



Lei 10.639/2003: desafios e possibilidades

Trajetória

As levas de seres humanos trazidos da África e desembarcados no litoral brasileiro para serem vendidos como escravos desde o século XVI, cujo comércio apenas se encerrou na primeira metade do século XIX, deixaram marcas profundas na sociedade brasileira. A desumanização do escravo, a depreciação da sua cultura e origem foram facilmente assimiladas pela literatura didática, encorrendo as lutas individuais e coletivas do negro contra a escravidão e sua imensa contribuição para a construção deste país.

Se a história do negro no Brasil esteve durante muito tempo associada à escravidão e à sujeição, a do continente africano não foi construída de forma mais positiva. As imagens de uma África selvagem, cujas fome, guerras, doenças e miséria assombravam incessantemente a população, foram amplamente disseminadas pela mídia, transformando o continente em sinônimo de flagelo e portador de um passado que apenas remetia à escravização de seu povo. Uma África que figurava nos livros didáticos como fornecedora de escravos e como território “partilhado” pelos países europeus, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século seguinte. Um continente que apenas emergia nos livros didáticos, a partir do contato com a Europa.

Essa história dos negros e da África perpetuada imageticamente e nas escolas favoreceram atitudes racistas que desvalorizavam a herança cultural africana e faziam dos caracteres físicos dos negros, motivo de chacota. A gravidade desta omissão residiu em negar a um número expressivo de brasileiros, formado por pretos e pardos, a construção de uma identidade positiva de si mesmos e de se orgulharem do rico legado deixado por seus antepassados.

Este perfil começou a sofrer alterações nos anos 1930-1940 com a criação do Movimento Negro, que teve no Teatro Experimental do Negro (TEN) e no Frente Negra Brasileira suas maiores expressões, ao reivindicar a ampliação do acesso do negro ao sistema formal de ensino, como principal mecanismo para a conquista de uma cidadanía plena. Já no final dos anos 1970 e nas décadas imediatamente posteriores, o Movimento Negro lutou pela ressignificação do papel do negro na sociedade brasileira, pela valorização de uma identidade negra e da África como berço da humanidade, ressaltando os aspectos positivos do continente, além de buscar uma aproximação política com grupos de libertação africanos que lutavam pelo fim da colonização europeia. A exaltação da beleza negra, bem como os aspectos culturais de origem africana pelo Movimento Negro, forjou elementos para mobilização no combate à discriminação racial e na reivindicação por maior inclusão social.

A despeito da mobilização do Movimento Negro e da criação de centros de estudos africanos, em 1959 e nas décadas de 1960-1970 em universidades da Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro, a escola curiosamente seria mantida apartada desse debate.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) ao incluírem como um dos temas transversais, a “pluralidade cultural”, anunciaram a possibilidade do estudo de matrizes culturais distintas da europeia. No entanto, apesar do avanço, no centro do debate escolar ainda estava o velho currículo eurocentrista, desfocado da realidade sociocultural brasileira.

A aprovação da Lei 10.639 em 09 de janeiro de 2003 representou uma grande conquista, não apenas do Movimento Negro, mas de toda a sociedade brasileira. A inclusão no currículo escolar, da história da África e da cultura afro-brasileira, deu visibilidade e importância a uma história que não é apenas do negro, mas da própria constituição do Brasil enquanto nação. A promulgação, em 10 de março da Lei 11.645/2008 que incluiu o ensino da cultura indígena, completaria este processo.

É importante destacar que não se trata de uma mera formalização legal, tampouco de imposição. A legislação aprovada em 2003 e 2008 consistiu em uma tentativa de corrigir a lacuna curricular que apenas considerou índios e negros em temas folclóricos, minimizando o seu papel enquanto elementos formadores da nação brasileira. Nesta omissão residia o problema, pois crianças e jovens descendentes destes grupos étnicos se formaram sob o peso de uma história, onde os protagonistas são apenas os brancos. O termo “escurinho” usado com frequência por professores – como se pronunciar negro ou preto fosse sinônimo de vergonha ou xingamento – indica constantemente o não-lugar destinado a estes jovens. Com as religiões de matriz africana relegadas à feitiçaria, portanto apartada dos conteúdos curriculares, sobram espaço para o estudo das religiões de origem europeia, vistas sempre como exemplo de civilidade e retidão. Deste modo, algumas práticas pedagógicas acabam por reproduzir as desigualdades que as estatísticas do mundo adulto claramente delineiam: pretos e pardos em patamares de escolaridade e emprego muito inferiores aos brancos.

