anos do século XX o país apresentou 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[23]. Apesar disso, as avaliações internacionais indicam que o nível médio do desempenho escolar de estudantes brasileiros está próximo ao de vários países latino-americanos, mas abaixo dos níveis educacionais observados para os países desenvolvidos.

A frequência à escola para crianças e adolescentes cresceu bastante entre 1997 a 2007, principalmente no período entre 2002 a 2007. No grupo de 0 a 6 anos de idade, em 1997, o percentual dos que frequentavam escola era de 29,2%, passando em 2002 para 36,5% e, em 2007, para 44,5%. Esse aumento pode expressar as mudanças na duração do ensino fundamental de oito para nove anos, desde a aprovação da Lei 11.274/2006, que estabelece a responsabilidade legal dos pais e do Estado para fazer com que as crianças entre 6 e 14 anos frequentem o ensino fundamental[24]. A implementação se deu a partir de 2007 e o período para

[23] A universalização da educação primária é uma meta a ser atingida até 2015 pelos países signatários do acordo dos Objetivos do Milênio, incluindo o Brasil (IBGE, 2008, p. 44).

[24] A PNAD 2007 levantou a informação sobre as pessoas que frequentam o curso de nove anos. Do total de estudantes do ensino fundamental (32,8 milhões), aproximadamente 28,2% frequentavam o curso com duração de nove anos. (IBGE, 2008, p. 48).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

plena efetivação era até o final de 2010. Do conjunto de crianças de 7 a 14 anos de idade que frequentam escola, 87% o fazem em estabelecimentos da rede pública de ensino.

Outro dado que merece ser considerado, diz respeito à média de anos de estudo da população de 10 a 17 anos de idade entre 1997 e 2007, que aumentou em todas as idades. Porém, não atingiu o nível de quatro anos de estudos completos para as crianças de 11 anos de idade que, de acordo com o sistema educacional, deveriam ter, no mínimo, esta escolaridade. O mesmo ocorre com as crianças de 14 anos de idade que apresentaram apenas 5,8 anos de estudo, quando deveriam ter, no mínimo, sete anos de estudo. Essa síntese de indicadores chama a atenção também para a proporção de crianças entre 7 a 14 anos de idade que não sabem ler e escrever e revela que, em 2007, o país contava com 8,4% das crianças nessa condição[25].

No conjunto da população brasileira de quinze anos ou mais de idade, a escolaridade média, em 2007, ainda não havia alcançado um nível satisfatório, era apenas de 7,3 anos de estudo. A pesquisa revela que houve um aumento nesta média de 1,5 anos de estudo em relação a 1997, quando o valor encontrado era de 5,8 anos, mas afirma que os ganhos na escolaridade média da população têm sido indiscutivelmente lentos[26].

Apesar dos avanços apontados pela pesquisa, o capítulo intitulado *Cor ou raça* enfatiza que,

> No ano de 2008, a data de 13 de maio permitiu lembrar os 120 anos transcorridos desde a aprovação da Lei Áurea, como é conhecido o decreto que determinou o fim da escravidão no Brasil. Mas apesar desse relativamente longo período, a desigualdade material e simbólica da população composta pelos grupos étnico-raciais subalternizados se manteve e a desvantagem em relação aos brancos no usufruto de recursos e benefícios continua a afetar severamente metade da população brasileira (IBGE, 2008, p.209).

Mais adiante, nesse mesmo capítulo podemos ler:

> As análises incluídas na presente publicação contribuem para exibir **o caráter estrutural das desigualdades raciais no País, revelando a duplicidade da configuração social brasileira nas suas clivagens social e racial**[27]. Os grupos raciais subalternizados, que na expressão das informações censitárias e de

[25] Considerando as cinco regiões do país, a maior desigualdade estava presente nas regiões Norte (12,1%) e Nordeste (15,3%). As demais regiões apresentam índices bem menores: Centro Oeste (5,3%), Sudeste (4,2%) e Sul (3,6%) (IBGE, 2008, p. 49).

[26] Pessoas de quinze anos ou mais de idade, analfabetas, de acordo com a distribuição percentual, 2007, por cor ou raça: branca – 31,2%, preta ou parda – 68,8%.

[27] Grifos meus.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

> pesquisas domiciliares cristalizaram-se nas categorias de cor ou raça preta, parda e indígena, padecem de uma precária inserção social ao longo dos 120 anos. Esta precária inserção social não é explicada pelo ponto de partida, mas pelas oportunidades diferenciadas a eles oferecidas. Alguns indicadores analisados a seguir não só apontam para a manutenção destas desigualdades como ainda evidenciam o agravamento de algumas delas: tal é o caso da participação no ensino superior, tanto na frequência como na conclusão deste nível de estudo (IBGE, 2008, p.210).

Os dados revelados continuam demonstrando diferenças significativas entre brancos e pretos e pardos no que se refere aos índices educacionais: taxas de analfabetismo funcional e frequência escolar, média de anos de estudo, taxas de frequência a curso universitário, nível superior completo[28]. A taxa de frequência escolar das pessoas de 5 a 6 anos de idade por cor ou raça é a seguinte: branca – 87,8%; preta e parda – 84,5%. Essa mesma taxa para as pessoas de 7 a 14 anos de idade é de 98,2% para brancos e de 97,1% para pretos e pardos.

As taxas de analfabetismo funcional e frequência escolar também revelam diferenças significativas entre os níveis apresentados pela população branca e os da população preta e parda que permanecem, persistentemente, menos favorecidos. Os números absolutos de 2007 demonstram que dos mais de 14 milhões de analfabetos brasileiros quase 9 milhões são pretos e pardos; evidenciando que para este setor da população a diferença continua grave. Os números relativos também corroboram esses dados: a taxa de analfabetismo da população branca é igual a 6,1% para as pessoas de quinze anos ou mais de idade e de 14% para pretos e pardos, ou seja, mais que o dobro que a de brancos.

A distribuição por cor ou raça da população que frequenta escola com idade entre 15 e 24 anos é outro indicador que revela essas diferenças. Entre os estudantes nessa faixa etária, cerca de 85,2% dos brancos estavam estudando,

[28] No item taxas de frequência a curso universitário, o estudo afirma que na comparação dos dados para estudantes entre 18 e 25 anos de idade, os estudantes pretos e pardos não conseguiram alcançar as taxas de frequência que os brancos apresentavam dez anos antes. Os números mostram, ainda, que a diferença em favor dos brancos, em vez de diminuir, aumentou nesse período: em 1997 era de 9,6 pontos percentuais aos 21 anos de idade, enquanto em 2007 esta diferença salta para 15,8 pontos percentuais. O item nível superior completo também apresenta diferenças entre a população branca e negra. Em 1997, 9,6% dos brancos havia concluído o ensino superior, enquanto 2,2% dos pretos e pardos. Já em 2007, os números são 13,4% para brancos, 4,0% para pretos e pardos, demonstrando o *gap* entre esses grupos. O hiato entre os dois grupos que era de 7,4 pontos percentuais em 1997, passa para 9,4 pontos percentuais em 2007, mostrando que após uma década a composição racial das pessoas que completaram o nível superior permanece inalterada, ou até mais inadequada, em termos de representação dos pretos e pardos, continuando a se constituir como um obstáculo para a ascensão social destes (IBGE, 2008, p.211).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

sendo que 58,7% destes frequentavam o nível médio, adequado a esta faixa de idade. Já entre os pretos e pardos, 79,8% frequentavam a escola, porém, apenas 39,4% estavam no nível médio, representando uma taxa muito aquém da desejada. O indicador médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade continua "a apresentar uma vantagem em torno de dois anos para brancos, com 8,1 anos de estudo, em relação a pretos e pardos, com 6,3 anos de estudo, diferença que vem se mantendo constante ao longo dos anos se comparada com as informações das anteriores pesquisas" (IBGE, 2008, p.212).

A Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira de 2010, no que diz respeito à educação, em termos gerais, afirma que o país alcançou nas últimas décadas um crescimento substantivo quanto o acesso à escola, especialmente em relação à educação infantil[29]. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2009) mostram que o grupo de crianças de 0 a 5 anos de idade apresentava uma taxa de escolarização de 38,1%, enquanto em 1999 essa proporção era de apenas 23,3%[30]. De acordo com essa pesquisa, um importante aliado para o cumprimento das metas de universalização das matrículas escolares na educação infantil e no ensino fundamental foi a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), institucionalizado em 2007, que além de estimular o acesso das crianças à escola desde cedo, repassa verbas para os municípios investirem nos segmentos do ensino fundamental, tendo como prioridade imediata o crescimento do número de estabelecimentos e a qualidade do ensino para atender a primeira infância.

Outro dado importante é que "na faixa etária de 6 a 14 anos, é possível dizer que, desde meados da década de 1990, praticamente todas as crianças brasileiras já estavam frequentando escola" (IBGE, 2010, p. 46). Essa afirmação permite afirmar que o acesso à educação escolar no país, para essa faixa etária, encontra-se universalizado. Vale ressaltar que foi somente a partir de 2007 que as

[29] O sistema brasileiro de ensino regular compreende a educação básica formada pela educação infantil, pelos ensinos fundamental e médio, e pela educação superior. É de competência de o governo federal atuar no ensino superior e prestar assistências técnica e financeira às esferas estadual e municipal. Aos estados e Distrito Federal, cabem às responsabilidades da oferta dos ensinos fundamental e médio, e, aos municípios, a oferta do ensino fundamental e a educação infantil (IBGE, 2010, p. 45).

