



RACISMO ESTRUTURAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO

STRUCTURAL RACISM AND RIGHT TO EDUCATION

RACISMO ESTRUCTURAL Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

*Humberto Bersani*¹

RESUMO: O artigo pretende analisar a relação entre o racismo estrutural e o direito à educação, considerando levantamento quantitativo concernente aos ensinos médio e superior, bem como a eficácia da Lei 10.639/2003. Refletir sobre a educação sob a perspectiva racial constitui mais um elemento que revela a exclusão social dos negros no Brasil, de modo que o ensino médio pode ser representado por uma bifurcação social e racial, enquanto o ensino superior passou por um processo de capitalização concomitante à implementação de políticas públicas de ação afirmativa. Por fim, a ineficácia da Lei 10.639/2003 também demonstra o comprometimento do Estado na manutenção do racismo, elemento que lhe é intrínseco.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo estrutural. Educação. Exclusão social.

ABSTRACT: The article intends to analyze the relationship between structural racism and the right to education, considered a quantitative survey concerning the high school and higher education, as well as the effectiveness of Law 10.639/ 2003. Reflecting on education from a racial perspective is another element that reveals the social exclusion of blacks in Brazil, so that high school can be represented by a social and racial bifurcation, while higher education went through a process of capitalization concomitant with implementation of affirmative action public policies. Finally, the ineffectiveness of Law 10.639/2003 also demonstrates the State's commitment to the maintenance of racism, an element that is intrinsic to it.

KEYWORDS: Structural racism. Education. Social exclusion.

RESUMÉN: El artículo pretende analizar la relación entre el racismo estructural y el derecho a la educación, considerado levantamiento cuantitativo concerniente a las enseñanzas media y superior, así como la eficacia de la Ley 10.639/2003. La reflexión sobre la educación bajo la perspectiva racial constituye otro elemento que revela la exclusión social de los negros en Brasil, de modo que la enseñanza media puede ser representada por una bifurcación social y racial, mientras que la enseñanza superior pasó por un proceso de capitalización concomitante implementación de políticas públicas de acción afirmativa. Por último, la ineficacia de la Ley 10.639/2003 también demuestra el compromiso del Estado en el mantenimiento del racismo, elemento que le es intrínseco.

PALABRAS CLAVE: Racismo estructural. Educación. Exclusión social.

INTRODUÇÃO

Diante das variadas possibilidades de se analisar a essência do racismo no Brasil, uma das faces apresentadas por essa forma de opressão corresponde ao racismo estrutural, ou seja, um

Submetido em: 01/09/2017 – **Aceito em:** 08/02/2018 – **Publicado em:** 12/002/2018.

© Rev. Educ. Perspec.	Viçosa, MG	v.8	n.3	p.380-397	set./dez. 2017	eISSN 2178-8359
-----------------------	------------	-----	-----	-----------	----------------	-----------------



sistema de opressão cuja ação transcende a mera formatação das instituições, eis que perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado.

Assim, por corresponder a uma estrutura, o racismo não está apenas no plano da consciência – a estrutura é intrínseca ao inconsciente. Ele transcende o âmbito institucional, pois está na essência da sociedade e, assim, é apropriado para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios, revelando-se como mecanismo colocado para perpetuar o atual estado das coisas. Trata-se de um elemento estrutural no Brasil porque formatado desde a vigência do escravismo colonial como modo de produção (GORENDER, 2010), sistematizado por Clóvis Moura mediante as expressões escravismos pleno e tardio (MOURA, 2014).

O direito à educação, por sua vez, se inscreve no gênero dos direitos sociais, os quais são informados pelo fundamento axiológico da solidariedade (COMPARATO, 2008), bem como, pelo fundamento ético da justiça distributiva (LOPES, 2006).

Conjugar o racismo estrutural e o direito à educação reside, pois, num importante subsídio à compreensão das complexas camadas que transpassam a sociedade brasileira. O presente texto, resultado parcial de pesquisa em sede de doutorado em direitos humanos, pretende apontar as relações entre o racismo estrutural e o direito à educação, a partir da análise de três categorias básicas: ensino médio, ensino superior e Lei 10.639/2003. Os níveis de ensino selecionados por ocasião do estudo manifestam, a partir de um recorte racial, um diagnóstico de como a exclusão social em estudo se opera em tais contextos.

