

A ESCOLA E OS SEUS DESAFIOS NO COMBATE ÀS DESIGUALDADES: DA ABOLIÇÃO MALSUCEDIDA ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVASLEONARDO LACERDA CAMPOS¹**Notas Introdutórias**

Este texto é fruto das discussões realizadas na disciplina Fundamentos Históricos da Educação, ministrada pela professora Dra. Fabiana de Cássia Rodrigues. A proposta para tal escrita é suleada por meio da elaboração de uma problematização, a partir de um dos textos abordados. Desse modo, diante das discussões ao longo do semestre, alguns textos dialogaram diretamente com as pesquisas que venho realizando, na medida em que nos remetemos aos diversos aspectos que constitui a escola, sobretudo aqueles relacionados ao fracasso escolar, com ênfase no recorte racial.

Dito isso, mobilizei alguns autores cujas as pesquisas discutimos na disciplina, bem como outros autores tão importantes para pensar e/ou potencializar a minha indagação, tendo em vista que os textos dos autores Paulilo (2017), Gadotti (1978), Freitag (1986), Gonzales (1979), Tragtenberg (2012; 2018), Luiz; Salvador; Junior (1979) e Hasenbalg (1987) foram de suma importância para a elaboração da problematização, a saber: Parte dos textos abordados na disciplina, trouxeram uma reflexão no espaço temporal que correspondem às décadas de 1970 e 1980, principalmente tecendo análise crítica acerca da política educacional, dos instrumentos pedagógicos mobilizados, que por vezes excluía parte da sociedade, uma vez que os próprios currículos não dialogavam, como ainda deixam a desejar quando tratamos acerca da pluralidade étnica que compõe o contexto escolar.

Dito isso, mesmo percebendo, nesses textos, uma preocupação com o estabelecimento de uma educação libertária, verificamos que o recorte racial pouco foi evidenciado, exceto nos textos de Lélia Gonzales, Maria do Carmo Luiz; Maria Nazaré Salvador e Henrique Cunha Júnior (1979), Carlos A. Hasenbalg (1987),

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Mestre pelo mesmo programa. Pesquisador do GPPES e do DIS/ UNICAMP. Docente da Faculdade Nossa Senhora de Lourdes-FNSL. Professor Efetivo da Rede Municipal de Ensino de Porto Seguro – BA.

tendo em vista a exposição acerca da maneira pela qual o Estado brasileiro tratou a população afro-brasileira, sobretudo após a abolição da escravatura que, para Campos (2018), foi malsucedida, uma vez que a abolição não foi capaz de criar mecanismos que possibilitassem aos afro-brasileiros o acesso à cidadania. Nesse aspecto, destaca Gonzales (1979, p. 6): “posicionamentos teóricos tem buscado explicar a situação da população [afro-brasileira] em nosso país, na medida em que tal situação se traduz numa participação mínima nos processos político, econômico e cultural”. Diante do exposto, assistimos a um movimento perverso de exclusão e marginalização. Além disso, o investimento, por parte do Estado, para implementar uma política de branqueamento, por meio do incentivo à imigração europeia.

Nesse sentido, mesmo depois da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o Ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira, ainda temos acompanhado, por parte de muitos Estados e Municípios brasileiros, o desrespeito no tocante à sua implementação. Por que mesmo depois de dezenove anos da homologação da Lei 10.639/2003, ainda nos deparamos com ações pontuais de professoras/es, na maioria das vezes negros/as, ou militantes e simpatizantes pela causa, que se articulam nas unidades escolares e nas próprias Universidades para efetivar e/ou materializar os princípios suleadores da Lei supracitada?

A população negra e os desafios no campo da educação

A escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram. Todavia, embora no século XXI as políticas públicas brasileiras tenham buscado incluir a população afro-brasileira, por meio do reconhecimento, valorização e contribuição da identidade, cultura e história da população negra no processo de formação da nação, a ausência da História Africana e Afro-Brasileira ainda é uma das lacunas vigentes nos sistemas educacionais brasileiros, mesmo com a obrigatoriedade do ensino da temática, desde 2003. Por isso, os/as alunos/as negros/as e não negros/as e os seus professores/as precisam sentir-se valorizados/as e apoiados/as, sobretudo no processo de reeducação das relações entre negros e brancos, hoje designadas como relações étnico-raciais.

É notório que, ao longo da história do Brasil, foi estabelecido um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem

acesso à escola, nela permanecessem e obtivessem sucesso. A Colônia, o Império e a República tiveram, historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-brasileira até os dias atuais.