[30] É importante observar que nas áreas rurais onde a oferta de estabelecimentos para este segmento populacional é mais reduzida, o crescimento foi também bastante significativo, passando de 15,2% para 28,4%. (IBGE, 2010, p. 46)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

crianças de 6 anos foram incorporadas ao ensino obrigatório, que anteriormente compreendia a faixa dos 7 aos 14 anos de idade.

No que diz respeito à escolarização dos/as adolescentes de 15 a 17 anos no nível médio esta não estava universalizada, mas havia apresentado melhora em relação à década anterior, mas apenas cerca de metade deles/as estava no nível adequado, em 2009, para sua faixa etária. Mudanças também puderam ser comprovadas no que diz respeito ao decréscimo na frequência nos ensinos fundamental e médio e no aumento na frequência do ensino superior. A taxa de analfabetismo também diminuiu considerando o período entre 1999 e 2009, passando de 13,3%, para 9,7% para o total da população, o que representa ainda um contingente de 14,1 milhões de analfabetos. Apesar desses avanços, tanto a população de cor preta quanto a de cor parda ainda têm o dobro da incidência de analfabetismo observado na população branca: 13,3% dos pretos; 13,4% dos pardos, contra 5,9% dos brancos. Outro indicador é o analfabetismo funcional: a taxa diminuiu consideravelmente nos últimos dez anos, passando de 29,4%, em 1999, para 20,3% em 2009, porém, o analfabetismo funcional concerne mais fortemente aos pretos (25,4%) e aos pardos (25,7%) do que aos brancos (15,0%) (IBGE, 2010, p. 227).

Por outro lado, essa pesquisa assevera que no debate nacional sobre a escolaridade da população brasileira, a questão da qualidade do conhecimento adquirido nos últimos anos pela população infanto-juvenil, faixa correspondente à educação básica, continua sendo uma constante. De acordo com essa síntese de indicadores sociais, as evidências estatísticas revelam uma média muito baixa de anos de estudo concluídos, especialmente se comparada a outros países dos mesmos níveis de desenvolvimento econômico e social[31].

Esse estudo ressalta que, "no Brasil da primeira década do século XXI, destaca-se a mudança na distribuição da população, segmentada por cor ou raça, o que confirma uma tendência já detectada", pelos dados apresentados pela PNAD 2009, que "mostram um crescimento da proporção da população que se declara preta ou parda nos últimos dez anos: respectivamente, 5,4% e 40,0% em 1999; e 6,9% e 44,2% em 2009", e a hipótese aventada para explicar esse fenômeno seria

[31] Em 2009, o brasileiro de 15 anos ou mais de idade tinha, em média, 7,5 anos de estudo, ou seja, não conseguiu concluir o ciclo fundamental obrigatório, direito adquirido constitucionalmente. (IBGE, 2010, p. 48)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

"uma recuperação da identidade racial, já comentada por diversos estudiosos do tema" (IBGE, 2010, p. 226).

Apesar desse aspecto positivo, quando os indicadores desse estudo filtram os dados relativos à cor ou raça, é possível perceber que, apesar dos avanços, as diferenças entre brancos/as e negros/as permanecem e alertam:

> Independentemente desse possível resgate da identidade racial por parte da população de cor preta, parda ou de indígenas, a situação de desigualdade que sofrem os grupos historicamente desfavorecidos subsiste. Uma série de indicadores revelam essas diferenças, dentre os quais: analfabetismo; analfabetismo funcional; acesso à educação; aspectos relacionados aos rendimentos; posição na ocupação; e arranjos familiares com maior risco de vulnerabilidade. Em relação à equidade, o hiato nos rendimentos e a apropriação de uma menor parcela do rendimento total concernem particularmente às populações de cor preta ou parda (IBGE, 2010, p.227).

A média de anos de estudo, é outra forma de se avaliar o acesso à educação e as consequentes oportunidades de mobilidade social, continua apontando que a população branca, em 2009, tinha 8,4 anos de estudo, enquanto o grupo de pretos e pardos 6,7 anos. A diferença saiu da casa dos dois anos, mas ainda está muito próxima desse número: "Em 2009, os patamares são superiores aos de 1999 para todos os grupos, mas o nível atingido tanto pela população de cor preta quanto pela de cor parda, com relação aos anos de estudo, é atualmente inferior àquele alcançado pelos brancos em 1999, que era, em média, 7,0 anos de estudos" (IBGE, 2010, p.227).

Esse estudo revela ainda que, além das diferenças educacionais, há também fortes distinções nos rendimentos entre brancos, pretos e pardos:

> Vê-se que as disparidades concernem a todos os níveis de idade. Faixa a faixa, os rendimentos-hora de pretos e pardos são, pelo menos, 20% inferiores aos de brancos e, no total, cerca de 40% menores. Comparando com a situação de dez anos atrás, houve melhora concentrada na população com até quatro anos de estudo, pois, em 1999, os rendimentos-hora de pretos e pardos com esse nível de escolaridade representavam, respectivamente, 47,0% e 49,6% do rendimento-hora de brancos, passando a 57,4% para os dois grupos em 2009 (IBGE, 2010, p. 229).

Fica evidenciado, portanto, que os indicadores educacionais estão diretamente relacionados às oportunidades de emprego e ocupação no mercado de trabalho[32], bem como de mobilidade social, para as populações negra e branca.

[32] A desigualdade entre brancos, pretos e pardos também se revela quando relacionado ao número de pessoas que ocupam posições privilegiadas: "na categoria de empregadores, estão 6,1% dos brancos, 1,7% dos pretos e 2,8% dos pardos. Ao mesmo tempo, pretos e pardos são, em maior

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

A Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2014, na sua introdução, afirma que as políticas educacionais adotadas no Brasil, na última década, tiveram continuidade e foram aprofundadas. O estudo cita as melhorias observadas com a criação do FUNDEB; a obrigatoriedade e ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação, que deu ênfase ao ensino fundamental e definiu metas para a melhoria da qualidade a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[33]; a lei que tornou obrigatória a educação básica para a faixa de 4 a 17 anos de idade. Todas essas medidas governamentais ou chamadas de universais tiveram como principal objetivo a melhoria da qualidade da educação em nosso país.

O estudo afirma ainda que houve um crescimento substantivo do acesso à educação infantil[34]; a taxa de frequência escolar bruta das pessoas de 6 a 14 anos de idade permaneceu próxima da universalização. A proporção de pessoas de 4 e 5 anos de idade que frequentam estabelecimento de ensino revela que 83,9% da população branca frequentava esse nível de ensino, enquanto 79,4% da população preta ou parda o fazia. Essa mesma proporção em 2004 era de 63,9% para a população branca; 59,1% para a população preta ou parda. Apesar dos avanços apontados, muitos são os desafios que precisam ser enfrentados entre eles: a proporção de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentava escola cresceu somente 2,5 pontos percentuais, passando de 81,8% em 2004 para 84,3% em 2013; é necessário universalizar o atendimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino[35].

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

proporção, empregados sem carteira e representam a maioria dos empregados domésticos". (IBGE, 2010, p. 230)

[33] A obrigatoriedade e ampliação do ensino fundamental ocorreu em 2006; o PDE, em 2007, e o IDEB data de 2009. Este estudo também destaca a Emenda Constitucional 59, de 2009, que ampliou progressivamente, a obrigatoriedade da educação básica para a faixa de 4 a 17 anos de idade até 2016. A Lei 12.796/13 oficializou essa mudança alterando o texto original da LDB de 1996. A educação básica passou a ser obrigatória para essa faixa etária e organizada em três etapas: pré-escola (nível obrigatório da educação infantil), ensino fundamental e ensino médio. A ampliação da educação básica para 4 anos de idade representa uma medida importante, porém, há significativas desigualdades regionais de acesso a esse nível de ensino (IBGE, 2014, p. 101-102).

[34] De 2004 a 2013, as taxas de escolarização das crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos de idade subiram de 13,4% e 61,5% para 23,2% e 81,4% respectivamente. (IBGE, 2014, p. 101)

[35] Uma das deficiências que mais impacta o acesso à escola é a deficiência motora severa, isto é, crianças com grande dificuldade ou que não conseguiam de modo algum andar ou subir degraus. Observa-se melhorias regionais nesse aspecto no período 2000-2010, porém, os avanços não

Outro aspecto que poderia garantir a universalização da educação básica refere-se ao aumento da frequência escolar no ensino médio. De acordo com o estudo, a elevada frequência escolar bruta dos/as jovens entre 15 a 17 anos de idade (84,3%) não significa que eles/as estavam frequentando o nível adequado à sua faixa etária.

Os dados indicam que o atraso escolar no ensino médio reflete o nível de permanência e sucesso dos/as estudantes na etapa de escolaridade anterior, ou seja, no ensino fundamental. A média de anos de estudo do segmento etário de 10 a 14 anos manteve-se a mesma em 2004 e 2013, na casa dos 2,5 anos, quando deveriam ter, no mínimo, quatro anos de estudo[36]. Esse atraso vai se intensificando na medida em que a idade aumenta. Entre 2004 e 2013 ocorreu um lento avanço na média de anos de estudo na faixa etária de 12 a 14 anos de idade, momento em que esse público estaria frequentando o segundo segmento do ensino fundamental[37].