A Lei 10.639/2003 tem um caráter duplamente pedagógico, ex-

Os Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americanano constituem uma iniciativa do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) para a divulgação de alguns dos principais autores do pensamento social crítico da América Latina e do Caribe. São publicados mensalmente nos jornais *La Jornada* do México e *Página 12* da Argentina e nos *Le Monde Diplomatique* da Bolívia, Chile, Colômbia, Espanha, Peru e Venezuela. No Brasil, os Cadernos do Pensamento Crítico são publicados em parceria com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) na Revista Fórum.

CLACSO é uma rede de 300 instituições, que realizam atividades de pesquisa, docência e formação no campo das ciências sociais em 28 países (www.clacso.org).

FLACSO é um organismo internacional, intergovernamental, autônomo, fundado em 1957, pela Unesco, que atua hoje 17 Estados Latino-Americanos (www.flacso.org.br).

presso no Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Neste parecer, aplicação da Lei 10.639/2003 está assentada na defesa da democracia, pois trazer a discussão da diversidade étnico-cultural para a sala de aula significa dar voz a todos os agentes sociais, independente da cor de sua pele ou traços físicos. Significa promover um novo encontro entre estes grupos, porém, desta vez, pautado pelo respeito às diferenças culturais e físicas.

O parecer também destaca um aspecto primordial que é o da reparação, ou seja, permitir ao negro a construção de uma identidade positiva sobre si e restituir-lhe os direitos sociais negados pelo racismo, através da recuperação de sua história. A reparação não implica numa simples releitura do passado, mas deve criar mecanismos para crianças e jovens perceberem que não há uma cultura superior e a cor da pele não impõe um lugar social ao indivíduo; mas a discriminação racial, sim.

A escola – espaço privilegiado de formação de crianças e jovens – passou, a partir da Lei 10.639/2003, a ser a principal protagonista do ensino das relações étnico-raciais, sendo obrigada ela própria a enfrentar seus preconceitos. Este desafio foi aceito por vários professores e gestores, desnudando as possibilidades e também os entraves na aplicação efetiva da lei.

Práticas Pedagógicas: entraves e possibilidades

O Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), em artigo recente sobre a Aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de acordo com a Prova Brasil 2009, mostra que menos da metade das escolas públicas de todo país aplicam a Lei de forma sistemática.

Com relação ao conhecimento sobre a Lei, os diretores de escolas localizadas no Maranhão e Bahia, estados com maior número de afrodescendentes, ocupam a 10^a e 17^a posição, apenas! Na soma de ações sistêmicas ou não, envolvendo o cumprimento da legislação, a posição é a seguinte: Centro-Oeste (83,0%); Sudeste (81,9%); Sul (67,1%), Nordeste (60,2%) e Norte (56,4%).

Embora os resultados não sejam irrelevantes, os números indicam a necessidade de uma campanha mais intensa, por parte das secretarias de educação, junto às escolas para a introdução dos conteúdos preconizados pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Outro dado que merece ser investigado é se as escolas estão optando por ensinar a cultura indígena em detrimento da cultura afro-brasileira e da história africana e vice-versa, incorrendo no erro que a legislação objetivou corrigir.

A professora Nilma Lino Gomes compilou no livro Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03 trabalhos desenvolvidos em escola que tem como objeto os temas elencados pela Lei. A pesquisa detalhou trabalhos desenvolvidos em 36 (trinta e seis) escolas da rede pública municipal e estadual, indicadas pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's), espalhadas pelas cinco regiões do país e contou com três eixos centrais de investigação: a institucionalização da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino; os profissionais envolvidos na sua aplicação e a sustentabilidade das experiências pedagógicas analisadas.

