


**A LEI 10.639/03 E O PNE 2014-2024: PARA (RE) SIGNIFICAR AS  
RELAÇÕES ÉTNICAS**

**LAW 10.639/03 AND PNE 2014-2024:  
TO RE-SIGNIFY ETHNICAL RELATIONS**

Jorge Alves de Oliveira  
EE Dr. Alfredo Reis Viegas

 Doutor em Filosofia da Educação  
Professor de Filosofia  
Praia Grande – SP – Brasil  
jorafro@gmail.com

**Resumo:** Este texto objetiva envolver as pessoas que pensam a educação escolar, bem como, aqueles que atuam na unidade escolar a (re) pensarem e (re) considerarem o seguinte problema, centro desse trabalho: Conhecer a história da África e a cultura dos afro-brasileiros promove o reconhecimento da dignidade do outro, o negro, e mobiliza as pessoas para a construção de relações justas (equidade) com ele? Tal problema é colocado em função de que na prática junto aos alunos o ato de conhecer requer, também, o ato de (re) significar, ou seja, dar sentido àquilo que se está conhecendo. A ausência de sentido não mobiliza para ação. Este texto, vê na filosofia, componente oficial do curricular do ensino médio e, oferecido em alguns currículos do ensino fundamental, um potencial importante no esforço da (re) construção do conhecimento e da sua (re) significação. Os profissionais da educação, em especial, os da área de filosofia, podem promover a reflexão filosófica, junto aos alunos e aos demais responsáveis pela educação escolar, lançando mão do exercício da fala, evidenciando a temática da Lei e as metas contidas no Plano Nacional da Educação – PNE 2014-2024 transacionando conhecimento e significação. O entendimento que se apresenta é o de que juntamente ao ato de educar para conhecer o outro, o negro, acrescenta-se os esforços para que haja (re) significação desse conhecimento, capaz de mobilizá-lo para a construção de novas relações pautadas pela dignidade e pela justiça (equidade).

**Palavras-chave:** Lei 10. 639/03; PNE 2014-2024 e os Negros; Educação Escolar e o Negro; (Re) significar o Negro.

**Abstract:** This text aims to involve people who think of school education as well as those who work in the school unit to (re) think and (re) consider the following problem, center of this work: To know the history of Africa and the culture of the Afro-Brazilians promotes the recognition of the dignity of the other, the Black, and mobilizes people to build fair relations (equity) with it? This problem is posed by the fact that in practice with the students, the act of knowing also requires the act of (re) meaning, that is, giving meaning to what is being known. The absence of meaning does not mobilize for action. This text sees in philosophy, an official component of the high school curriculum and offered in some primary school curricula, an important potential in the (re) construction of knowledge and its (re) signification. Education professionals, especially those in the area of philosophy, can promote philosophical reflection, together with the students and others responsible for school education, using the exercise of speech, highlighting the theme of the Law and the goals contained in the National Plan of Education - PNE 2014-2024 Transacting knowledge and meaning. The understanding that is presented is that together with the act of educating to know the other,

the Negro, there is an increase in the efforts for the (re) signification of this knowledge, capable of mobilizing it for the construction of new relations guided by the dignity and justice (fairness).

**Keywords:** Law 10 639/03; PNE 2014-2024 and the Blacks; School and Black Education; (Re) mean Black.

*O óbvio precisa ser dito*

*Darcy Ribeiro*

### Primeiras considerações

**A** epígrafe ilustra com precisão a ideia central deste texto, pois, inúmeras situações presentes no fazer educação escolar são tomadas como tão óbvias a ponto de não merecerem uma atenção especial por parte daqueles que ocupam o espaço escolar. Esta não atenção acaba se traduzindo na naturalização e na automação do pensar e da ação.

O prejuízo deste estado de coisa é percebido no descompasso entre o que se vive no cotidiano social e como os temas deste cotidiano são tratados ou suprimidos do universo escolar.

No contexto atual estão colocados com propriedade temas delicados que historicamente pautam as relações humanas, entre os quais se destacam as questões de gênero, as questões etárias (infância e velhice) e a questão étnica negra. Estas questões se fazem presentes no interno do espaço escolar e, fundamentalmente, na sala de aula e, pedem um tratamento escolar. Por tratamento escolar entenda-se a ação pedagógica de dar vazão a essas questões por meio do “exercício da fala”. A fala, neste contexto, é elemento central para que se construa a (re) significação dos entendimentos e das relações dos temas, ao mesmo tempo em que oferece aos personagens envolvidos o acesso às formulações construídas ao longo da história humana seja na forma de literatura, arte, formulação teórica.