A análise da Lei 10.639/2003, por sua vez, representa um instrumento oriundo da via institucional e por ela negligenciado, haja vista sua ineficácia. Assim, pretende-se demonstrar que o racismo, enquanto elemento estrutural e estruturante das relações sociais, também está presente no direito à educação.

ENSINO MÉDIO: UMA BIFURCAÇÃO RACIAL E SOCIAL

Atualmente, a educação brasileira segue as diretrizes preconizadas pela Lei nº 9394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Desde o início de sua vigência, a LDB 9394/96 passou por várias modificações, inclusive no que diz respeito ao ensino médio – e esta seção levará em consideração os dispositivos vigentes no presente momento.



Logo no art. 4º, a LDB diz que “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, organizada da seguinte forma: [...] c) ensino médio” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, verifica-se que o ensino médio integra o que o legislador considera como educação básica obrigatória. A questão terminológica constitui um dos primeiros pontos a se considerar. Afinal, por que teria o legislador optado pelo termo “ensino”, em vez de “educação”? O termo “educação” carrega consigo maior abrangência, enquanto o “ensino” é limitado à mera transmissão de conhecimento, traduzindo à etapa de formação um caráter instrumental, um fim em si mesmo, acrítico, passivo diante dos axiomas “ensinados” durante as aulas.

A educação, por sua vez, pressupõe uma postura dialógica, voltada para a construção coletiva dos espaços, ampliando-se os horizontes mediante a aquisição de valores potencialmente transformadores do seio social. Por isso, ela é mais ampla e não se limita a instruir ou transmitir conhecimento, mas inclui formar cidadãos que possam usar os instrumentos intelectivos para algo que transcenda a mera reprodução de conhecimento.

A própria legislação não delimita com exatidão as finalidades do ensino médio, conforme se constata da leitura do art. 35 da LDB¹. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nos anos anteriores posicionam tal fase como uma espécie de “revisão” realizada ao longo de três anos.

Entretanto, a questão do prosseguimento dos estudos constitui um ponto importante, pois é notório que a estrutura oferecida pela educação pública não confere, por si só, condições para que um aluno concorra às vagas oferecidas nas melhores instituições de ensino superior – especialmente as públicas.

O ensino médio de melhor qualidade pode ser cursado em escolas particulares, locais acessíveis a uma parte ínfima da sociedade. A título de exemplo, sabe-se que 2014 foi um ano em que a Universidade de São Paulo (USP) registrou um dos maiores índices de ingressantes da escola pública. Segundo dados da própria instituição, 32,3% dos ingressantes no referido ano eram oriundos de escolas públicas (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2014). Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o ingresso no mesmo ano fez a razão de 36,9% (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2014).

Aliás, quanto aos alunos ingressantes da UNICAMP em 2014, 32,4% dos aprovados no curso de medicina cursaram o ensino médio em escolas públicas e nenhum se autodeclarou negro e/ou indígena, sendo que 9,9% se autodeclararam pardos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2014).



Com base em tais dados, verifica-se que o ensino superior público e gratuito não é democrático, pois não representa a composição da sociedade brasileira. Outro ponto interessante da LDB reside na educação profissional técnica de nível médio, prevista no art. 36-A:

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996).

Considerando-se o Censo Escolar realizado em 2012, é possível verificar a expansão da Educação Profissional ao longo dos últimos anos, conforme retratado pela tabela abaixo (INEP, 2013):

Tabela 1. Matrículas na educação profissional por dependência administrativa – Brasil – 2007-2012²

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2007	780.162	109.777	253.194	30.037	387.154
2008	927.978	124.718	318.404	36.092	448.764
2009	1.036.945	147.947	355.688	34.016	499.294
2010	1.140.388	165.355	398.238	32.225	544.570
2011	1.250.900	189.988	447.463	32.310	581.139
2012	1.362.200	210.785	488.543	30.422	632.450
Δ% 2011/2012	8,9	10,9	9,2	-5,8	8,8

Fonte: MEC/Inep/Deed

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2013.

Os dados acima refletem uma tendência que, a partir da expansão dos institutos federais e de programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)², criado em 2011, aponta para um crescimento ainda maior da Educação Profissional.

É indubitável que a Educação Profissional corresponde a um meio de facilitar o acesso do jovem ao mercado de trabalho. Sabe-se, entretanto, que o público-alvo corresponde à parcela da população que não pode aguardar o acesso ao ensino superior para garantir uma colocação laboral.