Vale salientar que Fernando Henrique Cardoso foi o primeiro presidente a reconhecer que o Brasil é um país racista. Porém, foi com o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que várias medidas foram sendo implementadas, a fim de redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros na sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira.

A partir dessas propostas, foi promulgado o Art. 26-A da LDB, que promove a inserção, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, do “Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira”. Criou-se também, em 21 de março de 2003, a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), e instituiu-se a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Esses instrumentos nasciam com a urgente necessidade de alterações positivas na realidade vivenciada pela população negra, a fim de trilhar um novo caminho rumo a uma sociedade democrática, capaz de promover e/ou reverter os efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

É importante pontuar que essa luta por Políticas de Ações Afirmativas é uma luta histórica travada pelo Movimento Negro, e que o próprio reconhecimento da presença do racismo no Brasil, por parte de Fernando Henrique Cardoso, se deu justamente na Marcha para Zumbi, em 1995, quando mais de 30 mil militantes de vários Movimentos Negros marcharam em Brasília. Segundo Campos (2018, p. 92), o objetivo da Marcha foi “denunciar o preconceito, o racismo e a ausência de Políticas Públicas para a população negra”. Além de requerer tais políticas, lutava-se para que elas viabilizassem a disseminação positiva da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como o acesso da população negra às universidades, uma vez que, ao longo da história do negro no Brasil, o que se viu por parte do Estado foi a elaboração de decretos que impediam essa população de ter acesso à educação, como bem destaca Campos (2018):

Decreto nº 1.331 de fevereiro de 1854, em especial os parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 69, que tinha a seguinte finalidade: "Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas". No parágrafo primeiro, negava-se a entrada de meninos doentes. Já o segundo parágrafo, apontava que aquelas crianças não vacinadas, não poderiam ser matriculadas e o terceiro parágrafo, proibia a entrada de quaisquer escravos nas instituições escolares. Visivelmente o 1º e 2º parágrafo, se remete aos escravizados, uma vez que, eram eles os maiores contaminados por doenças contagiosas, tinham menos acesso a vacinação, sendo os excluídos em sua totalidade de direitos advindos do Estado (CAMPOS, 2018, p. 104).

Diante do exposto, podemos pontuar que a educação constitui-se como um dos principais mecanismos ativos de transformação de um povo, e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a formação do ser humano, na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos distintos. Apesar disso, temos acompanhado, no espaço escolar, o reforço de estereótipos direcionados à população negra, além do silenciamento e marginalização.

Pensando no reforço de estereótipos, destacamos o pensamento de Hasenbalg, ao se remeter ao processo de rendimento escolar entre alunos ricos e pobres, brancos e negros:

O aluno negro ou o aluno pobre é absorvido pela rede escolar de maneira diferente do aluno de classe média ou não pobre; uma vez constituída essa clientela socialmente homogênea, os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis (HASENBALG, 1987, p. 26).

Diante do exposto, fica evidente a maneira pela qual o estereótipo acompanha alunos/as negros/as e pobres em sua trajetória escolar. Assim, os estabelecimentos de ensino precisam adotar medidas e/ou posturas combativas aos diversos estereótipos produzidos e fomentados no contexto escolar, tratando com mais seriedade a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira, fiscalizar para que, no seu interior, os/as alunos/as negros/as deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas.

Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve e, sobretudo, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de

que participam, ajudando a manter e/ou a reelaborar fatos e situações a partir de diferentes perspectivas.

As consequências desse processo histórico ao qual nos referimos anteriormente, voltadas para o negro e seus descendentes no Brasil, estão relacionadas a uma vida marcada pela trajetória da exclusão, discriminação, subserviência e opressão de um sistema econômico, político e social cruel e, no mesmo sentido, por um modelo/projeto de educação escolar que, ao longo da nossa história, não soube ou não procurou dialogar com as diferenças étnico-raciais de nosso povo.

Vale salientar que, no início do século XX, as alunas negras tinham extremas dificuldades para terminarem o curso na Escola normal, tendo em vista a necessidade de trabalhar durante o dia, restando a elas o ingresso no ensino noturno. Dessa forma, não possuíam tempo hábil para a dedicação exclusiva aos estudos, uma vez que havia necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar.