A análise das experiências pedagógicas desenvolvidas na região sudeste revelou que o preconceito contra as religiões de matriz afri-

cana consiste no principal entrave para a abordagem de temas ligados à cultura afro-brasileira. Há uma grande resistência na aceitação dessa discussão por parte de responsáveis, funcionários, inclusive professores, ligados a igrejas que demonizam os cultos de origem africana, associando-os a práticas malignas. No entanto, uma escola localizada em Itaguaí, município fluminense, optou pelo enfrentamento da questão realizando um amplo debate interno sobre o tema, na tentativa de elidir a raiz do problema: o preconceito somado ao desconhecimento favoreceu a criação de uma série de mitos e equívocos que perseguem as religiões de origem africana.

Nas entrevistas, professores e gestores de cinco escolas – de um total de seis unidades investigadas – citaram a intolerância religiosa como uma dificuldade para a realização dos projetos. Embora algumas dessas escolas estejam situadas em áreas rurais de municípios pequenos (Itaguaí e Cabo Frio, RJ) ou em bairros periféricos, caso da escola situada em Campinas (SP), nenhuma das unidades escolares cedeu à pressão da comunidade ou do corpo de funcionários ligados a igrejas não renovadas, e deram continuidade ao trabalho. Os coordenadores do projeto na escola localizada em Itaguaí, por exemplo, organizaram um amplo debate interno para discutir a questão. Em Cabo Frio, professores e coordenadores do projeto conversaram com a mãe de uma aluna, oriunda de família evangélica, para deixá-la cantar a música Canto das três raças, interpretada pela cantora já falecida, Clara Nunes, umbandista e célebre por reverenciar as tradições afro-brasileiras.

As atitudes assumidas por essas escolas contribuem no combate ao preconceito e colaboram para desfazer equívocos sobre a religiosidade de origem africana.

Um professor de uma escola localizada na cidade de Uberlândia (MG) alertou para o fato de a Lei 10.639/03 limitar o ensino de história da África e cultura afro-brasileira às disciplinas história, literatura e artes. Segundo ele, a exclusão das demais disciplinas, dificulta a aplicação da Lei. Neste caso, a elaboração de um projeto político-pedagógico que contemple os conteúdos mencionados na legislação, pode contribuir para eliminar problemas de tal ordem.

Apesar dos problemas relatados, “Pé na África”, “Olhar a África e ver o Brasil”, “Brasil de todos os povos”, “Africanidades” e outros projetos sem nome de batismo transformaram a Lei 10.639/2003 em conhecimento escolar, conseguindo dirimir preconceitos, melhorando a autoestima dos estudantes afrodescendentes e o relacionamento entre os alunos.

O número pequeno de escolas investigadas no sudeste e nas demais regiões abordadas no livro não deve servir como desalento; ao contrário, deve atuar como força motriz para que essas experiências se multipliquem no país, permitindo que esta nova travessia pelo Atlântico desvele navios repletos de pessoas que nos brindaram com sua cultura, conhecimento e trabalho.

Os dez anos da Lei 10.639/2003 impõem, ainda, aos gestores da educação e professores novos desafios. O ensino de história da África e da cultura afro-brasileira não pode ficar restrito ao ensino fundamental e médio, estes conteúdos precisam estar presentes na grade curricular obrigatória das instituições de ensino superior dos cursos de formação de professores. Além disso, urge uma revisão curricular no ensino de história, definindo fronteiras para corrigir a inversão de tratarmos como próximas culturas diametralmente opostas a nossa e como estranhos, povos com quem dividimos experiências coloniais e de convivência em comum.



A educação e o IDH

ANDRÉ LÁZARO

A divulgação dos dados do PNUD sobre o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) brasileiro em 2013 trouxe à tona um saudável e necessário debate sobre as conquistas recentes do país, em particular no campo da educação. O IDH foi concebido para ser um indicador “vulgar”, nas palavras de um de seus criadores, Amartya Sen, Prêmio Nobel em 1998. Uma convicção profunda de seu criador é que a sociedade, os grupos e indivíduos devem tomar para si a tarefa de exercer seus direitos e ampliar as fronteiras desses direitos. No entanto, sem a participação ativa e livre dos cidadãos não haverá nem exercício de direitos nem ampliação de fronteiras. A informação é fundamental para promover e garantir a participação livre.