De forma direta, a fala implica o uso da palavra e, de acordo com Freire (1987) [...] Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.” (P. 77) O “exercício da fala”, também, objetiva ser práxis no sentido de que ocorra a problematização para superar a naturalização e o possível fatalismo frente ao que está dado; para que com ele se compreenda o contexto e as questões colocadas; para que seja possível (re) significar o entendimento e a ação dentro do contexto agora identificado; para que se mantenha o espírito em alerta para novas incursões, considerando que o contexto é dinâmico sempre apresentando novas demandas. Ainda, citando Freire, [...] ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra *aos demais*” (1987, p. 78), assim, o “exercício da fala” objetiva colocar a pessoa frente ao outro e, ambos deverão buscar e pronunciar a palavra verdadeira. Nesse contexto, palavra verdadeira, é aquela que melhor traduz a leitura de mundo, promovendo dignidade e justiça (equidade).

O reclamo, portanto para que os temas acima – gênero, as questões etárias (infância e velhice) e a questão étnica negra – tenham um tratamento escolar atencioso se deve ao fato de que nem sempre eles são tomados como objetos de reflexão de cunho filosófico.<sup>1</sup> Entre as tantas formulações sobre a reflexão

filosófica, a referência é a formulada por Lorieri (2002). Segundo o pensador [...] temos de pensar reflexivamente, e criticamente, e profundamente, e abrangentemente sobre e a partir dessas questões para produzirmos, por nós mesmos e com a ajuda de outros seres humanos, respostas que nos pareçam as melhores. É com tais respostas que intencionaremos nossas ações.” (P. 31). É sabido que na reflexão, o pensamento se volta àquilo que já foi pensado, mas, porque a reflexão que se deseja é a filosófica, acrescenta-se que nela há a verificação dos critérios vigentes e de sua pertinência; há, também, o desafio de aprofundar na investigação buscando compreender o que está posto como objeto de reflexão; e busca-se dimensionar o quanto aquilo que se contrói expande-se em meio ao contexto das pessoas. Do texto citado, ainda é preciso ater-se a dois pontos. O primeiro, a reflexão filosófica é feita pela pessoa, mas pede a presença de outros tantos. Segundo, o seu resultado incide na ação de todos.

Feitas essas breves apreciações sobre o “exercício da fala” e sobre a reflexão filosófica, retomamos o texto para dizer que no espaço escolar encontram-se homens, mulheres e por aqueles que fizeram outras opções sexuais. Todos eles interferem de forma importante na formação dos novos – crianças, adolescentes, jovens, bem como dos demais adultos. A obviedade deste quadro relativo ao gênero somente é quebrada quando pontualmente algum fato promove a problematização. Mas, é a mesma obviedade que, também, se encarrega de lançar mão das frases feitas, de valores que se querem pétreos e, até mesmo de posicionamentos particulares (de ordem privada) para novamente acomodar a situação.

O mesmo pode ser dito sobre a questão etária, pois, no conjunto os adultos que compõem as diversas equipes que atuam no interno da unidade escolar estão na faixa etária próxima ou acima dos pais ou dos responsáveis dos estudantes. Em inúmeros momentos a oposição, “velho-novo”, “atrasado-moderno”, sobretudo por que não é dito, impede a possibilidade de crescimento. Dentro do discurso que se faz, é óbvio que o novo é “melhor” do que o velho e de que o novo “espelha” o moderno. Além disto, a experiência de vida do adulto nem sempre é considerada por ambos os lados o que também, mereceria uma profunda reflexão.

Por fim, e este será o foco de todo o texto, a questão étnica negra que é sempre escamoteada, sendo tomada como um terreno nebuloso que não se quer enfrentar. É óbvio que nas unidades escolares os negros se fazem presentes, da mesma forma que é óbvio que devem ser tratados igualmente, porém, não é tão óbvio de que igualdade se está falando.

O que se expôs até agora não visa diminuir a ação da escola, ao contrário, objetiva-se com isso enfatizar a dificuldade e o desafio que esta instituição enfrenta em função da dinâmica da vida humana que traz temáticas históricas, mas com roupagens próprias do momento em que se vive daí o desafio da (re)significação. Note-se que as três questões – gênero, idade, etnia negra – não são pseudo questões que as pessoas suscitam para si, ao contrário, elas compõem o quadro das relações da unidade escolar contribuindo assim com a complexidade do/de educar. De modo específico, em se tratando da temática negra, se em um tempo a questão foi apresentada no sentido de sensibilização, algo emotivo, hoje a mesma questão se coloca em termos de direito e de cidadania. Essa alteração é importante, pois no patamar de direito e da cidadania a relação eu-outro é de iguais, seres autônomos que pensam, julgam, deliberam. Seres emancipados ou em via de emancipação cujo valor de suas falas se equivalem. O compromisso dos profissionais da educação<sup>2</sup>,