Porém, há, nesta etapa, uma divisão que aponta ao Estado duas possibilidades: voltar-se à educação intelectual ou à educação para o trabalho. Diante das distorções sociais que

² Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE). 2) Inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio.



permeiam a sociedade brasileira, muitos jovens são conduzidos à lógica da educação para o trabalho, pois é necessário garantir a sobrevivência e colaborar com as despesas da família. E o Estado falha em não permitir o acesso à educação nesse sentido, aumentando a exclusão social dessas pessoas.

O Censo Demográfico 2010 apresentou alguns dados sobre a desigualdade educacional no Brasil. Na tabela 2 observa-se “pessoas de dez anos ou mais de idade por nível de instrução, segundo a cor ou raça e os grupos de idade – Brasil – 2010” (IBGE, 2015):

Tabela 2. Pessoas de 10 anos ou mais de idade

Cor ou raça	Total	Nível de instrução				
		Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado
Branca	77.416.302	33.151.747	13.424.041	20.513.245	9.871.362	455.907
Preta	12.832.886	7.293.638	2.214.820	2.745.867	507.583	70.978
Amarela	1.845.466	793.936	304.347	469.933	265.372	11.878
Parda	69.232.715 ³	39.671.447	12.154.696	14.174.701	2.802.456	429.416
Indígena	621.381	443.498	80.796	76.693	16.918	3.476
Total	161.981.299 ⁴	81.386.577	28.178.794	37.980.515	13.463.757	971.655

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

É possível notar, a partir da tabela acima, a discrepância entre a proporção de pessoas brancas, pretas e pardas com “ensino médio completo e superior incompleto”, bem como, aquelas com “superior completo”.

Da totalidade das pessoas brancas, 12,75% possuem ensino superior completo, enquanto as pretas na mesma situação totalizam 3,95% e, as pardas, 4,04%. Relativamente às pessoas com ensino médio completo, considerados os grupos “médio completo e superior incompleto” e “superior completo”, verifica-se que as brancas perfazem a razão de 39,24% da totalidade do grupo; as pretas, 25,35%; e as pardas, 24,52%. Dessa forma, o espaço acadêmico fica restrito a uma parcela da sociedade em detrimento de outras, contribuindo para a consolidação da desigualdade racial no Brasil.

Aliás, quanto ao ensino médio e sua relação com a educação superior, cumpre observar o disposto nos arts. 44⁵ e 51⁶ da LDB, os quais possibilitam a seguinte indagação: como uma pessoa que estudou todo seu ensino médio em escola pública, em muitos casos no período noturno – este concomitante com o exercício de atividade laboral – conseguirá ingressar em uma universidade pública de qualidade e, ainda que ingresse, como será a permanência e o custeio de todas as suas despesas no decorrer da graduação?



Isso demonstra que o acesso ao ensino superior público ainda é um desafio quase intransponível àqueles que não integram a elite econômica, sendo o ensino médio, portanto, um projeto que funciona, atualmente, a serviço daquela e dos seus interesses.

Trata-se de uma provável explicação para o alto índice de evasão no ensino médio⁷. Este último pode ser entendido, atualmente, como agente da mera transmissão de conhecimento, de caráter instrumental a serviço de uma elite, contribuindo para reforçar as disparidades entre as classes sociais.

Com efeito, observando-se os números e o cenário da educação brasileira, é possível afirmar o ensino médio como uma bifurcação marcante que conduz a um ou outro caminho conforme a posição social. Explica-se: o ensino médio que amplia substancialmente a possibilidade de ingresso em uma universidade pública de qualidade não está disponível àqueles que não possuem condições de pagar pelas altas mensalidades dos cursos voltados para o vestibular.

Assim, o ensino médio torna-se um instrumento para aprovação no vestibular e ingresso em universidades, o que se mostra pouco provável a quem não tem acesso à melhor preparação. A bifurcação, portanto, é racial e de classes, traduzindo-se em um processo destinado à elite. Contudo, como a ideologia hegemônica constrói uma representação mediante lógica coerente (CHAUI, 1980), verifica-se um processo de naturalização das desigualdades cristalizadas.