O IDH foi criado para se contrapor à frieza dos números do PIB que mensuram o desenvolvimento econômico. Sem a expressão concreta na vida da população, uma vida melhor, mais longa e mais saudável, de que vale o PIB? Assim, o IDH agrupa dados de educação, saúde e renda e pretende expressar valores comparáveis entre os países, gerando um ranking internacional. O Brasil, neste último IDH, ocupa a 85^a posição, numa lista de 187 nações. Os 187 países estão divididos em quatro grupos: muito alto, alto, médio e baixo IDH. O Brasil está incluído entre os países de alto desenvolvimento humano, juntamente com outros 18 países da América Latina e Caribe.

A educação foi um dos temas de destaque no IDH 2013. Por um lado, o PNUD utilizou dados de 2005, desprezando importantes avanços das políticas educacionais realizados após essa data. Só para lembrar: ensino fundamental de nove anos, criação do FUNDEB, piso salarial dos professores, expansão das redes de educação profissional e superior, entre outros fatos. De outro lado, parte da mídia tentou ridicularizar a reação do governo brasileiro quando o Ministério da Educação contrapôs os resultados educacionais de 2011, que alteram de modo significativo o cálculo do IDH e a posição do país no ranking. Um jornal chegou a insinuar que o montante de recursos transferidos do governo brasileiro para o PNUD seria uma forma de pressão para adequar os números favoráveis ao governo. Total e absoluta ignorância de como operam as agências internacionais no Brasil.

No Brasil parece haver uma torcida que reúne gregos, troianos e bárbaros para festejar fracassos educacionais. Parte da mídia tratou o tema da educação no IDH como a realização de uma profecia contrária ao Governo Federal e às ações dos governos Lula e Dilma. E pouco se debateu sobre a validade efetiva dos dados e, o mais importante, o que ocorreu entre 2005 e 2011 na educação brasileira.

Uma das afirmações repetidas ignora os avanços e afirma: “a educação brasileira estagnou de 2005 para cá”. A frase parece um panfleto. Cabe perguntar: de que aspecto da educação se fala? Em educação, costumam-se considerar ao menos três dimensões: atendimento, qualidade e equidade. Vejamos cada uma dessas dimensões.

1. Atendimento – Dados da PNAD demonstram que o atendimento educacional brasileiro tem crescido de modo expressivo em todas as faixas etárias até os 24 anos. Na população de 4 e 5 anos, 77,4% estão na escola. Na faixa etária de 6 a 14 anos, a proporção é de 98,2%. Entre jovens de 15 a 17 anos, houve uma queda

recente, mas são 83,7% deles frequentando a escola. Flutuações nesses números podem ter significados distintos: parte da queda de frequência à escola na faixa etária de 15 a 17 anos é resultado da melhoria do fluxo escolar, mas é grave que o país não ofereça oportunidades suficientes para que todos os jovens concluintes do ensino médio possam prosseguir seus estudos na educação profissional ou superior. Daí dois dados lamentáveis e ignorados no debate recente: na faixa etária de 18 a 24 anos, a proporção de jovens estudando caiu de 30,3%, em 2009, para 28,9%, em 2011. E, mais grave ainda, apenas 4,5% da população de 25 anos ou mais frequentaram a escola em 2011. Em 2009 eram 5,1%. As reduções nas faixas etárias mais adultas demonstram o quanto ainda precisamos fazer para conquistar o direito à educação ao longo da vida e especificamente ampliar as oportunidades na educação de jovens e adultos e na educação superior.