Nessa perspectiva, destacamos o pensamento de Maria Lúcia Rodrigues Müller, ao tratar de tais trajetórias: "quando essas alunas negras terminavam o curso e conseguiam a nomeação efetiva, eram relegadas às escolas mais distantes, nos arredores da cidade" (2003, p.100). Ainda nas primeiras décadas do Século XX, segundo Müller (2003, p. 101),

Paulatinamente diminuiu a presença das docentes negras no ensino primário municipal. Os dados obtidos permitem inferir que a racionalização do ensino criou obstáculos cada vez maiores para a presença dessas moças, tanto como professoras do Ensino Público Municipal quanto como aluna da Escola Normal. Uma dessas medidas foi à extinção do Curso Normal Noturno, em 1916, decisão tomada em nome de uma pretensa maior qualidade do curso diurno. O ensino noturno permitia às moças pobres trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Podemos perceber a maneira pela qual a elite branca criou mecanismos que impossibilitaram o acesso das alunas negras à escola, alegando o fechamento do período noturno para viabilizar melhores condições para o ensino diurno. Com essa medida, a quantidade de alunas negras diminuiu drasticamente nas escolas do Rio de Janeiro, e a consequência desse processo, podemos acompanhar ainda hoje, tendo em vista que os/as alunos/as das áreas periféricas do Rio de Janeiro ficaram desassistidos/as, e a maioria daqueles/as que ocupavam e ocupam essas áreas são negros/as. Assim, não é à toa que a maior parte dos analfabetos no país

tem cor, são pessoas negras, e muitos/as são oriundas desses instrumentos perversos adotados pelo Estado Racista. Solidificando tal reflexão, destacamos os dados apresentados por Araújo, Campos e Santos:

Estudantes negros e pardos estão sobre-representados entre os alunos que concluem o fundamental com habilidades de leitura abaixo do básico – 29,1% e 23%, respectivamente. Entre os brancos, o índice cai para 18,5%, abaixo da média geral (21,3%). Já entre os que tinham desempenho avançado, os negros estavam sub-representados – apenas 2,2% dos negros e 3,1% dos pardos chegavam a esse nível de aprendizado em 2013. Com os brancos a taxa alcançava os 5,4% (ARAÚJO; CAMPOS; SANTOS, 2020, p. 333).

Mesmo que o Estado brasileiro negasse a institucionalização do racismo, as ações adotadas pelas elites, que inclusive eram as responsáveis pela condução da nação, desenvolveram inúmeros mecanismos para dificultar o acesso do afro-brasileiro à educação. Para tanto, a escola tornou-se um espaço de negação de saberes aos negros e seus descendentes e, da mesma maneira, construiu, em seus espaços, estereótipos negativos que estigmatizaram e estigmatizam os afro-brasileiros.

Outro fator importante a ser aqui apresentado tem a ver com o Plano Nacional de Educação e o processo de universalização do ensino fundamental. Segundo Campos, Santos e Tebet (2021, p. 183), “em 2013 98,7% dos alunos brancos tiveram acesso à educação, enquanto 98,3% de alunos negros conseguiram tal feito”. Os estudiosos pontuam que, diante desses dados, se faz necessário observar não só as taxas referentes ao acesso, mas à terminalidade do ensino entre 6 e 14 anos.

De acordo com o PNE, em 2003, 66,4% de alunos brancos finalizavam essa etapa da educação básica na idade ideal, contra apenas 40,8% dos alunos negros, o que representava uma diferença de 25,6% pontos percentuais (p.p) entre as estatísticas da população branca e negra. [...] em 2019, essa diferença havia reduzido para 12,7% p.p (CAMPOS; SANTOS; TEBET, 2021, p. 183-184).

Vejamos que, mesmo diante da diminuição das desigualdades entre brancos e negros, em relação ao acesso e permanência na educação, ainda estamos longe de alcançar uma igualdade, sobretudo no tocante à terminalidade da escolarização na “idade certa”.

Políticas de Ações Afirmativas: Os desafios para a implementação da Lei 10.639/2003

Em janeiro de 2003, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, foi alterada, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Por meio do artigo 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ocorreu a inserção do Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Há que se destacar, contudo, que ainda hoje essa alteração na legislação não garantiu a implementação da Lei supracitada em todos os municípios brasileiros.