portanto, é de contribuir com o processo de emancipação dos novos e para tanto o movimento básico constitui-se em fazer com que as demandas que cercam, invadem e se fazem presentes no espaço escolar não sejam tratadas como obviedades. Como já se disse, não podem ser naturalizadas, tratadas automaticamente. É pertinente, portanto, afirmar que o ‘óbvio precisa ser dito’ e, uma vez dito, pronunciado, seja objeto de reflexão promovendo assim (re) significação dos conceitos, dos princípios e valores, das formulações e entendimentos, das ações.

### **(Re) significar o conhecimento sobre o outro (o negro) e as relações com ele**

O título “A Lei 10.639/03 e o PNE 2014-2024 – para ressignificar as relações étnicas” quer contribuir com o que já foi obtido com a aplicação da Lei em termos de prática escolar, de produção acadêmica, de investimento em estudo. Lembrando que a Lei [...] estabelece as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e da outras providências.” (BRASIL, 2003b). É notória a quantidade de livros, de artigos científicos e de ensaios no campo acadêmico, como, também, são inúmeras as divulgações de boas práticas desenvolvidas junto aos alunos. Nesse sentido, o que se apresenta está em diálogo com as produções disponibilizadas, a título de exemplo, tais como a proposta de Nogueira (2014) em O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639. O referido autor traz para o debate contribuições importantes sobre a origem da filosofia a partir do Continente Africano, bem como, apresenta nomes importantes do pensamento filosófico africano. Os esforços de pesquisadoras como Petronilha Beatriz Gonçalves (2011) e de Nilma Lino Gomes (2011), que oferecem inúmeros ensaios e artigos científicos incitando outros a pensar e a organizar textos e ações sobre o tema étnico negro. A atenção aqui refere-se aos respectivos textos das autoras presentes no livro “Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil”. A produção do Grupo de Estudo Ylê Educare, Vozes Emergentes (2016) organizado por Neide Silva, Telma Martins, Cláudia Oliveira, que teve como propósito dar voz aos doutorandos negros, e àqueles não negros, mas comprometidos com a dignidade e com a justiça (equidade). O trabalho foi desenvolvido junto ao Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação, o GRUPEFE, da Universidade Nove de Julho, Uninove. Em função da proposta e do espaço deste texto, tantos outros autores e suas obras não foram citadas, mas o diálogo continua por concordância, por provocação, por se apresentar como contraponto.

Mas, compreende-se, também, que há muito a ser feito, a começar pelo esforço de fazer com que o conteúdo dessas obras sejam de fato (re) significadas, apontando, assim, para a filosofia, enquanto reflexão filosófica. Novamente: ter acesso àquele conhecimento construído a partir da Lei ou referenciado por ela, estabelecer metas tais como se vê no PNE 2014-2014 (BRASIL, 2014d), sem que se tenha significado, sem que se tenha sentido, poderá não resultar em novas compreensões e posturas frente ao negro.

Esse texto, portanto, quer chamar a atenção daqueles que pensam a educação escolar, daqueles que atuam na educação escolar, daqueles que compõe as instâncias que pensam e deliberaram sobre a formação docente, tomando como referência o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010c) “O órgão competente

ao 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.” (Art. 11, parágrafo 2º).

O documento fala de formação e, de pronto, pode-se pensar que essa ação seja a de levar novas informações e novas formulações sobre a etnia negra. Mas, este texto, contudo, quer enfatizar que mais do ‘formar’ (tomado como oferta de novas informações e novas formulações) se faz necessário auxiliar a dar vida àquilo que se apresenta aos profissionais da educação. Em Lorieri e Oliveira (2015) encontram-se importantes reflexões sobre a relação filosofia e a (re) significação da existência. Naquele texto é possível ler que [...] para muito além do saber “o que é?”, frente à existência, busca-se o “sentido”. Este é um esforço humano resultante do esforço cognitivo do qual faz parte o filosofar que, como conhecimento tem sua tarefa específica a compreensão da realidade e a produção de sentidos nela.” (P. 48) É óbvio que novas informações e novos conhecimentos foram formulados e disponibilizados sobre a população negra, mas o ponto central, ainda é o problema: ter esse conhecimento que amplia ou apresenta a história da África e a cultura dos afro-brasileiros promove o reconhecimento da dignidade do outro, o negro, e mobiliza as pessoas para a construção de relações justas (equidade) com ele?