Cabe, portanto, ao Estado intervir mediante políticas públicas adequadas à correção das distorções existentes para que se possa idealizar uma educação superior democratizada – não excludente, como se vê hoje.

Afinal, sendo um direito, a educação não deve ser tratada como um meio de controle social – natureza esta que merece ser investigada e superada por todos os agentes envolvidos –, mas como um direito a serviço da comunidade e da construção de uma sociedade pautada pela ética e por valores que promovam os seres humanos, independentemente de qualquer elemento condicional.

Não há, pois, como falar em democracia sem que haja uma educação de qualidade, acessível, formadora de cidadãos e, sobretudo, libertadora.

ENSINO SUPERIOR: ACESSO, COTAS RACIAIS E CAPITALIZAÇÃO

A exclusão social propiciada por uma sociedade historicamente desigual – como é o caso da brasileira – impõe a necessidade de se avaliar constantemente os métodos de acesso aos direitos garantidos a todos.



Se, em determinado momento, verifica-se uma distorção ou a violação dos valores democráticos consagrados, é preciso repensar e buscar meios voltados à correção das distorções verificadas.

O Brasil reconheceu – embora tardiamente e ainda enfrentando resistência – que, ao longo de sua história, o acesso ao ensino superior representou um momento que reitera ou reforça o privilégio. As universidades públicas brasileiras sempre foram espaços dominados pela elite econômica, não obstante a natureza pública que nos leva à premissa básica de um investimento promovido por toda a sociedade e que deveria lhe servir de forma geral, sem exclusão de quaisquer grupos.

Ora, se o espaço é historicamente elitista, como a história também demonstra que os africanos escravizados e seus descendentes não tiveram qualquer espaço no seio social além da opressão durante o escravismo e da exclusão social após terem sido descartados por esse sistema, não é preciso grande esforço para que se conclua o fato de as universidades públicas brasileiras serem reservadas às elites brancas, por mais paradoxal que possa parecer essa expressão, pois a desigualdade aqui consolidada abriu espaço para a formação de uma única elite – e ela é branca.

Não é por acaso, portanto, que a desigualdade educacional deve ser analisada como uma das faces do racismo estrutural e verdadeiro precedente no âmbito das relações de trabalho, sendo que o acesso ao ensino superior geralmente se impõe a todo afrodescendente como uma barreira quase intransponível. A exclusão social impede o acesso a uma educação básica de qualidade, dificultando a aprovação no modelo aparentemente meritocrático do vestibular.

Isso porque tal modelo, na realidade, não é meritocrático, mas sim elitista. O mérito, no caso, é inerente a um projeto que incorpora apenas a elite, portanto, antidemocrático. A meritocracia já demonstrou que deve ser revista no Brasil, pois trata-se de um discurso apropriado em favor da manutenção das desigualdades aqui existentes, como se cada cidadão tivesse total escolha sobre como conduzir os seus caminhos, ou seja, negando a inquestionável influência exercida por um sistema tradicionalmente excludente sobre uma parcela da população que sempre foi ignorada. A educação atua, pois, como um verdadeiro óbice à mobilidade social.

Serão abordados, nesta oportunidade, o acesso ao ensino superior no contexto da desigualdade racial verificada no Brasil e a relação estabelecida com o racismo estrutural. O Relatório do Desenvolvimento Humano 2014, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), apontou que, em 2012, 11% dos negros entre 18 e 24 anos estavam na universidade (UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME, 2014),



donde é possível notar que houve uma ampliação no acesso ao ensino superior, eis que se a proporção for comparada à de 1997, a diferença é grande.

Vejam-se, assim, algumas medidas que têm sido tomadas pelo Estado para corrigir as distorções existentes, a começar pelo sistema de cotas. As cotas raciais e sociais são espécies de ações afirmativas, ou seja, meios utilizados para impedir que a desigualdade se perpetue no âmbito de determinados grupos sociais. Elas são implementadas com a finalidade de reequilibrar os cenários que se encontram em situação de desequilíbrio ou desfavorecimento.

Chamadas, ainda, como formas de discriminação positiva, as cotas podem assim ser denominadas pelo fato de que, por elas, há uma prática discriminatória revelada pela distinção dos indivíduos, mas esta distinção é considerada positiva à medida que visa materializar o postulado da igualdade em situações expressamente desiguais e de exclusão.