Vale ressaltar que a Lei Federal nº10. 639/2003 foi homologada 115 anos após a abolição da escravatura. Nesse sentido, se essa mesma abolição tivesse oportunizado aos afro-brasileiros, bem como aos povos indígenas, a inserção social, mediante o acesso à educação que, por sua vez, garantisse a equidade na valorização dos povos e de suas respectivas culturas, na formação do povo brasileiro, sem evidenciar a cultura europeia, em detrimento da cultura indígena nativa e do africano, introduzido por meio do processo desumano da escravização, talvez não houvesse a necessidade de Políticas Públicas de Ações Afirmativas para garantir o direito da maior parcela da população brasileira de ser representada no contexto educacional. Entretanto, ao longo da tradição escolar, houve a negação das culturas indígenas e africanas e uma tentativa desenfreada, pelo processo de assimilação dos padrões europeus a serem seguidos.

A Lei 10.639/2003, seus princípios e desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, na maneira de pensar e agir dos indivíduos, em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos Currículos da Educação Básica, sob decisão política, gerou fortes repercussões pedagógicas, inclusive no que diz respeito à formação de professores.

Com a efetivação dessa medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar, devidamente, a história e a cultura de seu povo, buscando reparar danos que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da História e Cultura Afro-brasileira e Africana não se restringe à população negra. Ao

contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes, no seio de uma sociedade multicultural, capaz de construir uma nação democrática.

Considerações Finais:

Mesmo diante da legislação antirracista que indique conquistas, isso não foi suficiente para garantir a efetivação e execução de práticas educacionais que contemplem as necessidades específicas dos estudantes afro-brasileiros nos ambientes escolares do país. Para a condução das ações que se remetem à Lei 10.639/03, os Sistemas de Ensino, os estabelecimentos e os/as professores/as terão como ponto de partida alguns princípios básicos para uma melhor organicidade nos debates e discussões sobre a educação das relações étnico-raciais: a igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que, em conjunto, constroem, na nação brasileira, sua história.

Sendo assim, se faz necessária a formação continuada do/a professor/a, cujo objetivo se dá em uma perspectiva de ações que venham calhar na materialização dos princípios da Lei 10.639/2003, com a promoção da justiça social, igualdade racial e valorização da identidade negra. A cultura negra fez e faz parte de toda essência brasileira, e isso é fator importante para valorizar e enfatizar o respeito para com essa cultura e toda sua diversidade que aflora e enriquece a sociedade.

Referências Bibliográficas

ARAUJO, D., F., M., da S., de; CAMPOS, L., L.; SANTOS, W., C., da S. Educação da População Negra no Brasil: Desigualdades Educacionais e Políticas de Ações Afirmativas. In: ARAUJO, D., F., M., da S., de; CAMPOS, L., L.; SANTOS, W., C., (Orgs). **Relações Étnico-Raciais e Multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pembrok Collins, 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de jan. de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**, Brasília, DF: jan, 2003.

_____. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a**

educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana na educação básica, Brasília, DF, out. 2004.

CAMPOS, L., L. **Políticas Públicas de Ações Afirmativas**: um estudo da implementação da Lei 10.639/2003 e as suas implicações nas Redes Municipais de Ensino de Porto Seguro – BA, Vitória da Conquista – BA e São Carlos – SP. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2018.

CAMPOS, L., L.; SANTOS, N.L. dos; TEBET, G. de C. Acesso e Permanência da População Negra à Educação: Uma análise do Contexto Baiano e dos Indicadores de Acompanhamento do PNE. In: LEITE, S., F.; JÚNIOR, F., T.; ALVES, V., E., L. (Orgs) **O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O MATOPIBA**: Diagnóstico e Perspectiva. 1 ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021.

FREITAG, B., **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1984.

GADOTTI, M. Revisão Crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira: Introdução a uma pedagogia do conflito. **Educação & Sociedade**. Ano I – N 1. Campinas –SP: UNICAMP/CORTEZ & MORAES, 1978.

GONZALES, L. Cultura, Etnicidade e Trabalho: Efeitos Linguísticos e Políticos da Exploração da mulher. **8º Encontro Nacional Latin American Studies Association**. Pittsburgh, 1979.

_____. A Juventude Negra Brasileira e a Questão do Desemprego. **Conferência Anual do AFRICAN HERITAGE STUDIES ASSOCIATION**. Pittsburgh, 1979.

HASENBALG, C. Desigualdades sociais e oportunidade educacional. In: ROSENBERG, F.; Relações raciais e rendimento escolar. **Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1971. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Caderno-de-Pesquisa_63_menor.pdf

MÜLLER, M., L., R. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações Raciais e Educação: Novos Desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAULILO, A. A compreensão histórica do fracasso escolar. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, 2017. Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401252&script=sci_abstract&lng=pt

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v 39, nº 142, p. 183-202, 2018.