No que se apresenta, assumir esse problema refletindo filosoficamente, por meio do “exercício da fala”, é a possibilidade concreta de se produzir a (re) significação desejada. Os inúmeros agentes que pensam e atuam na educação escolar ao se colocarem na busca pela (re) significação estarão em meio do processo contínuo de formação, inclusive de si mesmos. Nesse processo de (re) significação, esses adultos serão desafiados, primeiro à suspeição dos seus longos anos de experiência no campo da educação, bem como, do vasto conhecimento que adquiriram; segundo a se permitirem problematizar as palavras e as atitudes mais do que corriqueiras no espaço escolar. Os passos seguintes correspondem à busca de novos subsídios para responder à problematização feita, a produção de novos argumentos e a construção final do novo entendimento e orientação para a ação.

Assim, que no contexto deste texto formar é antes de tudo problematizar para ressignificar a educação escolar no que se refere à etnia negra. A primeira e mais aguda das problematizações a serem ressignificadas: Educar para quê? É dela que decorrem outras tantas questões não tão óbvias como parecem ser. Que humano/pessoa se deseja no final do processo escolar? Quem é e o que é o outro, o negro? O que se quer e se deseja construir com ele? Há algum caráter emancipador neste processo de educação escolar? O ato de educar ainda é visto como uma ação vocacional, ou é um ato político promotor de justiça e de dignidade? Ao enfrentar tais problematizações certamente o óbvio dito ganhará outra significação.

No que segue serão apresentadas algumas demandas contidas nos documentos já citados: Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010c), o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014d) com foco central na Lei 10.639/03 [...] 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.” (BRASIL, 2003b).

## As metas do PNE e a população negra

O PNE 2014-2024 é um conjunto de concepções e de ações redigido em forma de metas que orientam a educação no âmbito nacional responsabilizando os entes públicos nas suas várias instâncias para que as executem nos prazos determinados. A redação do documento vigente se apresenta em meio a inúmeras demandas, entre as quais enfrentar as históricas desigualdades presentes na sociedade brasileira, admitindo que “elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir o compromisso com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País.” (BRASIL, 2014d, p. 9) E acrescenta que para efetivar o compromisso se faz necessária a definição de metas.

[...] as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. (Idem, p. 9).

O que se faz presente nas metas (em partes) são reflexos das consultas feitas ao longo da formulação do documento final, válido até 2024, quando se quer consolidadas. A sociedade organizada nas suas mais ecléticas combinações pôde fazer sugestões, criar adendos, obstruir algumas posições. O fato é que o que se busca na citação acima é o reflexo de uma realidade muito próxima de milhões de novos – crianças, adolescentes e jovens – que são alijados ou obstaculizados nos seus direitos de escolarização. Escolarização que implica na formação da pessoa como um todo.

A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias. (BRASIL, 2014d, p. 9)

Dos textos citados destacam-se o exercício da cidadania, o respeito aos direitos humanos e a valorização da diversidade que são básicos para se falar e pensar em uma sociedade democrática. Como já se disse o documento não pode ser tomado como mera formalização cabendo, portanto, a necessidade urgente de que o seu conteúdo seja (re) significado para que se torne palavra-viva, promotora de emancipação daqueles que se encontram penalizados e daqueles que penalizam. É, reafirmando, neste sentido, que o PNE apresenta metas que procuram comprometer o conjunto da sociedade desde o Executivo Federal até os agentes da unidade escolar a realizarem ações concretas que viabilizem o que é anunciado.

A leitura que segue procura colocar em evidência o tratamento que se dá à população negra em tempo de escolarização. As metas em destaque constituem-se em objetos de reflexão, foco de estudo para



a formação dos profissionais da educação e de todos aqueles que se aproximam e participam do território escolar. O primeiro destaque a ser feito refere-se à meta 8.

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto de Geografia e Estatística – IBGE. (Idem, p.33)

É plausível supor que a faixa etária presente no documento – 18 a 29 anos – corresponda ao ensino de nível superior, com aceno para a especialização ou mestrado, contudo, é importante considerar, também o descompasso entre a idade cronológica do estudante negro e o tempo de sua escolaridade que nem sempre são equivalentes. Assim, os doze anos de estudo colocados como meta seja ocupado por aqueles que por inúmeras condições adversas somente agora estão voltando para a escola. De uma forma ou outra, essa meta é central para esse texto que se apresenta, pois ela é determinante para que esse jovem negro possa confirmar a continuidade da trajetória que vem sendo feita ao logo dos anos no espaço escolar. Por sua vez é a chance que o jovem negro têm para realizar agora o que não foi feito no tempo oportuno. Aqui reside a necessidade de que a escola esteja preparada, compromissada, ressignificada e aberta para outras (re) significações, juntamente com seus profissionais da educação para atender essa população. Evidente que a ação da escola e de seus profissionais não desresponsabiliza as autoridades constituídas que por sua vez tem o dever de equipar as unidades escolares (estrutura física e material pedagógico) e legislar sobre elas inclusive, suspendendo barreiras que dificultam, quando não, impedem a formação contínua dos profissionais da educação.