Trata-se de um tema controvertido na academia e na sociedade civil (na realidade, mais nesta última), pois o discurso da meritocracia ainda é usado como uma máscara para a manutenção da desigualdade racial existente no Brasil e, ademais, o referido discurso permanece com amplo espaço nas justificativas contrárias às cotas, sobretudo em virtude da assimilação do racismo estrutural.

Isso ocorre porque, ao longo da História do Brasil, naturalizou-se a situação de exclusão social vivenciada pelos negros, aceitando-se o fato de que as universidades públicas do país tenham sido frequentadas por maioria de brancos.

Neste diapasão, a implementação das cotas não é apenas uma forma de quitar uma dívida histórica com os africanos e seus descendentes, até porque o acesso à universidade não deve ser visto como uma benesse concedida a essas pessoas, como se fosse uma caridade estatal ou mesmo um meio de pagamento. Outrossim, o ingresso no ensino superior é ínfimo em face da dimensão dos danos causados àqueles que foram escravizados no Brasil, repercutindo em todas as gerações que lhes seguiram.

O que se combate, aqui, é uma das formas de manifestação do racismo estrutural, consubstanciada pela noção de que é aceitável, em uma sociedade que se pretende democrática, ter um número irrisório de estudantes negros no ensino superior e contrastante com a presença desse grupo na composição da sociedade, contribuindo com a manutenção das desigualdades cristalizadas ao longo da história.

As cotas começaram a ser implementadas no Brasil em 2002, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A Lei Estadual nº 3524/2000 adotou o sistema no âmbito da UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), tendo passado por várias



modificações desde então. A primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas foi a Universidade de Brasília (UnB), que o implementou no vestibular de ingresso para o segundo semestre de 2004.

Diante da mobilização do movimento negro, da expansão das instituições que aderiram ao sistema de cotas ao longo dos últimos anos com base em deliberações institucionais específicas, sem que houvesse uma lei regulamentando a questão, bem como da expressa previsão, no art. 15 do Estatuto da Igualdade Racial, no sentido de que o poder público deve adotar programas de ação afirmativa, foi aprovada a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e nível médio.

No mesmo ano em que a referida lei foi aprovada, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou constitucional a política de cotas da UnB, questionada na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, de autoria do Partido dos Democratas (DEM). Posteriormente, o mesmo tribunal julgou o Recurso Extraordinário nº 597285, com repercussão geral, confirmando a constitucionalidade do sistema de cotas.

Ficou evidente, portanto, que os poderes estatais reconheceram a aplicação do sistema de cotas como uma medida oportuna e importante para atender os valores constitucionais e materializar a igualdade consagrada pela Lei Maior.

Um estudo acerca do impacto da Lei 12.711/2012 sobre as universidades federais, realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), revela a celeridade dos reflexos por ela trazidos, conforme se nota nas tabelas a seguir (GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA, 2012):

Tabela 3. Número de universidades com ação afirmativa de acordo com os beneficiários das políticas antes da lei de cotas (2012)

Número de universidades	
Mulher negra	1
Quilombola	1
Licenciatura indígena	2
Professor da rede pública	2
Nativo do estado	2
Interior do estado	3
Deficiente	4
Indígena	19
Preto e Pardo	21
Escola Pública	37

Fonte: GEMAA



Tabela 4. Número de universidades com ação afirmativa de acordo com os beneficiários das políticas depois da lei de cotas (2013)

	Número de universidades
Licenciatura indígena	1
Professor da Rede Pública	2
Quilombola	3
Deficiente	8
Baixa Renda	58
Escola Pública	58
Preto e Pardo	58
Indígena	58

Fonte: GEMAA

A partir dos dados acima é possível notar o aumento significativo do número de instituições que implementaram o sistema de cotas. Afinal, segundo revela a pesquisa, até a edição da Lei de Cotas, 31% das instituições federais de ensino não tinham adotado qualquer sistema de ação afirmativa para ingresso nos cursos ofertados.

O GEMAA também foi responsável pela elaboração de um estudo, em 2013, sobre as políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais que, embora tenham sido as precursoras na implementação de cotas, ainda resistem, de maneira geral, a adotar o sistema de cotas raciais.