Ao investigar o perfil do grupo com distorção idade-série dos/as estudantes que frequentavam o ensino fundamental regular com idade dois anos ou mais acima da adequada para a série/ano que frequentam, observou-se que essa distorção "atingia quase metade dos estudantes de 13 a 16 anos de idade em 2004 (47,1%) e 41,4% deles em 2013, totalizando cerca de 3,7 milhões de estudantes. A proporção desses estudantes com atraso no ensino fundamental era mais elevada entre estudantes da rede de ensino pública, homens, residentes em área rural e de cor preta ou parda" (IBGE, 2014, p. 105). Levando em consideração a cor ou raça, esse índice apresenta os seguintes números: brancos 34,5% em 2004, 30,9% em 2013; entre pretos e pardos 56,8% em 2004, e 47,7% em 2013, o que mais uma vez comprova a estreita relação entre desigualdades educacionais e raciais no contexto brasileiro, mostrando, inclusive, que a população preta e parda não atinge, atualmente, os índices da população branca de uma década atrás.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

foram suficientes para a universalização do atendimento escolar desse grupo. Adequação da infraestrutura escolar às crianças com deficiência motora é essencial para viabilizar o acesso e manutenção dessas crianças na escola. A partir do Censo Demográfico 2010 é possível observar mudanças significativas no acesso à escola das crianças de 6 a 14 anos com deficiência motora severa entre 2000 e 2010. Enquanto mais da metade dessas crianças estava fora da escola em 2000, cerca de um terço das mesmas não frequentava escola em 2010 (IBGE, 2014, p. 103).

[36] A variável anos de estudo está adaptada ao ensino fundamental de 8 anos. (IBGE, 2014, p. 105)

[37] Em 2004 as pessoas com 12 anos de idade apresentavam média de atraso escolar de 4,1 anos, passando para 4,2 em 2013; as de 13 anos 4,9 para 5,0 e as de 14 anos de 5,7 para 6,0 respectivamente. (IBGE, 2014, p. 105)

> O Brasil vem alcançando as metas estabelecidas em todas as etapas do ensino básico – anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio. Entretanto, os resultados de 2013 indicam que, apesar das melhoras no fluxo escolar, o desempenho no ensino médio não melhorou conforme planejado em nenhuma das dependências administrativas – estabelecimentos da rede pública de ensino estadual e municipal e aqueles pertencentes à rede particular. (IBGE, 2014, p. 107)

A realidade educacional brasileira apresenta também outro indicador importante, a evolução da taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais. De acordo com a pesquisa, houve uma queda de 3,0 pontos percentuais nessa taxa nos nove anos analisados, reduzindo a proporção de pessoas que não sabiam ler nem escrever de 11,5% em 2004, para 8,5% em 2013. A maior taxa de incidência de analfabetismo[38] ocorre entre homens (8,8%), entre os de cor preta ou parda (11,5%), e entre aqueles com idade acima dos 65 anos (27,7%).

As pesquisas aqui mencionadas apontam os problemas estruturais de ordem socioeconômica de nossa sociedade, mas também revelam que as desigualdades raciais, especialmente aquelas relativas ao sistema educacional, possuem um distanciamento ainda mais intenso. Tomando a pesquisa realizada pelo IPEA que apresentava dados da década de noventa e as três desenvolvidas pelo IBGE, sendo a de 2014 um levantamento da primeira década dos anos dois mil, posso afirmar que as diferenças entre as populações branca e negra (pretos e pardos) no que diz respeito aos anos de estudo permanecem, praticamente, inalteradas. Se, em 2001, essa diferença era de 2,3 anos, nas pesquisas de 2008 e 2010 o número caiu para 1,7 anos dando a impressão de uma queda significativa porque não ultrapassava a casa dos dois anos. Porém, os dados de 2014 registram que essa diferença é de 1,8 anos demonstrando, desse modo, aquilo que Henriques (2001, p.27) afirmava no início dos anos dois mil: "o componente mais incômodo é a intensidade e a durabilidade da discriminação entre brancos e negros no tocante à educação". As situações vivenciadas pela população negra denotam circunstâncias de discriminação racial, visto que, em nosso país a origem social e o pertencimento racial são fatores interdependentes que continuam impedindo a mobilidade social dos negros e negras. Portanto, esses resultados explicitam, segundo a argumentação aqui assumida, a necessidade da adoção de políticas de

[38] Taxa de analfabetismo das pessoas de 15anos ou mais de idade (2013): branca 7,2%, em 2004, 5,2%, em 2013; preta ou parda 16,3%, em 2004, e 11,5%, em 2013 (IBGE, 2014, p. 123).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

ação afirmativa para a população negra uma vez que as oportunidades educacionais não são equânimes.

2.6
Educação antirracista e a Lei 10.639/03

Os estudos sobre educação e relações etnicorraciais alcançaram mais visibilidade a partir dos anos dois mil e os impactos podem ser percebidos na produção acadêmica. No entanto, essa não é uma questão recente no campo educacional, como ressalta Eliane Cavalleiro (2012, p. 9): "A discussão das relações étnicas em território brasileiro é uma questão antiga, complexa e, sobretudo, polêmica. Porém, trata-se de uma discussão necessária para a promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do futuro cidadão".

Mesmo a lei abolicionista que libertou os escravos africanos não possibilitou a cidadania para a massa de antigos escravos e de seus descendentes. Essa população foi segregada social e economicamente no período pós-abolição. A ideologia da democracia racial continua sendo um elemento complicador da situação do/a negro/a:

> Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões. Embora ainda exerça muita influência na sociedade, pouco contribui para melhorar concretamente a situação dos negros (CAVALLEIRO, 2012, p.29).

No que diz respeito à educação, a situação também se mostra desvantajosa para a população negra, como ficou evidenciado no item anterior. A temática das relações raciais adquiriu maior visibilidade no campo educacional desde as décadas de 80 e 90 com a atuação de diversos movimentos negros que reivindicavam reconhecimento e valorização efetivos das suas respectivas identidades culturais, suas particularidades e contribuições específicas à construção do tecido social brasileiro. De lá para cá, questões relativas à diferença, reconhecimento de diferentes grupos culturais, construção de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

identidades raciais, pertencimento racial, preconceito e discriminação têm ocupado uma posição central nos debates educacionais.

Juarez Dayrell (1996) enfatiza o caráter polissêmico da escola ao afirmar que não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único. Aponta para os significados dados por estudantes e professores/as para o tempo, o espaço e as relações, dependendo da cultura a que os diferentes grupos pertenciam. Propõe uma análise da escola como espaço sociocultural constituído por sujeitos que pertencem a grupos socioculturais, de gênero, étnicos, diferenciados, que dão a esta instituição um caráter heterogêneo, plural.

> A escola cumpre a sua função social e política não somente na escolha da metodologia eficaz para a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados ou no preparo das novas gerações para serem inseridos no mercado de trabalho e/ou serem aprovados no vestibular. (...) a escola possui a vantagem de ser uma das instituições sociais em que é possível o encontro das diferentes presenças. Ela é também um espaço sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos. Essas possibilidades do espaço educativo escolar precisam ser vistas na sua riqueza, no seu fascínio (GOMES, 1999, p.2-3).

Seguindo essa perspectiva, a diretriz curricular proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, com o tema transversal "Pluralidade Cultural" elucidava questões relativas à diversidade cultural e étnica e a importância do tema no âmbito escolar. Outra ação do governo federal se deu no início dos anos dois mil, quando foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos Africanos, da Luta dos Negros no Brasil e da Cultura Brasileira no Ensino Básico ao sancionar a Lei 10.639/03[39].

De acordo com Carlos Serrano e Maurício Waldman (2008, p.17), essa lei cita "explicitamente as disciplinas de História, Educação Artística e Literatura como vetores dos conteúdos a serem ministrados. Também determina o entendimento do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra

[39] Sobre a implementação da Lei 10639/03, Claudia Miranda, Mônica Lins e Ricardo Cesar da Costa (2012), observam que: "O longo caminho de reafirmação de reivindicações dos movimentos negros deu origem à Lei 10.639/2003, um projeto de lei apresentado em 11 de março de 1999 pelos deputados federais Ester Grossi (educadora) e por Ben-Hur Ferreira (oriundo do movimento negro), ambos do PT. A lei, de início, trouxe consigo uma intensa polêmica: para alguns, significava uma imposição de conteúdos, para outros, uma concessão. Porém, com a realização de diversos fóruns estaduais e nacionais promovidos pelo MEC e o empenho de diversos educadores e dos movimentos negros, os debates sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil nos currículos escolares vêm conquistando espaços significativos como parte da luta antirracista na sociedade brasileira" (MIRANDA ET AL, 2012, p. 13).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

no calendário escolar". Apontam que os/as educadores/as desconhecem o fato de que essa legislação está vinculada a uma segunda lei, bem mais detalhada, o Decreto 4.886/03 que estabelece a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR)[40]. Ressaltam ainda que, nesses dois instrumentos jurídicos, a questão do destaque efetivo da pluralidade racial brasileira no processo educativo está explicitamente referendada enquanto prioridade centrada especialmente na população negra do Brasil (SERRANO & WALDMAN, 2008, p.17).