Ao destacar, portanto a meta 8 que literalmente diz da população negra quer-se enfatizar o caráter solidário presente no documento, ou seja, o sucesso do que se apresenta em lei será alcançado nas ações concatenadas de cada ente envolvido. Mais, ainda tal sucesso implica na execução de outras metas que lhes são próximas. Com tal entendimento é possível retomar a leitura da meta 2, ainda que especificamente não tenha em sua redação o aceno explícito para a população negra. Faz-se presente na meta 2 o “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.” (BRASIL, 2014d, p. 19)

O cumprimento de tal meta passa fundamentalmente pela significação do que é a escola e a educação escolar na vida concreta de certos setores da sociedade. Isso porque muitas dessas crianças e adolescentes, a quem se destina a meta, vivem em condições adversas, social e economicamente falando. Tendo como referência o Relatório da Unicef (2009) sobre a situação das crianças, adolescentes e jovens em tempo de escolarização é possível identificar que no ano de 2007, 450 mil crianças e adolescentes negras não estavam na escola. Os indicativos para essa ausência eram a situação econômica que os obriga a trabalhar cedo ou a cuidar das tarefas de casa, tal como cuidar dos irmãos. Evidente que a ação da escola e dos profissionais da educação fica limitada, pois envolve o complexo mecanismo de produção e distribuição da

renda de uma sociedade. É nesse sentido que se reclama pela significação do que é a escola, pois estes setores responsáveis pela economia do país não estão desobrigados a responder e, uma vez posicionados a se responsabilizarem pelos encaminhamentos que darão, sobretudo se levarem em conta a Meta 3 que objetiva “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, 2014d, p. 22)

A falta de significado concreto do que é a escola no conjunto da sociedade e a ausência de sinalizações explícitas dos setores decisórios sobre ela, contribui sobremaneira para que os novos – crianças, adolescentes e jovens – também não reconheçam o potencial formativo da unidade escolar. E aqui outro fenômeno, o cultural, se faz presente aumentando o desafio que já é tamanho. Na faixa dos 15 anos os apelos para o ingresso no mundo trabalho agora, enquanto um emprego fora da casa, só fazem crescer, eclipsando ainda mais o sentido de estar na escola. No próprio imaginário do adolescente tal apelo para o emprego passa a ser um peso cobrando de si mesmo a “inutilidade produtiva”. Assim, é possível entender minimamente os números que revelavam que em 2007 44% dos matriculados no ensino médio não concluíram o curso, segundo o relatório da Unicef (2009). De forma muito importante a escola e os profissionais da educação encontram aqui um lugar de ação diferenciada. (Re) significar o ato de educar é fazer ver qual é o sentido da escola, da escolarização e da educação escolar neste contexto em que se vive. É dizer do seu valor e assim dar sua parcela de contribuição na formação destes novos. Inclusive para que por meio da educação escolar esses novos possam enfrentar com mais propriedade as violências que sofrem e que muitos promovem, tais como o bullying e o próprio racismo no interno da escola.

Esta ação de (re) significação constitui-se na base fundamental para se falar de qualidade na educação, buscada na Meta 7. “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.” (BRASIL, 2014d, p. 31) Por qualidade, esse texto entende que seja acima de tudo o auxílio para que o estudante possa (re) significar a sua existência em meio à sociedade e assim interagir com ela inclusive a ponto de interferir naquelas situações que promovem injustiças ferindo a dignidade de todos. Em tal processo encontram-se aquelas questões de ordem pessoal (privada) própria da existência humana (a passagem para a juventude), as questões familiares, as questões sociais como um todo, cabendo à educação escolar acrescentar ao estudante elementos para que ele trate as questões no contexto público. E o que é isso? É a apropriação daquilo que a humanidade já construiu e que ainda permanece vivo sinalizando e dizendo coisas pertinentes à existência comum. Um diálogo que se estabelece entre a vida vivida pelo estudante e o acúmulo de experiência adquirida ao longo da história humana. Aqui reside a dimensão pública da educação escolar e isso a escola, na pessoa dos profissionais da educação pode realizar. A tarefa que se impõe, portanto, é a de que os profissionais da educação (re) signifiquem o ato de educar compreendendo



que tal ação é ação pública. Mas, paralelamente, os órgãos competentes também são convocados a ater-se nas suas responsabilidades, entre as quais:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014d, p.48)