Observa-se, na tabela a seguir, a comparação entre as esferas estadual e federal (GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA, 2013):

Tabela 5. Distribuição da oferta de vagas nas universidades estaduais e federais

	Distribuição da oferta de vagas nas universidades estaduais	Distribuição da oferta de vagas nas universidades federais
Vagas de ampla concorrência	73,3%	68,5%
Vagas para escola pública e/ou baixa renda	15,8%	11,4%
Vagas para pretos, pardos e índios (PPIs)	10,0%	19,6%
Vagas para outros beneficiários	0,9%	0,4%
Total	100,0%	99,9%

Fonte: GEMAA

Nota-se que a proporção de vagas destinadas a pretos, pardos e índios praticamente dobra no âmbito federal. Um dado importante a ser ressaltado corresponde ao fato de que, das 38



universidades estaduais do país, 32 implementaram algum tipo de ação afirmativa, mas os negros não são abrangidos na mesma proporção que compõem a sociedade.

Portanto, o sistema federal de ensino superior tem sido mais atuante na implementação das cotas raciais se comparado ao estadual, não obstante isso tenha ocorrido de forma mais consistente a partir da vigência da Lei nº 12.711/2012.

No âmbito das universidades privadas, a inserção dos negros ganha relevo com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído em 2005 e que, até o segundo semestre de 2014, concedeu 50,8% do número total de bolsas a negros, sendo, entre estas, 38,2% a pardos e, 12,6%, a pretos (BRASIL, 2015).

Há também, neste cenário, o Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Em setembro de 2014, o então ministro da Educação, Henrique Paim, afirmou que “48% dos contratos de financiamento são com pessoas negras ou pardas” (EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO, 2014).

O Censo da Educação Superior 2013 constatou que, entre 2012 e 2013, houve um aumento de 3,8% relativamente às matrículas efetuadas. Afirmou, ainda, que 74% das matrículas feitas na graduação estão nas IES privadas (INEP, 2014).

Por outro lado, na tabela 6 observa-se a distribuição de funções docentes por grau de formação, no ano de 2013 (INEP, 2014):

Tabela 6. Distribuição de funções docentes por grau de formação – 2013

Funções docentes	Rede Pública	Rede Privada
Até especialização	17,2%	34,7%
Mestrado	29,6%	47,1%
Doutorado	53,2%	18,2%
Total	100,0%	100,0%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Os dados destacados a partir dos resultados do Censo revelam que o ensino superior tem passado por um processo de intensa capitalização, sendo que o PROUNI e o FIES contribuíram com esse panorama.

Não obstante, nota-se que, como a iniciativa privada visa ao lucro, os docentes contratados não costumam ter o título de doutor, o que acarreta um reflexo qualitativo em tal seara.

Considerando-se os dados levantados, relativamente ao sistema de cotas raciais nas universidades públicas, bem como o acesso à rede privada de ensino, é possível confirmar,



mais uma vez e a partir de outro espectro, o fato de que a desigualdade racial está associada aos interesses oriundos da lógica capitalista. Para que se supere tal sintoma, é necessário insistir na valorização do ensino superior público e atentar-se à necessidade de exigências voltadas à qualidade do ensino superior privado, pois não é lógico admitir que a desigualdade racial esteja adstrita a um acesso ao ensino superior de qualidade inferior àquela que costuma ser acessível à elite.

A LEI Nº 10.639/2003

O art. 242, § 1º, da Constituição Federal de 1988 dispõe que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988).

O dispositivo constitucional, que integra a Lei Maior desde 1988, teve um olhar para a História e Cultura Afro-brasileira apenas no ano de 2003, com a edição da Lei 10.639, que promoveu uma alteração no art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Foi alterada, posteriormente, pela Lei 11.645/2008, conferindo nova redação ao referido artigo⁸.

A iniciativa de incluir tal conteúdo na educação é um passo para a compreensão da formação do Brasil e da contribuição que os africanos deram ao país, mas também pode ser um instrumento utilizado no combate ao racismo. Revela uma oportunidade de se discutir, no ambiente escolar, a diversidade étnica e multicultural que torna o Brasil um país plural.

Outro aspecto a ser mencionado diz respeito à lei atuar como uma mudança no estudo da História do Brasil, eis que aí reside a possibilidade de se desconstruir o olhar eurocêntrico sobre o país, estabelecendo uma perspectiva diferente do que se viu no âmbito da educação brasileira.