Essas leis, assim como a elaboração dos PCN, no final dos anos 90 provocaram reações de diversos tipos, angariando manifestações de apoio e também protestos no meio educacional contrários à sua aplicação. Segundo Serrano e Waldman (2008, p.18), uma das objeções considerava a Lei 10.639/03 desnecessária e de "índole autoritária", uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996 já afirmava que "o ensino no Brasil deveria levar em conta as contribuições das diferentes etnias quanto à formação do povo brasileiro, suas matrizes indígena, africana e europeia".

Outros argumentos contrários afirmavam que a legislação seria até mesmo racista por, supostamente,

> privilegiar um setor específico do mosaico étnico brasileiro em detrimento dos demais. Implicitamente, essa lei estaria reapresentando o surrado conceito de "raças humanas", que não possui base científica pelo simples motivo de que existe apenas uma única raça: humana. Nesse sentido, a lei poderia ensejar reações de outros grupos, constrangidos por estarem pouco representados nos currículos (SERRANO & WALDMAN, 2008, p.18).

Em defesa dessa legislação, os autores recorrem ao argumento da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE) e primeira negra a ocupar um cargo nesse órgão, que contra-argumentou dizendo que:

> A lei é fundamental por contribuir para melhorar o conhecimento a respeito da história dos negros. Isso tanto por parte dos alunos quanto dos próprios professores. A lei auxiliaria a tratar os negros positivamente, até porque são comuns livros e escolas que abordam a história do negro de forma simplificada ou até ridicularizada (SERRANO & WALDMAN, 2008, p.19).

[40] Em 20 de novembro de 2003, o então presidente Lula, instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, com o principal objetivo de promover a redução das desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curto prazos, com reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como das áreas de atuação prioritária. – www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm -

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

Outro argumento favorável e enumerado lembra que embora a LDB tenha explicitado a inclusão da historicidade afro-brasileira como conteúdo pedagógico isso não aconteceu, segundo esses autores. A Lei 10639/03 estaria dando mais substância a um parecer pedagógico já existente (SERRANO & WALDMAN, 2008, p.19).

A ideia de que uma determinada etnia estaria sendo privilegiada também não se sustenta, uma vez que os/as negros/as constituem maioria demográfica, mas estão sub-representados na maior parte das esferas da vida social brasileira. "Essa ausência de representatividade obviamente repercute no sistema de ensino, que desqualifica ou simplesmente se cala a respeito da história e da cultura negro-africana" (SERRANO & WALDMAN, 2008, p.19).

Em síntese, a lei 10.639/03 colocou aos/às profissionais de educação e às instituições de ensino das redes pública e privada o desafio de redimensionar suas propostas educativas e aplicar essa legislação.

De acordo com Gomes (2011), os educadores e educadoras das escolas públicas e privadas brasileiras deveriam ter mais conhecimento do percurso de normatização decorrente da aprovação da lei porque esse momento:

> Se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonista o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Revela também uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na educação básica brasileira, entendida como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país. (GOMES, 2011, p. 1)

A produção do conhecimento teve e ainda tem grande interferência na construção de representações sobre o/a negro/a brasileiro/a no que diz respeito às relações de poder existentes na sociedade, portanto, ao sancionar essa legislação o governo estaria favorecendo "uma mudança, não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, aqui, neste caso, representado pelo segmento negro da população" (GOMES, 2011, p. 1).

Por essa razão e nesse contexto, Gomes (2011, p.1) considera a referida lei como uma medida de ação afirmativa:

> As ações afirmativas são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. É importante desmistificar a ideia de que tais políticas só podem ser implementadas por meio da política de cotas e que, na educação,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

> somente o ensino superior é passível de ações afirmativas. Tais políticas possuem caráter mais amplo, denso e profundo. Ao considerar essa dimensão, a Lei 10639/03 pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares. Ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, essa legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação. Ela altera uma lei nacional e universal, a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – incluindo e explicitando nesta que o cumprimento da educação enquanto direito social passa necessariamente pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais.

Concordando com a autora, assumo a polêmica existente para alguns autores e autoras de que a lei 10639/03 não poderia ser considerada uma medida de ação afirmativa e a compreendo como a principal iniciativa afirmativa para a educação básica por se tratar, como ainda ressalta Gomes (2011, p. 1), de uma "importante alteração da LDB, por isso, o seu cumprimento é obrigatório para todas as escolas e sistemas de ensino. Estamos falando, portanto, não de uma lei específica, mas, sim, de legislação que rege toda a educação nacional", ou seja, não está direcionada somente aos negros e negras, mas a toda sociedade brasileira apesar de recair sobre um segmento populacional e etnicorracial específico que foi historicamente marginalizado e ainda enfrenta, como apresentado nas pesquisas aqui mencionadas, desigualdades educacionais com relação à população branca. É importante ressaltar que, essa lei foi regulamentada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) Conselho Pleno (CP 03/2004) e pela Resolução CNE/CP 01/2004, sendo novamente alterada pela lei 11645/08 com a inclusão da temática indígena (Gomes, 2012).

Valter Silvério e Cristina Trinidad (2012), também avaliam que a alteração da LDB pela lei 10639/03, pode ser considerada um novo marco na história da educação do país porque além da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em toda a educação básica, a legislação abre "novas possibilidades de interpretação das contribuições das culturas africanas na constituição de nossa brasilidade para além do trabalho escravo e da invisibilidade proporcionada pelo mito da democracia racial. Não se trata de negar a hibridação

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

cultural, mas de reconhecê-la a partir de suas diversas matrizes presentes nas narrativas de construção da nação" (SILVÉRIO & TRINIDAD, 2012, p. 893).

Nesta perspectiva, Ana Lúcia Valente (2005) narrou e analisou uma proposta metodológica de combate ao racismo na educação básica, especificamente na educação infantil, considerada pela autora uma ação afirmativa, desenvolvida com resultados positivos em escolas de Campo Grande (MS) e Belo Horizonte (MG), a partir do que considera um desafio lançado pela implementação da lei 10639/03. Não se trata de uma medida afirmativa de acesso, mas de uma proposta curricular de enfrentamento do preconceito e da discriminação raciais. De acordo com essa autora, as crianças negras enfrentam dificuldades no sistema escolar, portanto, é necessário que sejam "encontrados mecanismos de combate ao preconceito e discriminação raciais ao nível da socialização primária e secundária, ou seja, na família e na escola" (VALENTE, 2005, p.62).

Valente (2005, p. 63-64) ressalta a importância da legislação, porém, considera que propostas metodológicas possam interferir no processo de desenvolvimento de crianças brancas e negras:

> Embora a coibição de manifestações de racismo seja imprescindível no plano legal, conquistas e avanços alcançados nessa direção não bastam para transformar as concepções arraigadas no imaginário da população brasileira. Em razão disso, muitos estudiosos das relações interétnicas e militantes de grupos negros organizados no país têm apontado para a necessidade de se dar maior atenção ao processo educativo que se desenvolve em várias instâncias da convivência humana. É no transcorrer desse processo que se cristalizam concepções falsas sobre os negros – também internalizadas pelo grupo étnico, dificultando a construção de uma identidade positiva, capaz de contrapor-se às concepções negativas elaboradas historicamente pelos grupos brancos dominantes.

Outros aspectos enfatizados por Valente (2005) foram: refletir sobre as políticas governamentais de caráter universal e as de cunho específico nos diferentes níveis de ensino; argumentar que a maior ou menor eficácia de políticas de ação afirmativa para os negros está inversamente relacionada ao nível de ensino, isto é, quanto antes o racismo, a discriminação e o preconceito forem enfrentados, melhores serão o resultados educacionais.

Elenquei os argumentos de Valente (2005) por acreditar que, o "trato pedagógico da diversidade", como enfatiza Gomes (1999, p.3), é um desafio que está posto para professores e professoras que se preocupam com um fazer cotidiano que leve em conta às diferenças presentes na sala de aula desde a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

educação básica para que as ações afirmativas possam ser exitosas, perspectiva que continuarei a tratar no próximo item.

Consciente de que a Lei 10639/03 é um instrumento legal que orienta as instituições educacionais, mas que sua adoção não havia se universalizado nos sistemas de ensino, o Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil lançou, em 2008, *o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana,* com "objetivo central de colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária" (MEC, 2008, p. 27).