2. Qualidade – A qualidade tem sido reduzida a uma única dimensão, ainda que fundamental: a aprendizagem. Até 2005 a aprendizagem da educação básica era medida por amostragem. Com a Prova Brasil, o país ganhou um instrumento poderoso de monitoramento dos resultados em linguagem e matemática, pois a prova foi aplicada em todas as turmas de 5^a e 9^a séries do ensino fundamental com pelo menos 20 alunos. Qualquer pessoa de bom senso sabe que testes de aprendizagem medem aprendizagem e não qualidade, embora aprendizagem seja uma expressão fundamental da qualidade, pois traduz o efetivo exercício do direito de aprender. Desde que foi medida a aprendizagem nessas duas áreas – amostral até 2003; censitária, de 2005 a 2011 –, os resultados são sempre melhores, ainda que no 3º ano do ensino médio tenham estagnado na última aferição. Nos demais níveis, há melhorias significativas, como veremos adiante. Mas vale destacar que o país vem crescendo em duas dimensões fundamentais da qualidade, pouco apreciadas e nada comentadas: a inclusão de pessoas com deficiência nas turmas regulares e a ampliação da jornada escolar para o mínimo de sete horas diárias. Mais importante ainda: são dois fenômenos que ocorrem nas redes públicas de educação. Qualidade, portanto, além do que se mensura em teste, qualidade de convivência e inclusão na escola, qualidade da educação integrada em tempo integral. Esses valores não estão nos índices nem foram lembrados quando o IDH provocou um debate sobre a qualidade da educação brasileira.

3. Equidade – O tema da equidade é dos mais relevantes e dos mais negligenciados no debate público sobre educação. Num país como o Brasil, já nos alertava a UNICEF, as médias escondem as desigualdades. Se ampliamos o atendimento, isso não significa necessariamente que o país esteja sendo mais justo com suas crianças, adolescentes, jovens e adultos. Ao contrário, podemos estar ampliando a desigualdade, mesmo com médias de atendimento maiores. Dados relativos à conclusão do ensi-

no fundamental aos 16 anos podem nos ajudar a analisar como a dimensão da equidade tem avançado. No Brasil, a proporção de jovens de 16 anos que haviam concluído o ensino fundamental passa de 43,85% em 2001 para 62,66% em 2011. Um resultado expressivo. Quando se considera o Nordeste, nota-se que em 2001 apenas 22,38% de seus jovens de 16 anos tinham o fundamental completo; em 2011 se alcançam 50,54%, crescimento de 125%. Quando se comparam os resultados nacionais de brancos e negros, em 2001, 57,98% dos jovens brancos de 16 anos haviam completado o ensino fundamental, enquanto entre jovens negros esse número não alcançava 30%, uma diferença de mais de 28 pontos percentuais. Em 2011, a diferença se reduz a pouco mais da metade: são 71,94% de brancos contra 55,59% de jovens negros com fundamental completo aos 16 anos. Ao analisar os dados sob o prisma da renda, os dados chegam a ser alarmantes. Em 2001, apenas 17,36% dos jovens de 16 anos que pertencem aos grupos dos 20% de menor renda haviam concluído o ensino fundamental, contra 80,72% dos jovens que integram o grupo de 20% de maior renda. Um abismo de 63 pontos percentuais de diferença! Em 2011, os jovens do grupo dos 20% mais pobres chegam a 42,77% com o ensino fundamental concluído aos 16 anos, enquanto o grupo dos 20% mais ricos alcança 85,78%. A diferença absurda ainda é de 43%! Nenhum número aqui apresentado é satisfatório em si mesmo, mas é preciso considerar pontos de partida e tendências. A análise aponta que há um processo de inclusão e de redução de desigualdades que precisa ganhar mais amplitude e velocidade, mas não há estagnação.

Outra afirmação repetida na imprensa, repercutindo a divulgação do IDH, é uma falsa generalização: “a educação no Brasil não melhora”. A Prova Brasil e o IDEB demonstram que a educação brasileira, em especial a pública, alcança resultados excelentes em muitas redes. As cidades de médio porte têm redes públicas de boa qualidade no que diz respeito a atendimento, aprendizado e equidade. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) agrupa duas informações relevantes: a aprovação (fluxo) dos estudantes e o desempenho (aprendizagem) em linguagem e matemática. O IDEB de todos os níveis avaliados – 5^a e 9^a séries e 3^º ano do ensino médio – tem melhorado desde 2005. Como o IDEB é um indicador agregado, cabe perguntar se o que melhorou foi a aprovação ou o desempenho. Ou, então, em que proporção a melhoria da aprovação e do desempenho contribuíram para a elevação do IDEB? Resposta do INEP: “nos anos iniciais do ensino fundamental, o desempenho (aprendizagem) representou 63,7% do IDEB e a aprovação (fluxo) 36,3%. Nos anos finais do ensino fundamental, o desempenho representou 53,9% e no ensino médio, 56,9%. Em termos de pontuação, as notas aumentaram. De 2005 a 2011, houve um aumento de 27,2 pontos em matemática para os anos iniciais do ensino fundamental; 13,3 na disciplina nos anos finais e 3,5 no ensino médio. Em português, houve um aumento de 18,3 nos anos iniciais do ensino fundamental e 13,4 nos anos finais. No ensino médio, o aumento das notas em português foi 11 pontos no período”. Tratam-se de resultados nacionais. Os maiores desafios e piores resultados estão nos pequenos municípios e nas grandes metrópoles. Portanto, mesmo considerando as médias nacionais, as generalizações sobre a qualidade são sofismas que deveriam ser desmentidos. Os veículos de comunicação certamen-