Todavia, embora vigente há mais de uma década, a implementação da referida lei ainda não se revelou no sistema educacional do país. As ações encontradas são esparsas e não foi possível realizar um diagnóstico efetivo da abrangência de sua aplicação em nível nacional.

Em dezembro de 2009, a Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) apresentou, em conjunto com o Ministério da Educação, o Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O Plano contou com o auxílio de várias instituições, como 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), e ainda com intelectuais, movimentos sociais, entre outros agentes da sociedade civil.

Foram apresentadas, no plano, as ações a serem implementadas de acordo com os níveis da federação, bem como em consonância com os níveis de ensino, modalidades e, ainda, as áreas remanescentes de quilombos.

O Estatuto da Igualdade Racial, aprovado em 2010, aprofundou o assunto e estabeleceu algumas diretrizes sobre ele, conforme se verifica nos artigos 11 e seguintes da Lei 12.288/2010:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no *caput* deste artigo.

§ 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração (BRASIL, 2010).

O texto-base da III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR), ocorrida em novembro de 2013, também denunciou a fragilidade da implementação da Lei 10.639/2003, reportando-se, inclusive, ao Plano acima mencionado, conforme se verifica abaixo:

163 – Em que pese a importância deste Plano, uma década após a modificação da LDB, os limites de sua implementação são evidentes. Os estímulos do governo federal para a formação de professores, a produção e distribuição de material didático, ainda que crescentes, apresentam-se insuficientes para atender a uma rede de mais de 170 mil estabelecimentos escolares na educação básica (ensinos fundamental e médio). Um exemplo desse esforço é o projeto A Cor da Cultura que, desde 2008, associa a elaboração e a oferta de materiais didáticos audiovisuais à capacitação de professores, envolvendo a parceria entre a Petrobrás, Fundação Roberto Marinho, MEC, SEPIR e organizações da sociedade civil.

164 – Contudo, os limites não podem ser atribuídos apenas à disponibilidade de recursos de qualquer ordem. Há que considerar as resistências expressas no baixo compromisso das autoridades municipais e estaduais de educação com o cumprimento da lei e, ademais, na pouca disposição para pensar novas concepções na educação, que requerem, além de profissionais cômicos das relações raciais e de suas implicações na educação, uma ressignificação dos currículos e da aprendizagem.



165 – Por isso, são indispensáveis instrumentos mais elaborados de indução da política – como avaliação de alunos, profissionais e estabelecimentos – assim como a criação de sistema de monitoramento da sua implementação a partir do governo federal (SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, 2013).

Entretanto, até o presente momento não se tem notícias de maior mobilização institucional em torno da implementação da Lei 10.639/2003, tampouco das medidas consistentes expostas no Estatuto da Igualdade Racial.

É preciso insistir na valorização e inserção do objeto disciplinado pelo dispositivo legal em estudo, pois ele atende à proposta de uma educação fidedigna com a História do Brasil e condizente com a formação da população brasileira.

Por fim, é importante salientar a necessidade de se transcender o entendimento reducionista de que a Lei 10.639/2003 representa apenas uma demanda dos movimentos sociais, como se ela fosse importante somente para a população inserida em tal grupo. Ao contrário, a urgência da implementação da referida lei se caracteriza pela negligência histórica de exclusão que se propaga na lógica conteudista educacional, o que merece ser reformulado nas políticas públicas atinentes à educação, bem como pelo indubitável potencial de atuar substancialmente na formação de cidadãos com consciência histórica e de valorização da diversidade cultural no espaço brasileiro. É uma chance de contribuir com a promoção da educação sob a perspectiva de uma formação essencialmente cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos diversos prismas pelos quais se pode estudar o racismo, a análise da exclusão social a partir do viés quantitativo sobre a presença de negros nos níveis de ensino estudados representa apenas um dos múltiplos fatores incidentes sobre a opressão estrutural que ele constitui.

Observando-se os números e o cenário da educação brasileira, é possível afirmar o ensino médio como uma bifurcação marcante que conduz a um ou outro caminho conforme a posição social, o que será intensificado a partir da condição étnico-racial. Assim, o ensino médio corresponde a um instrumento para aprovação no vestibular e ingresso em universidades, o que se mostra pouco provável a quem não tem acesso à melhor preparação.