O *Plano Nacional* tem como base estruturante os seis Eixos Estratégicos[41] propostos no documento "Contribuições para a Implementação da Lei 10639/03", a saber: (i) fortalecimento do marco legal; (ii) política de formação para gestores e profissionais de educação; (iii) política de material didático e paradidático; (iv) gestão democrática e mecanismos de participação social; (v) avaliação e monitoramento e (vi) condições institucionais. O documento enfatiza que seja dada especial atenção à formação de professores e a produção de material didático, entre outras ações, que possam prover as escolas de condições adequadas à educação para as relações etnicorraciais. Nesse sentido, o Plano Nacional é entendido como uma "proposta estruturante para a implementação da temática" (MEC, 2008, p.33), as ações propostas devem abranger, os entes federativos

[41] O Plano Nacional foi construído a partir da consulta e contribuição popular em 06 (seis) agendas de trabalho conhecidas como Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10.639/03, realizados nas 5 (cinco) Regiões do Brasil, sendo duas no Nordeste. As cidades que sediaram os Diálogos foram: Belém/PA; Cuiabá/MT; Vitória/ES; Curitiba/PR; São Luís/MA e Aracaju/SE. O resultado consubstanciou-se no documento Contribuições para a Implementação da Lei 10.639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003, entregue ao Ministro da Educação por representantes do GTI, em 20 de novembro de 2008. O documento das Contribuições é basilar na construção desse plano, pois norteou os eixos temáticos que orientaram todas as discussões dos Diálogos Regionais, e aqui estão também orientando ações e metas (MEC, 2008, p.25).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

(municípios, estados, União e Distrito Federal), os sistemas educacionais e instituições envolvidas[42].

Caberia levantar alguns questionamentos: porque a adoção da Lei 10639/03 não foi universalizada nos sistemas de ensino e nas Secretarias de Educação do país? Haveria alguma resistência para tratar da temática etnicorracial nas escolas?

Refletindo sobre o *Plano Nacional*, mas, tratando, especificamente, da formação dos/as profissionais da educação prevista em um dos eixos estratégicos desse documento, Iolanda de Oliveira (2009) afirma que:

> Vários fatores contribuem para manter a situação de desigualdade racial constatada no interior do sistema escolar, mas sabe-se também que a atuação profissional docente na relação professor/aluno é se não o mais importante, o fator mais decisivo na desconstrução de uma educação racializada. Uma educação para a diversidade racial brasileira não pode, sem dúvida, prescindir do respaldo legal, mas a legislação só se concretiza no espaço escolar em uma dinâmica curricular e de sala de aula que privilegie uma educação antirracista com conteúdo antirracista (OLIVEIRA, 2009, p. 204).

As discussões sobre o processo de implementação do *Plano Nacional* foi o tema de um debate realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAr) em parceria com outras instituições[43] em março de 2010, contou com a participação de 53 profissionais entre professores/as, pesquisadores/as, ativistas e integrantes de grupos governamentais e não governamentais, que trabalham pela superação da discriminação racial na educação e na sociedade.

Por meio da aprovação da Lei 13005 de 25 de junho de 2014, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), com previsão de vigência de uma década. Luiz Fernandes de Oliveira e Fabiana Ferreira de Lima (2015) discutem as

[42] O documento apresenta uma lista de atribuições e ações para os sistemas de ensino brasileiros, públicos e privados, municípios, estados, União, Distrito Federal, em todos os níveis: educação infantil, ensino fundamental e médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação tecnológica e formação profissional. Essas atribuições e ações se estendem aos Conselhos de Educação, Coordenações Pedagógicas, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) e Grupos Correlatos, além da educação em áreas remanescentes de quilombos.

[43] Esse encontro foi organizado por um coletivo de instituições que participaram da elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Plano Nacional da Lei 10639/03) e que valorizam e apoiam a participação da sociedade civil nos processos de planejamento, execução, avaliação e controle social das políticas públicas de educação. O encontro contou com a participação da UFSCAr/NEAB, Ação Educativa, UNESCO, Ceert e Ceafro, sendo apoiado pelo Instituto C&A e Save the Children UK. Cf. Relatório Executivo – O papel da sociedade civil na implementação do Plano Nacional da Lei n. 10639 – rumo a uma agenda de ação política articulada, São Carlos, 17 e 18 de março de 2010, p. 3.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

intersecções entre as diretrizes, metas e estratégias estabelecidas no PNE[44] e a Lei 10639/03. As diretrizes analisadas têm como foco as discussões relativas à educação das relações etnicorraciais. Oliveira e Lima (2015) consideram que a implementação do Plano Nacional de Educação pode ser um instrumento fortalecedor de bases legais, especialmente da Lei 10639/03, na luta por uma educação antirracista e apresentam dados que apontam para a necessidade de mudança das grades curriculares de cursos de formação inicial dos/as docentes para a educação básica para que esta lei possa ser universalizada nos sistemas de ensino como determina o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

> A interlocução entre educação e "raça" a qual se relaciona com a busca de uma educação mais equitativa, que tem como pressuposto a extinção das desigualdades educacionais proporcionadas pela articulação de má distribuição da riqueza econômica e não reconhecimento adequado de grupos sociais partícipes de nossa formação social; a mudança na forma de atuação do Estado pressionado pela ação política do movimento negro brasileiro que, desde seu ressurgimento em 1978, denunciava a discriminação racial e o racismo e, ao mesmo tempo, clamava por educação pública de qualidade (SILVÉRIO & TRINIDAD, 2012, p. 893).

Silvério e Trinidad (2012, p. 893-894) destacam duas dimensões no debate educacional contemporâneo: a primeira traz no núcleo dos debates, nas últimas décadas, a questão dos conteúdos curriculares, a formação de professores/as e as condições estruturais da educação básica pública no Brasil. Já a segunda, desde a última década do século anterior, ressalta a centralidade que a educação escolar adquire para o desenvolvimento nacional, "transformando essa política pública no principal instrumento de inclusão social tanto na perspectiva de vários movimentos sociais, quanto no discurso das autoridades estatais em seus diferentes níveis".

O debate sobre a questão dos conteúdos curriculares conquistou, depois de um longo processo histórico e político, outro lugar na cena pública após a

[44] Fernandes e Lima (2015) analisam o Artigo 2º do PNE considerando três itens: no III "aponta-se como uma das diretrizes do PNE a superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; no IV aponta como diretriz também a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; no X a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" (FERNANDES & LIMA, 2015, p. 2).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

alteração feita na LDB por meio da Lei 10639/03[45] e muitas propostas pedagógicas foram desenvolvidas a partir da aprovação dessa lei. Essa legislação propôs novas abordagens interpretativas sobre a identidade nacional e recomendou a ampliação do foco dos currículos.

> Deve-se deixar claro de que não se trata da substituição de um 'foco eurocêntrico' por um 'afrocêntrico'. Na verdade, essa nova abordagem associa a ideia de nação democrática com o reconhecimento da diferença racial e tenta estabelecer uma perspectiva de relações interculturais nos processos educacionais, na medida em que declara que a educação das relações etnicorraciais impõe aprendizagens entre brancos e negros como trocas de conhecimentos para a construção de uma sociedade justa, igual e equânime. Os sujeitos para esta tarefa, segundo a legislação e os agentes do Estado, são os docentes. Estes devem incorporar uma perspectiva de reconhecimento das diferenças e das desigualdades raciais presentes na história brasileira, adotando práticas de valorização da luta antirracista e desconstruindo o mito da 'democracia racial' (MIRANDA ET AL., 2012, p. 14).

Nesse sentido, para Claudia Miranda, Mônica Lins e Ricardo Costa (2012, p.15), um dos aspectos mais relevantes dessa abordagem diz respeito "à necessidade de se incorporar uma nova perspectiva historiográfica que considere os africanos e seus descendentes no Brasil como *sujeitos históricos*, em oposição ao estabelecido por longos anos de formação histórica e historiográfica".

Um dos desafios teóricos para a implementação da Lei 10639/03 diz respeito ao que Claudia Miranda e Rogério de Souza (2012, p.29) ressaltam:

> Nesta primeira década do século XXI, viradas conceituais se tornam indispensáveis aos temas de currículo e das propostas de pedagogias alternativas para transmissão cultural. Em tempos de implementação de políticas diferencialistas, de debates intensos sobre pedagogias 'outras' e de proposições voltadas para a valorização da diversidade cultural, é urgente o retorno ao questionamento sobre a missão da escola como instância formadora apoiada na perspectiva político-pedagógica.

[45] Na coletânea organizada por Miranda, Lins e Costa (2012), algumas propostas pedagógicas foram apresentadas. São elas: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio de Janeiro (IFRJ), desde 2008, tem se destacado como uma das instituições que tem promovido experiências exitosas em termos de práticas pedagógicas sobre as relações etnicorraciais. O campus São Gonçalo do IFRJ organizou, em 2009, o Curso de Extensão "Brasil e África em Sala de Aula", voltado principalmente para a qualificação e a atualização de professores/as da educação básica, mas aberto também à participação de estudantes de licenciatura e de militantes de movimentos sociais e da comunidade em geral. Como desdobramento desse curso teve início em fevereiro de 2011 a primeira turma da Pós-Graduação Lato Sensu "Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileira. No campus São Gonçalo do IFRJ também foi organizado o Grupo de Pesquisa em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileira e criado, também no início de 2011, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros. Outra experiência a ser destacada é a da Fundação de Apoio às Escolas Técnicas do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC) que em agosto de 2007 instituiu na sua rede de ensino o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (Neera). Outras experiências citadas são aquelas vivenciadas no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ), especialmente as atuações de docentes dos anos iniciais (1º ao 5º) do ensino fundamental.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

Problematizam a transmissão dos currículos de história e defendem a ampliação "não apenas das referências aos acontecimentos históricos e a presença dos grupos que compõem a Diáspora Africana no Brasil" e afirmam que os espaços de transmissão cultural precisam ser reinventados. Nesse sentido, entendem que os espaços de formação podem ser ampliados, "que a cidade pode ser o ponto de partida para outras pedagogias dando suporte às instituições escolares" (MIRANDA & SOUZA, 2012, p. 31-32).