A linha que se quer traçar entre as metas acima é esta. A presença significativa de negros no ensino superior e o equilíbrio entre a faixa etária e o ano escolar (meta 8) passa pelo cuidado que se deve ter na educação escolar inicial. Passa pelo acesso e a conclusão do curso na idade recomendada metas 2 e 3, mas, profundamente, passa pela meta 7 ao falar da qualidade na educação. A redação do referido Plano diz:

A qualidade da educação vincula-se aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus distintos níveis, etapas e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação, que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se efetiva como direito. (idem, p. 31)

Esta ideia de ‘qualidade da educação’ é central e está associada ao significado do que é a escola, do que é a educação escolar e implica nos atores que se fazem presente no conjunto educação. Mesmo que se tenha presente a “trajetória histórico-cultural e o projeto de nação” se estes não forem explicitados e (re) significados no contexto em que se vive, não haverá sincronismo e mais uma vez a escola e tudo o que encerra não terá vida. Aquilo que não tem significado não permite identificação e o não se ver naquilo que a escola oferece contribui com a evasão e, neste contexto étnico racial referido à população negra é mais preocupante. É neste sentido que se fala de (re) significação do ato de educar, pois, o elemento central da escola, a saber, o conhecimento, tal como está formatado e é apresentado torna-se um elemento de exclusão e de domínio de um grupo sobre todos os demais. A qualidade da educação pode ser pensada a partir de como ele é ofertado, de como ele é apropriado, de como ele auxilia na intervenção com o meio promovendo emancipação, de como ele possibilita e inspira a formação de novos conhecimentos.

### **(Re) significar modelos e o ato de educar**

A leitura atenta do Plano Nacional da Educação 2014-2024 e o reclamo pela (re) significação do fazer educação escolar exige abertura por parte dos adultos envolvidos com a educação escolar. As metas não tratam diretamente das questões sobre ‘o que ofertar’ aos estudantes, bem como o ‘como ofertar’, mas, é um desafio inalienável colocar-se em reflexão sobre o modelo de escola que se tem e a concepção que se

deseja constituir. Modelo de escola, concepção, ambas expressam uma visão de mundo que por vezes imposta, em outras nem é percebida, mas que neste texto algo a ser construída juntos.

Com as devidas ressalvas e as necessárias considerações em função das especificidades da abordagem as duas sequências, a seguir, objetivam ilustrar o que se disse sobre a imposição de ‘uma visão de mundo’ e as consequências nefastas que produzem. Uma refere-se à ‘visão de mundo’ pautada na razão cientificizada como única forma de conhecimento. A outra é a imposição da ‘visão de mundo’ européia/estadunidense que impede outras possíveis ‘visões de mundo’.

A primeira sequência tem como referência as críticas elaboradas por Horkheimer e Adorno (1975) ao analisar os resultados do projeto iluminista que, segundo ele tem na ciência o seu ápice:

O iluminismo se relaciona com as coisas assim como o ditador se relaciona com os homens. Ele os conhece na medida em que os pode manipular. O homem da ciência conhece as coisas, na medida em que as pode produzir. É assim que o em-si das coisas vem a ser para-ele. Na modificação, a essência das coisas se revela como já sendo desde sempre a mesma, como substrato de dominação. (Horkheimer e Adorno, 1975, p. 101)

A ciência, que se constituiu um ganho para a humanidade, enquanto outro modo de produzir conhecimento – o método científico; que possibilitou o estabelecimento de outras relações do homem com a natureza – a de exploração e a de dominação; que proporcionou a ele a autonomia frente aos princípios e valores metafísicos até então (im) postos como únicos, universais e imutáveis, revela-se agora, ela, a nova autoridade que, hegemonicamente, é a fonte do conhecimento.

O conhecimento científico como única forma de conhecimento determina um conceito de natureza como conjunto de objetos disponíveis e manipuláveis por um saber que toma homens e coisas sob o modo da cientificidade, autoconcebida como único modo de pensar e de ser. (MATTOS, 1997, p. 145)

Ainda, segundo Mattos, é frente a isto que Horkheimer e Adorno

[...] desenvolvem críticas à Aufklärung, ou melhor, à Razão que, ao desenfeitiçar e demitizar a natureza, se limita a dominar a natureza exterior e a colonizar o mundo interior do homem. Desejos, pensamentos e paixões, considerados rivais do conhecimento, devem ser submetidos ao exercício da razão esclarecedora. (P. 120)