Em seguida, o ensino superior também segue no sentido de amalgamar as desigualdades, de modo que, embora tenham sido implementadas políticas de ação afirmativa nos últimos anos



– o que possibilitou a ampliação do acesso de negros ao ensino superior –, também se pôde verificar o processo de capitalização desse nível de ensino.

Por fim, a negligência do Estado na aplicação das diretrizes previstas na Lei 10.639/2003 retrata que o campo da formulação e implementação de políticas públicas não está dissociado do racismo – constatação esta que não poderia ser diferente diante de um Estado que se alimenta do racismo para manter as estruturas de que dispõe desde o processo de colonização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Programa Universidade para Todos**. Representações gráficas. Disponível em:

<http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes_graficas/bolsistas_por_raca.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Revista educação e Sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, Ano II, n. 5, 1980.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO. **Ministro diz que 48% dos contratos do FIES atendem a estudantes negros e pardos**. Disponível em:

<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-09/fies-83-dos-estudantes-tem-rendate-15-salario-minimo>>. Acesso em: 10 maio 2015.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA. **O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais**. Disponível em:

<http://gema.iesp.uerj.br/files/Levantamento_GEMAA_1c.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.



GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA. **As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2013)**. Disponível em: <[http://gemma.iesp.uerj.br/files/Levantamento_3\(1\).pdf](http://gemma.iesp.uerj.br/files/Levantamento_3(1).pdf)>. Acesso em: 10 maio 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo demográfico 2010: educação e deslocamento**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao_e_deslocamento/default_pdf.shtm>. Acesso em: 6 maio 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição**. 2008. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4729/1/Comunicado_n4_Desigualdade.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da educação básica 2012** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da educação superior 2013**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **Direitos sociais: teoria e prática**. São Paulo: Método, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pronatec**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. 2. ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois co-edição com Anita Garibaldi, 2014.

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial** – subsídios para o debate. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2013/08/texto-base-e-disponibilizado-no-portal-da-iii-conapir>. Acesso em: 6 maio 2015.

SENADO FEDERAL. **Com alto índice de evasão e reprovação, ensino médio é desafio para Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/04/09/com-alto-indice-de-evasao-e-reprovacao-ensino-medio-e-desafio-para-ministerio-da-educacao>>. Acesso em: 10 dez. 2014.



UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. **Human development report 2014**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – COMISSÃO PERMANENTE PARA OS VESTIBULARES. **Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social – PAAIS – Dados sobre inclusão social na Unicamp**. Disponível em:

<<http://www.comvest.unicamp.br/paais/numeros.html>>. Acesso em: 7 dez. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – COMISSÃO PERMANENTE PARA OS VESTIBULARES. **Relação candidatos-vaga**. Disponível em:

<http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas/2014/cv_fase1.html>. Acesso em: 7 dez. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – COMISSÃO PERMANENTE PARA OS VESTIBULARES. **Estatísticas**. Questionário socioeconômico. Disponível em:

<<http://www.comvest.unicamp.br>>. Acesso em: 7 dez 2014.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **USP registra recorde de ingressantes da escola pública em 2014**. Disponível em: <<http://www5.usp.br/44299/usp-registra-recorde-de-ingressantes-da-escola-publica-em-2014/>>. Acesso em: 7 dez. 2014.

NOTAS

¹ Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

² “O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. O Pronatec busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. De 2011 a 2014, por meio do Pronatec, foram realizadas mais de 8,1 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e de qualificação profissional, em mais de 4.300 municípios. Em 2015, foram 1,3 milhão de matrículas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

³ A soma dos dados referentes à cor ou raça totaliza, na realidade, 69.232.716, e não como constou na tabela.

⁴ A soma dos dados referentes à cor ou raça totaliza, na realidade, 161.981.298, e não como constou na tabela.

⁵ Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino (BRASIL, 1996).



⁶ Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

⁷ Segundo o ex-Ministro da Educação Henrique Paim, “o nosso problema, na realidade, é de qualidade e de inclusão. Logo no primeiro ano do ensino médio, o índice de reprovação é de 30%, fator que está relacionado também à evasão escolar. De 1997 para cá conseguimos a inclusão de cinco milhões de estudantes. Fazer essa inserção com qualidade é o desafio – explicou o ministro, em audiência na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado (CE)” (SENADO FEDERAL, 2014).

⁸ Art. 26-A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 1996).

Sobre o Autor

Humberto Bersani: Doutor em Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Professor da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: hbersani@gmail.com