A ideia de expansão dos espaços educativos assumida por Miranda e Souza (2012, p. 35) tem como pressuposto a maior participação dos segmentos historicamente deixados à margem, sobretudo, da educação escolarizada. Refletindo sobre o papel do conhecimento selecionado como referência para uma dada sociedade faz o seguinte questionamento: "considerando a colonização como um fato social total, podemos arriscar afirmar o quanto faz sentido a luta por garantir espaço para narrativas historicamente excluídas as propostas oficiais de currículo. Qual seria a história do Brasil silenciada no processo de invenção do currículo desta disciplina [História] escolar?"

Assumem a perspectiva da Pedagogia Decolonial[46] como uma possibilidade de enfrentamento do racismo, da desigualdade, da injustiça social, do preconceito, da discriminação e do deslocamento do lugar dos/as negros/as na história da formação do país: "os desafios da descolonização dos referenciais historicamente selecionados na abordagem sobre as identidades brasileiras nos alertam para a urgência de criação de subsídios que auxiliem outras práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem de História" (MIRANDA & SOUZA, 2012, p. 36). Em outras palavras, o que propõem, e está em consonância com a Lei 10639/03, é a problematização da orientação eurocêntrica dos currículos oficiais que ignoram os processos de subalternização da população negra.

Os estudos desenvolvidos por pesquisadores/as, professores/as e as ações governamentais voltadas à educação e as relações etnicorraciais enfatizam a

[46] Miranda e Souza (2012) compreendem a Pedagogia Decolonial a partir da proposta de Catherine Walsh (2008): "entendemos a Pedagogia Decolonial como uma possibilidade de por em cena o racismo, a desigualdade e a injustiça racializada bem como a oportunidade de vislumbrarmos práticas voltadas à transformação. Apostar em uma Pedagogia Decolonial pode ser, por exemplo, abrir mão de currículos eurodirigidos criando alternativas para enfrentarmos as múltiplas identidades que nos constituem" (MIRANDA & SOUZA, 2012, p. 35).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

importância do reconhecimento da questão do combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação na perspectiva de redução das desigualdades, especialmente, aquelas que afligem historicamente os negros e negras em nosso país.

2.7
A perspectiva multi/intercultural em educação

A complexidade das relações entre educação e cultura(s), assim como a afirmação das diferenças, sejam étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras, ganhou força nos debates educacionais nos últimos vinte anos e intensificou a produção científica sobre o tema. Além do incremento da produção acadêmica, os movimentos sociais deram mais visibilidade a essas questões e denunciaram injustiças, desigualdades e discriminações reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços, além do reconhecimento político e cultural. Como afirma Fraser (2002), o dilema de reconhecimento-redistribuição é enfrentado pelas classes exploradas, as sexualidades menosprezadas e coletividades ambivalentes, grupos que foram historicamente marginalizados, silenciados em seus direitos.

Nesse sentido, um dos desafios que estão postos para as escolas e os profissionais de educação é como as instituições de ensino formal, em seus diversos graus, irão redimensionar suas propostas educativas procurando questionar o trabalho que, comumente, vêm realizando de homogeneização de ritmos e estratégias, independentemente da origem social, cultural, étnica, ou da idade e das experiências vividas por seus alunos e alunas. A perspectiva homogeneizadora não contempla, na maior parte das vezes, a diversidade e questões como diferença, preconceito, discriminação, raça, gênero, exclusão, entre outras, são silenciadas.

Torna-se, portanto, necessário que as instituições de ensino valorizem a diferença e desenvolvam práticas pedagógicas que evidenciem a presença de diferentes "vozes" e manifestações culturais nesses espaços.

> A igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e a diferença se opõe à padronização, à produção em série, a tudo o mesmo. O que estamos querendo trabalhar refere-se a negar a padronização e, ao mesmo tempo, lutar contra todas as desigualdades dentro da sociedade, nem padronização nem desigualdade, mas sim igualdade e diferença. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento de direitos básicos para todos. Mas, esses 'todos' não

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

> são padronizados, não são os mesmos. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade (CANDAU, 2001, p.08).

Na perspectiva de contribuir para uma melhor compreensão da problemática entre educação, cultura(s) e diferença(s), a abordagem multi/intercultural em educação vem desempenhando papel fundamental, e diversos autores, tanto no Brasil quanto no exterior, se debruçaram sobre essa temática defendendo distintas abordagens.

É importante ressaltar que o termo multiculturalismo é polissêmico e suas definições variam de acordo com o ponto de vista e o contexto sociohistórico no qual emergem. Também é preciso esclarecer que essa perspectiva não teve sua origem nos sistemas educacionais. Suas "raízes" podem ser encontradas nos movimentos sociais, mais especificamente nos movimentos étnicos, como ocorreu nos Estados Unidos durante a efervescente década de 60 quando estudantes e líderes religiosos negros resolveram levar adiante a luta por igualdade de exercício dos direitos civis. Foi a partir desse movimento de luta que se originou a perspectiva multicultural e esta serviu como campo de aprendizagem para outros segmentos sociais, também alijados da vida social, como foi o caso de outros grupos étnicos, de feministas, de homossexuais, etc. A atuação propositiva desses grupos, as reivindicações de professores e estudantes que questionavam a estrutura social injusta, bem como o monopólio do saber e do sistema educacional como um todo pelos grupos social e culturalmente hegemônicos, contribuíram para a solidificação dessa perspectiva. O multiculturalismo nasce, portanto, imbricado nas lutas sociais e vai, paulatinamente, constituindo-se em proposta pedagógica, campo de conhecimento e área de pesquisa.

No contexto estadunidense, destaco as contribuições de dois autores pioneiros. Em primeiro lugar, Peter McLaren (1997, p.96) e o enfoque que denomina "multiculturalismo crítico". Essa perspectiva possui um caráter eminentemente político e social, uma vez que visa "interrogar a institucionalização da igualdade formal baseada nos imperativos do mundo anglo, masculino e branco, favorecendo a transformação dessas instituições que produzem relações assimétricas de poder e privilégios". Outro autor é James Banks (1999, p. 2) que também propõe que a educação multicultural deve realizar profundas mudanças no sistema educacional, sendo um referente para o dia a dia

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

das salas de aula, favorecendo que "todos os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes de sua própria origem".

No contexto nacional, destaco as contribuições de Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Silva (2000), Vera Candau (2000, 2002, 2012b), Vera Candau e Kelly Russo (2011) e Marcelo Andrade (2009). Para Gonçalves e Silva (2000, p. 14), o multiculturalismo pode ser entendido como um movimento de ideias que deve se opor a toda forma de etnocentrismos, ou seja, "seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais que moldam as interações sociais por inteiro".

Os primeiros estudos sobre as relações raciais realizados na cidade de São Paulo, no início do século XX, liderados por organizações negras podem ser considerados como "o embrião do multiculturalismo no Brasil em sua versão afro-brasileira" (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 75). Os trabalhos desenvolvidos nesse período defendiam uma perspectiva integracionista e reivindicavam para os negros e mestiços oportunidades iguais de se integrarem na sociedade. Na década de 1930, o mito da democracia racial começava a ser problematizado; os negros brasileiros começavam a participar de forma mais significativa daquilo que os pesquisadores chamavam de políticas de significados (GONÇALVES & SILVA, 2000).

Um dos fatores exógenos que contribuiu para isso foi que, a partir do final dos anos 40, os movimentos negros brasileiros estreitaram contatos com os grupos estadunidenses e aproximaram-se dos movimentos de libertação dos povos negros de outros países, especialmente africanos. Esta aproximação favoreceu um engajamento mais efetivo dos militantes negros brasileiros e, possibilitou uma "tomada de consciência" do papel que os afro-brasileiros deveriam desempenhar nos congressos pan-africanistas e de que o Brasil era a maior diáspora africana do mundo. Em termos ideológicos, a aproximação com as ideias vindas do exterior permitiu que os militantes negros brasileiros entrassem em contato com a Teoria da Negritude. Esta teoria influenciou a produção de uma literatura engajada que exprimia um protesto de cunho popular e inspirou a corrente culturalista encabeçada por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos. Essa perspectiva enfatizava a valorização da cultura negra sem perder de vista a questão da

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

desigualdade econômica a qual os negros estavam submetidos (GONÇALVES & SILVA, 2000).

Outro fator exógeno destacado foi a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) – e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Segundo Gonçalves e Silva (2000, p. 79), com o fim da Segunda Guerra Mundial, a comunidade internacional criou organismos com o objetivo de impedir a propagação do racismo e esta medida impulsionou várias nações a "elaborar garantias jurídico-institucionais visando proteger a vida de grupos culturalmente dominados". Pesquisas financiadas pela UNESCO, no final dos anos 40, revelaram a dura realidade dos afro-brasileiros. Foi nesse contexto que o suposto paraíso racial brasileiro – o mito da democracia racial – passou a ser questionado.