Os efeitos práticos desta sequência aplicados no campo da educação é a formação voltada ao pensamento científico. Como tal, o pensamento científico não permite flexibilidades, improvisos, imprecisões. Apoiado na ideia de resultado imediato e mensurável o pensamento científico é valorizado e aceito sem grandes constestações. É até motivo de orgulho para muitos ir bem e ter boas notas nas áreas de exatas. O dado mais preocupante e perverso, contudo, encontra-se na negação ou na diminuição do outro que pensa fora da lógica científica. Isto se observa quando o estudante e, mesmo o adulto, lança mão de suas subjetividades para pensar e dizer o mundo. É o que se vê nas unidades escolares pautadas que são pela

lógica do pensamento científico onde o estudante acaba se moldando a ele e, aquele que não se molda é colocado como problema.

Ainda tomando as críticas feitas pelos pensadores da Escola de Frankfurt observa-se que ao retirar a aura que cobre o conhecimento científico como algo neutro ou sinônimo de progresso revela-se o seu lado obscuro. Ao sinalizar que o conhecimento científico objetiva uma melhor manipulação dos objetos (tecnologia) e que com isso maior produção, ocorre a problematização: Quem demanda esse aumento de produção? Quem será atendido por ela? Quem se beneficiará com essa produção? Em certa medida, essas questões são postas pelos estudantes em especial por aqueles que atingem a compreensão de que estão sendo “recrutados” e “preparados” para serem os executores dessa produção, sem vislumbrarem as condições básicas para desfrutarem do que produziram. Retomando a questão étnica negra que é objeto deste texto é óbvio que se pergunte: Uma educação escolar que reconhece apenas um modo de pensar (o científico); que não incentiva e não considera a subjetividade; que rotula de problemático quem não se afina ao pensamento científico, pode ser atrativa? Atente-se que no espírito do Plano está expressa a “valorização da diversidade e da inclusão” (BRASIL, 2014d, p. 9). Há o entendimento, portanto, de que se trata de uma nítida contradição entre este modelo de educação escolar vigente e o que se coloca no Plano Nacional de Educação para esses próximos dez anos.

A segunda sequência se apoia em pensadores que propõem leituras de mundo a partir de outros lugares geográficos que não a Europa ou os EUA e, sobretudo, com outras significações dos conceitos historicamente já conhecidos. Isto porque segundo esses pensadores existiu e ainda se quer perpetuar uma hegemonia do conhecimento que deve ser válida para todos na leitura de mundo.

Anibal Quijano no texto “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” (2005) descreve desta forma o contexto em que um conjunto de ideias passa a orientar, hegemonicamente, toda uma história de vida de milhares de pessoas.

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. (P. 239)

Como se vê no texto, não se trata de algo novo na história humana, mas é de forma recorrente que se perpetua e se posiciona como a única possível.

Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e à necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (...) uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus

respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo. (QUIJANO, 2005, p. 239)

O texto citado aponta para a colonização das terras e dos povos, evento historicamente conhecido e estudado nas unidades escolares, merecedor de releitura e de ressignificação. Mas, o que chama a atenção, fundamentalmente, é para o fenômeno da colonização da mente que fez do colonizado um ser inferior mesmo que ousasse a pensar e a elaborar a sua visão de mundo. Uma ação tão eficaz que se materializou como nunca no campo da produção.

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capital mundial. (Idem, p. 232)

Tal controle do trabalho e o estabelecimento do capital mundial estão associados à colonização da mente que se disse acima e, que se lerá no que segue.

Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (p. 232)

É diante deste cenário que se apresenta a necessidade de (re) significar o ato de educar no espaço escolar e, obviamente, isto passa pela (re) significação dos conceitos, dos valores e da atitude por parte dos profissionais da educação. Manuel Tavares (2013) no texto “A Filosofia Andina: Uma interpelação ao pensamento ocidental. Colonialismo, colonialidade e descolonização para uma interdiversidade de saberes (J. Estermann)”, postula:

A superação do etnocentrismo e androcentrismo ocidentais e da colonialidade do conhecimento [...] implicará o reconhecimento de outras culturas, com outras visões do mundo e da vida, e o confronto com as respectivas alteridades culturais. Nenhuma cultura pode autodesignar-se como superior e mais importante do que outra nem considerar-se como detentora de uma visão única e verdadeira do mundo. (TAVARES, 2013, p. 1-2)

## Últimas palavras

Este são os pontos entre o óbvio e a (re) significação. A presença marcante do pensamento científico na educação escolar, vide o currículo oficial e o imaginário sobre quem é o inteligente, bem como, a referência quase que contínua àquilo que é feito na Europa e nos EUA aceitando passivamente a ideia de inferioridade precisam ser tomadas como objetos de (re) significação. (Re) significação que coloque em suspeição os diversos tipos de pensamento e de visões de mundo que impedem ou criam obstáculos para se pensar em outras possibilidades.