te não aceitariam a generalização de que todos eles estão usando os dados da educação no IDH para desqualificar o governo e preparar a campanha eleitoral de 2014, contra a provável candidata Dilma Rousseff. Portanto, generalizações escondem os desafios mais relevantes.

É bom sinal civilizatório que a educação brasileira esteja a cada dia atraindo mais atenção e interesse de diversos grupos da sociedade. É mau sinal que os novos interessados imaginem poder resolver nossos históricos desafios acusando os professores, propondo medidas mágicas (empresas que “adotam” alunos de escolas públicas), como se a crônica falta de recursos ou o sistemático descrédito dos profissionais da educação pudesse ser superados por meio de comandos imediatos.

A educação brasileira atende a mais de 53 milhões de estudantes, sendo quase 80% das redes públicas, conta com mais de 2 milhões de professores, atuando em mais de 190 mil escolas. Inúmeras pesquisas, em todo mundo, confirmam que a escolaridade dos pais é fator decisivo para o sucesso escolar dos filhos. A educação não ocorre no vazio das mentes nem as escolas flutuam nos espaços brancos das planilhas. Pessoas concretas, inseridas em famílias de distintas composições, enfrentando cotidianos em que violência real e simbólica se repete: são esses nossos alunos, profissionais e professores. Aliás, esses grupos são os menos ouvidos neste momento de crescente oferta de receitas salvadoras para nossa educação.

Recente pesquisa realizada pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) em parceria com o Latinobarômetro (2011) buscou captar a percepção da população latino-americana sobre a educação e publicou resultados no Relatório Miradas 2012 (disponível em: <http://www.oei.es/miradas2012.pdf>). Vale destacar duas informações que a pesquisa registrou: perguntados sobre a percepção da educação pública atual comparada a dez anos passados, no Brasil, 43% das respostas consideram a educação melhor do que há dez anos, 32% igual e 25% pior. Esses números correspondem à média da América do Sul. Paraguai (58%) e Equador (56%) lideram as percepções de melhoria, enquanto Argentina (39%) e Chile (41%) são os países onde as populações identificam maior proporção de piora na educação pública. Quando a população é perguntada sobre sua expectativa quanto à melhora da educação na próxima década, o resultado chega a ser surpreendente: no Brasil 62% dos entrevistados acreditam que a educação vai melhorar nos próximos dez anos. As populações da Colômbia (61%) e do Paraguai (64%) acompanham os brasileiros nessa convicção.

Este cenário, de aumento da expectativa da população quanto ao exercício de um direito, é o melhor cenário que o país poderia imaginar. Como se sabe, aprender depende também da confiança de que se pode aprender. Cabe aos educadores, aos gestores, aos especialistas responderem a essa expectativa de modo construtivo. Não há mágica; é preciso tempo, investimento, acompanhamento e seriedade no debate.

Mais do que tudo, é preciso ampliar o debate político – pensar que sociedade queremos, de onde partimos, como e para onde vamos – e superar a partidarização que empobrece o debate e fica em busca de opiniões e “especialistas” para apontar culpados, ignorando os processos que nos trouxeram ao ponto em que estamos. Muito, muitíssimo tem que ser feito, por isso mesmo é preciso que a sociedade, em seu jogo complexo de interesses, tenha mais e melhor informação sobre os reais desafios e conquistas alcançadas, amplie sua consciência e se mobilize para garantir seus direitos e ampliar suas fronteiras. **F**