No que tange aos fatores endógenos, destacam a conjuntura socioeconômica e política brasileira no período que vai de 1940 a 1960. O modelo de desenvolvimento e modernização à época tinha o Estado como principal protagonista. O projeto de construção nacional elaborado pelo Estado brasileiro pretendia construir: (i) um sentido de nação, a brasilidade; (ii) uma identidade nacional, a mestiçagem, que tinha como base os pressupostos político-ideológicos privilegiados pelo Estado Novo; (iii) a unidade linguística em torno do português; (iii) a hegemonia do catolicismo como religião hegemônica e (iv) a submissão de diversidade e das desigualdades raciais a um modelo cultural dominante.

Segundo Gonçalves e Silva (2000), os fatores exógenos e endógenos concorreram para desmistificar a imagem idílica de paraíso racial com a qual a sociedade brasileira costumava representar-se e evidenciaram que as organizações negras exerceram um papel fundamental na construção de um "multiculturalismo à brasileira", com fortes raízes afrodescendentes.

> O que caracteriza as lutas multiculturais é a situação de exclusão social de grupos considerados minorias do ponto de vista da distribuição do poder e do reconhecimento social. No entanto, não é uma exclusão motivada apenas por questões de classe social, ou seja, por questões econômicas. As pessoas, em geral, não são excluídas simplesmente porque são pobres, ainda que a pobreza seja um fator determinante de marginalização. Aqueles que são vistos como diferentes acabam excluídos porque possuem uma marca identitária considerada socialmente como algo inferior, seja esta marca o sexo e o gênero, a cor da pele, a etnia, a orientação sexual, a idade, as capacidades físicas e mentais (ANDRADE, 2009, p. 24).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

Nesta perspectiva, o multiculturalismo em educação tem como principal objetivo ser uma estratégia política que favoreça o reconhecimento da pluralidade humana, que construa uma educação democrática que dê conta da multiplicidade de universos culturais de seus alunos e alunas, que possa intervir, criticamente, nas relações de poder que organizam as diferenças, além de construir um corpo teórico de conhecimentos que possam auxiliar na compreensão da realidade cultural contemporânea.

Andrade (2009, p. 30) enfatiza ainda que o multiculturalismo não é apenas um desafio político ou educacional; "ele traz um desafio conceitual, isto é, pensar, entender e refletir a partir do conceito de diferença nos convida a uma nova postura epistemológica. O multiculturalismo, então, reforça uma maneira de entender o conhecimento muito diferente da que trabalhamos tradicionalmente". Ainda de acordo com Andrade (2009), a questão principal diz respeito à passagem de uma epistemologia monocultural para uma epistemologia multicultural, ou seja, um modo de entender o processo pelo qual um conhecimento é considerado válido, como se estabelece socialmente, uma vez que a perspectiva monocultural "privilegia apenas um padrão cultural como certo e supostamente científico" (ANDRADE, 2009, p. 32). A epistemologia monocultural baseia-se em quatro aspectos: (i) a realidade é um dado objetivo, (ii) a realidade não é condicionada pela linguagem, (iii) a verdade é absoluta, (iv) o conhecimento é objetivo. A epistemologia multicultural questiona esses aspectos e fundamenta-se em quatro pilares que se opõem aos princípios monoculturais, ao padrão cultural e supostamente científico estabelecido historicamente durante a modernidade: (i) a realidade é uma construção, (ii) as interpretações da realidade são subjetivas, (iii) a verdade é relativa, (iv) o conhecimento é um ato político.

Segundo Andrade (2009, p.33), esses dois modos de entender o conhecimento estão em disputa, pois, enquanto um enfatiza a razão universalista o outro dá ênfase ao relativismo:

> Nessa disputa, não é difícil perceber que os multiculturalistas possuem uma enorme desvantagem de argumentação aos olhos da opinião pública, do senso comum, pois eles questionam "a natureza das coisas", "o bom senso", "o fato das coisas serem como elas sempre foram". O multiculturalismo é algo perturbador, que tira a segurança, que questiona ideias e concepções que oferecem garantia e sustentação para muitos aspectos da vida social. A teoria multicultural sobre o conhecimento traz à tona as contradições da nossa sociedade que se professa universalista e igualitária, mas, diante dos questionamentos multiculturais, descobre-se monocultural e profundamente marcada pela desigualdade.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

Já a perspectiva intercultural preconizada e defendida por Candau (2002), pressupõe "a deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais". Nesse sentido, a interculturalidade:

> Se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade (CANDAU, 2002, p. 6).

Para Candau (2000, p. 58), a promoção de processos educativos que contemplem essa perspectiva deve apresentar alguns critérios básicos: (i) deve ser vista como uma prática social, (ii) não deve ser reduzida a determinadas áreas curriculares, atividades ou situações, nem tampouco deve restringir-se a determinados grupos sociais, (iii) deve questionar o etnocentrismo, bem como os conteúdos selecionados, (iv) deve articular ao nível das políticas educacionais e das práticas pedagógicas o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural com relação às diferentes identidades, (v) deve afetar não apenas o currículo explícito, mas também o currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo.

Candau e Russo (2011) afirmam que o termo interculturalidade surgiu na América Latina no contexto educacional, mais precisamente com referência à educação escolar indígena[47]. As pesquisadoras identificam algumas etapas no desenvolvimento da educação escolar indígena que vão da eliminação do outro no período colonial, passando pela assimilação até a assunção do bilinguismo com a produção de materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue que deixava de ser vista "apenas como instrumento civilizatório para ser considerada de importância fundamental para a continuidade dos próprios grupos minoritários" (CANDAU & RUSSO, 2011, p. 63).

[47] Ao resgatarem a trajetória da educação escolar indígena no continente latino-americano, Candau e Russo (2011, p.61) ressaltam que: "não pretendemos negar a grande diversidade de situações e os diferentes contextos onde se dá o seu desenvolvimento. Também não propomos a existência de uma linha única e progressiva da história da educação escolar indígena na América Latina, visto que o início de uma nova fase não significa o término da anterior, pois em muitos momentos elas ocorrem sobrepostas umas às outras".

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

Ainda de acordo com Candau e Russo (2011), as culturas de matriz africana também não encontraram espaço na educação escolar do continente e a situação dos grupos negros varia de acordo com a realidade de cada país[48]. Apesar dessa diferenciação de contextos, esses grupos foram, em geral, relegados a uma posição de não cidadania, especialmente, porque o regime escravocrata persistiu em muitos países até o final do século XIX.

> A situação dos afrodescendentes na maior parte do continente tem sido configurada por processos de violência e exclusão física, social e simbólica. No entanto, em diferentes nações, foram muitas as lutas de grupos afrodescendentes por condições de vida dignas e combate à discriminação e o racismo. Estes grupos têm se caracterizado pela resistência e por suas lutas contra o racismo em suas diferentes manifestações, assim como pela afirmação de direitos e plenitude de cidadania, o que supõe reconhecimento de suas identidades culturais (CANDAU & RUSSO, 2011, p. 65).

Mesmo sendo temas atuais nas discussões sobre educação e interculturalidade no continente, enfatizam que "foi difícil encontrar na produção bibliográfica latino-americana sobre educação intercultural, referências às contribuições dos grupos e movimentos negros" (CANDAU & RUSSO, 2011, p. 65). Porém, destacam algumas contribuições desses movimentos que atuam de maneira significativa: (i) a denúncia das diferentes manifestações da discriminação racial presentes nas sociedades latino-americanas, (ii) o desvelamento e a desconstrução dos estereótipos raciais e a visão do "racismo cordial", (iii) promoção de leituras alternativas do processo histórico vivido e do papel do negro na formação dos vários países latino-americanos, (iv) valorização das identidades culturais negras através da incorporação nos currículos escolares e nos materiais didáticos de componentes próprios das culturas negras, (v) as políticas de ação afirmativa dirigidas aos afrodescendentes em diferentes âmbitos da sociedade, do mercado de trabalho e ao ensino superior.

Todas essas propostas questionam as práticas homogeneizadoras e monoculturais dos processos educacionais e sociais porque buscam desvelar "o racismo e as práticas discriminatórias que perpassam o cotidiano das nossas sociedades e instituições educativas e promovem o reconhecimento e valorização

[48]"Se em alguns casos foi praticamente eliminada, como na Argentina, em outros constitui a grande maioria da população, como em Cuba ou Haiti. Há situações em que estão circunscritos a algumas regiões e/ou núcleos rurais, como no Equador ou Bolívia, em outras estão presentes nas principais zonas urbanas do respectivo país, como é o caso do Brasil ou Colômbia. Sua presença permeia de variadas formas as sociedades nacionais em diferentes âmbitos, e diversas proporções" (CANDAU & RUSSO, 2011, p. 64-65).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

das diferenças culturais, componentes fundamentais para a promoção de uma educação intercultural" (CANDAU & RUSSO, 2011, p. 67).

Candau (2012c) ressalta ainda que a afirmação das diferenças sejam étnicas, de gênero, de orientação sexual, religiosa, entre outras, manifestam-se de modos plurais e têm sido visibilizadas pelos diversos movimentos sociais. Do mesmo modo, de acordo com a autora, as diferentes manifestações de preconceito, discriminação, intolerância religiosa, homofobia, vêm crescendo, assustadoramente, na sociedade e também no cotidiano das escolas.