O que se quer enfatizar, por fim, é que a Lei 10.639/03 e as metas contidas no PNE 2014-2014 poderão ser atingidas se a educação escolar (re) significar o próprio conhecimento, que é bem público e,

como tal, um bem acessível a todos. O desafio que esse texto propõe é o de aceitar o incômodo, quando não, promovê-lo e pelo exercício da fala, trata-lo de forma filosófica.

## Notas

<sup>1</sup> A construção da frase é generalista. É, sim, possível encontrar significativas experiências pedagógicas que se apropriam de dados concretos para realizar as intervenções pedagógicas sobre os temas gênero, faixa etária e a questão étnica negra. O que se quer enfatizar é o dado específico filosófico, que traz o potencial de produzir ressignificações.

<sup>2</sup> Esta expressão ‘profissionais da educação’ está presente no documento do CONAE-2014 (BRASIL, 2013a) que balizou as discussões que antecederam o texto final do PNE 2014-2024. “Por profissionais da educação a lei considera todos aqueles que estão em efetivo exercício na educação escolar básica, formados em cursos reconhecidos (...) temos, ainda, os profissionais da educação que atuam na educação superior.” (Eixo 6, 383).

<sup>3</sup> O Estatuto da Igualdade Racial (2010c) diz que “população negra: o conjunto de pessoas que se declaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam auto definição análoga.” (Art. 1, parágrafo único, IV)

## Referências

BRASIL. *CONAE 2014: Conferência Nacional de Educação: documento – referência* / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013a]. 96 p.: il. Disponível em: <[http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf)> Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. *LEI N.º 10.639/03*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e da outras providências. [Diário Oficial da União de 10/01/2003b] (p. 1, col. 1) Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=552515>> Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. *LEI N.º 12.288*, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União – Seção 1 – 21/7/2010c, Página 1 (Publicação Original) Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12288-20-julho-2010-607324-norma-pl.html>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). *Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: 2014d.

Disponível em < [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 08 de fev. 2019.

CAMUS, Albert. *O mito de Sísifo – Ensaio sobre o absurdo*. Tradução: Mauro Gama. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

FONSECA, Marcus V.; SILVA, Carolina M. N.; FERNANDES, Alexsandra B. Orgs. *Relações étnico-raciais e Educação no Brasil*. BH: Mazza Edições, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1987.

HORKHEIMER e ADORNO. *Conceito de Iluminismo*. In: OS PENSADORES XLVIII: WALTER BENJAMIN, MAX HORKHEIMER, THEODOR W. ADORNO & JÜRGEN HABERMAS, TEXTOS ESCOLHIDOS. Tradução de Zeljko Loparic & Otília B. Fiori Arantes. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

LORIERI, Marcos A. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MATTOS, O. *Filosofia a polifonia da razão*. São Paulo. Editora Scipione. 1997.

NOGUERA, Renato. *O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

OLIVEIRA, J. A.; LORIERI, M. A. *A filosofia para (re)significar ou não a existência*. EccoS, São Paulo, n. 38, p. 43-57, set./dez. 2015.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In.: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Eduardo Lander (org). Buenos Aires: CLASCO, 2005.

Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)>. Acesso em: 08 de fev. 2019.

SILVA, Neide C.; Martins, Telma C.; OLIVEIRA, Cláudia C. Orgs. *Vozes Emergentes – educação e questões étnico-raciais*. SP: Editora Casa Flutuante, 2016.

TAVARES, Manuel. *A Filosofia Andina 1: Uma interpelação ao pensamento ocidental. Colonialismo, colonialidade e descolonização para uma interdiversidade de saberes (J. Estermann)* EccoS Revista Científica, núm. 32, septiembrediciembre, 2013, pp. 197-252 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=4620>>. Acesso em 08 de fev. 2019.

UNICEF, *Relatório Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – O direito de Aprender: Potencializar Avanços e Reduzir Desigualdades*. Coord. Maria de Saete Silva e Pedro Ivo Alcântara. Brasília, DF: UNICEF, 2009. Disponível em <[https://www.unicef.org/brazil/pt/media\\_14931.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/media_14931.html)>. Acesso em: 08 de fev. 2019.

Recebido em: 18 set. 2018 / Aprovado em: 29 out. 2019

#### Para referenciar este texto:

OLIVEIRA, Jorge Alves de. A Lei 10.639/03 e o PNE 2014-2024: para (re) significar as relações étnicas. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 108-121, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v18n2.10569>.