Os dados da pesquisa "Projeto de Estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual", de maio de 2009, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)[49], que teve por objetivo "analisar de maneira global e coerente a incidência de preconceito e discriminação nas escolas públicas, de forma a descrever um quadro consolidado que sirva de linha de base para a avaliação de ações globais no sentido de transformar as escolas em um ambiente essencial ao estímulo à diversidade e à mitigação do preconceito e da discriminação" (FIPE, 2009, p. 13), revelam que no que se refere ao preconceito e a discriminação, os resultados indicam que, de maneira geral, "o preconceito é um elemento efetivamente presente no ambiente das escolas públicas do país; é importante notar que entre os públicos pesquisados, funcionários, pais e mães, principalmente, os alunos, são os que apresentam os maiores níveis de preconceito" (FIPE, 2009, p. 69). Posso afirmar, considerando

[49] Foi utilizado o método de pesquisa survey e os questionários foram aplicados em quinhentas e uma escolas de redes públicas estaduais e municipais, urbanas e rurais, de todas as unidades federativas e teve como público alvo diretores de escola, professores de matemática e português, funcionários de escola, alunos da penúltima série (7ª e 8ª) do EFR, da última série (3ª e 4ª) do EMR, 2º ciclo do EF ou médio do EJA, pais e responsáveis por alunos. Face à natureza da pesquisa – mensuração de crenças, atitudes e valores que expressam preconceito – foram construídos cinco instrumentos de coleta de dados que foram respondidos pela técnica de auto-preenchimento, sob a coordenação de pesquisador qualificado junto às unidades de observação (respondentes) associadas às unidades amostrais (escolas de redes públicas estaduais e municipais, urbanas e rurais, de todas as unidades federativas). Os questionários foram desenvolvidos considerando-se os seguintes blocos de assuntos: questões sobre exposição à mídia por parte dos respondentes; sobre hábitos de lazer; sobre escala de distância social; sobre crenças e atitudes; sobre o conhecimento de práticas discriminatórias (bullying); sociodemográficas e escolares (FIPE, 2009, p.13-15).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

esses resultados, que todos os atores escolares investigados apresentam altos índices de discriminação e preconceito, principalmente o de corte racial.

Outra conclusão apresentada por essa pesquisa relaciona os níveis de preconceito e práticas discriminatórias das escolas com as médias da Prova Brasil 2007. De acordo com o relatório, nas escolas em que foram observadas atitudes mais preconceituosas os alunos obtiveram notas mais baixas nas avaliações de matemática e português. Entretanto, nas escolas onde os alunos apresentam predisposição em manter contatos de maior proximidade com os grupos sociais pesquisados, tendem a apresentar melhores médias na Prova Brasil (FIPE, 2009).

Sendo uma pesquisa de abrangência nacional, seus resultados[50] revelam uma situação inquietante no que diz respeito às temáticas de diversidade estudadas, principalmente a que trata do preconceito e da discriminação:

> Mais preocupante é o fato que o preconceito e a discriminação não raramente resultam em situações em que pessoas são humilhadas, agredidas e acusadas injustamente simplesmente pelo fato de fazerem parte de algum grupo social específico. Nota-se que estas práticas discriminatórias tem como principais vítimas os alunos, especialmente negros, pobres e homossexuais. Apesar do fato de que os alunos são as maiores vítimas, as práticas discriminatórias na escola também vitimam professores e funcionários com preocupante incidência. Entre os professores vitimados, os que mais sofrem os efeitos de práticas discriminatórias, de acordo com o conhecimento dos respondentes, são os professores mais velhos, os homossexuais e as mulheres, entre os funcionários, as maiores vítimas são os pobres, idosos e negros (FIPE, 2009, p. 352)

Mais uma conclusão que inspira cuidados e atenção diz respeito ao fato de que "os alunos das escolas públicas não apenas têm atitudes e comportamentos preconceituosos e discriminatórios, como sofrem os efeitos de comportamentos similares de outros atores do ambiente escolar, como diretores, professores, funcionários e do conselho escolar" (FIPE, 2009, p. 354).

Finalizando, o relatório sugere que a mudança desse ambiente discriminatório seja iniciada e potencializada por meio de um processo "de ações corajosas, envolvendo disseminação de informações (condição necessária, mas não suficiente para a promoção de mudanças), realização de ações específicas e pontuais, implementação de planos, que visem à mudança de comportamento e,

[50] A área temática que apresentou maiores valores para o índice ponderado percentual de concordância com as atitudes discriminatórias foi a que exprime a discriminação em relação a gênero (38,2%), seguida pelas áreas referentes à discriminação geracional (37,9%), em relação à deficiência (32,4%), à identidade de gênero (26,1%), à socioeconômica (25,1%), à étnico-racial (22,9%) e à territorial (20,6%) (FIPE, 2009, p. 06).

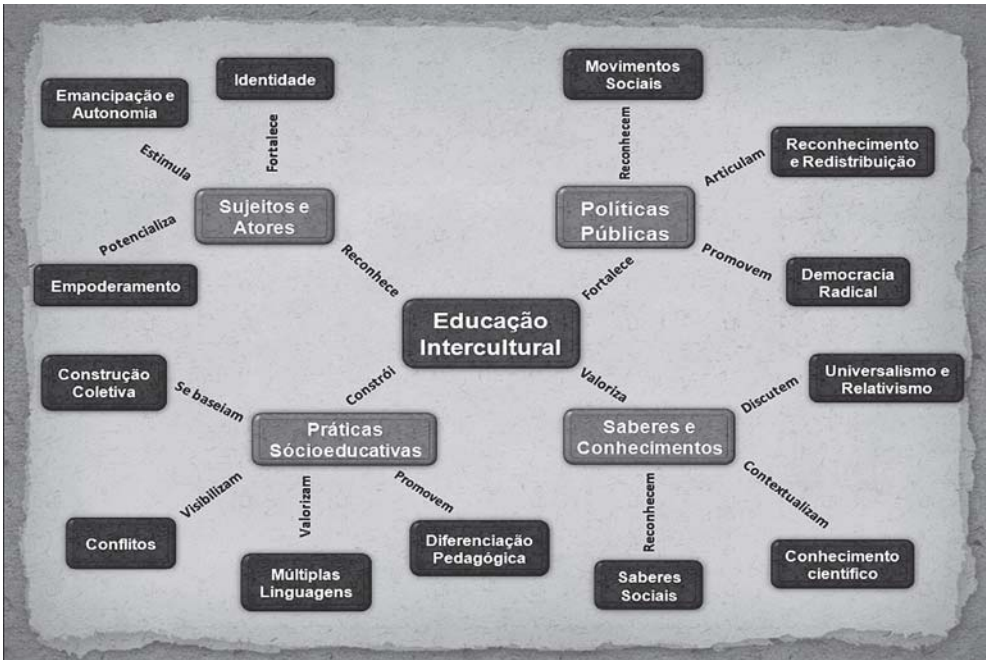
PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

principalmente, no longo prazo, ações que promovam a mudança de valores dos agentes escolares em relação à questão discriminatória" (FIPE, 2009, p. 355).

Utilizando os dados desse relatório, ao tratar da mudança no ambiente escolar mencionada pela pesquisa, Candau (2012c, p.237) enfatiza:

> Se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito a educação, teremos de afirmar à urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e a valorização das diferenças culturais nos contextos escolares. Esta proposta supõe, na linha de pesquisa que venho desenvolvendo, incorporar a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos. Esta preocupação não é algo secundário ou que se justapõe as finalidades básicas da escola, mas é inerente a elas.

Candau (2012c, p.244) reafirma sua opção pela perspectiva intercultural em educação que denomina de interculturalidade crítica e ressalta que "a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados". Tendo essa perspectiva como referência, Candau (2012c) construiu coletivamente, no âmbito de seu grupo de pesquisa, GECEC, um mapa conceitual da expressão "educação intercultural" que possui as seguintes categorias: (i) sujeitos e atores, (ii) saberes e conhecimentos, (iii) práticas socioeducativas e (iv) políticas públicas. Também foram elaboradas subcategorias e palavras de ligação entre elas (CANDAU, 2012c, p. 246).



PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA

Figura 1: Mapa conceitual (CANDAU, 2012c, p. 250).

Ao propor esse mapa conceitual, Candau (2012c) aposta na promoção de uma educação que possa afetar todos os atores, as dimensões do processo educativo, os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve, ou seja, desconstruir e reconstruir o caráter monocultural da cultura escolar.

É possível perceber que para Gonçalves e Silva (2002), Andrade (2009) e Candau (2012c), a diversidade de culturas está no centro das preocupações das propostas multi/interculturais, assim como todos/as enfatizam as questões de poder que estão imbricadas na construção das diferenças. Desse modo, considero que a perspectiva multi/intercultural surge como um questionamento, como uma proposta de desconstrução, como crítica a um tipo de conhecimento que foi construído e estruturado em cima de uma base monocultural, um padrão de cultura considerado como certo, como modelo a ser seguido. Portanto, não basta à escola ou aos professores/as somente se mostrar sensível às diferenças. É necessário que a instituição escolar incorpore "um projeto educativo emancipatório, sobretudo a escola pública, que deverá inserir a questão racial em seu projeto político-pedagógico, tomá-la como eixo de suas práticas pedagógicas e articulá-las nas discussões que permeiam o currículo escolar" (GOMES, 2007, p.102).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1211290/CA