

Educação antirracista na América Latina e o que a experiência brasileira nos ensina



1/

Introdução

POR

[Dyane Brito Reis

Professora Associada III da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Diretora do Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB (2020-2024), professora do quadro permanente do Mestrado em Política Social e Territórios (POSTERR/UFRB) e professora colaboradora do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. É pós-doutora em Sociologia pela USP, doutora em Educação (UFBA), mestre em Ciências Sociais (UFBA) e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1998). É vice-líder do Observatório de Política Social e Serviço Social (OPSS-UFRB) e membro pesquisadora do programa A Cor da Bahia (UFBA).

NA AMÉRICA LATINA, A CONSTRUÇÃO DOS ESTADOS NACIONAIS SUPÔS UM PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO CULTURAL, no qual a educação escolar exerceu papel fundamental na difusão e consolidação de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica (Candau; Russo, 2010) e na qual vozes, saberes e crenças foram silenciadas e invisibilizadas.

O século 21 trouxe para a América Latina um debate em torno das políticas compensatórias ou afirmativas. Tais políticas se fortaleceram em 2001 com a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Em Durban, na África do Sul, reuniram-se cerca de 16 mil participantes de 173 países que reconheceram que a escravização e o tráfico transatlântico foram um dos maiores crimes da humanidade e se encontram entre as maiores fontes de manifestação do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e das intolerâncias correlatas a que povos, sobretudo africanos e indígenas, foram e continuam sendo vítimas.

A Conferência de Durban, como ficou conhecida, é um marco na discussão global sobre o racismo e o compromisso internacional com a luta antirracista, mormente nos países da América Latina. Destacadamente no caso brasileiro, foi reconhecida a responsabilidade histórica do Estado pelo “escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos” (Brasil; 2001). Em seguida, foi construído e implementado um Plano de Ação do Estado a fim de operacionalizar as resoluções de Durban, em especial aquelas voltadas para a educação antirracista.

Mas o que vem a ser uma educação antirracista? Há experiências similares em outros países da América Latina? O que podemos aprender/compartilhar a partir da análise sobre a abordagem do tema? Esta síntese de evidências traz um breve panorama, a partir do balanço da produção sobre política educacional antirracista em países da América Latina, analisando as características das políticas implementadas na região ao longo das duas décadas pós-Conferência Mundial.

2/

Definições

> Racismo

É uma ideologia utilizada para justificar a superioridade de grupos humanos sobre outros. Na colonização, justificou o domínio dos europeus sobre os povos da América e da África. Para se sustentar, o racismo cria um outro conceito, o de raça.

> Raça

Instrumento eficaz e duradouro de dominação social universal, conforme nos assinala Quijano (2010): “Raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, *no modo básico de classificação social universal da população mundial*”.

> Colonialidade do poder

Racializa os povos e atribui a eles qualidades intelectuais, morais ou comportamentais a partir de traços fenotípicos. Ao fim e ao cabo, a racialização marca quem tem mais e quem tem menos poder, inclusive no âmbito do privilégio epistêmico. Vale salientar que as explicações eurocêntricas dos fenômenos históricos, tão difundidos em educação, são resultados dessas relações de poder. Ao inferiorizar o conhecimento do “outro”, os homens ocidentais passam a ditar, a partir do privilégio epistêmico que lhes é conferido, o que é verdade, o que é realidade e o que é melhor para os demais (Grosfoguel, 2016).

> Educação antirracista

A educação antirracista é um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de eliminar todas as formas de discriminação e opressão. Através desse modelo educacional será possível superar o racismo estrutural e institucional. No Brasil, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são importantes políticas afirmativas no âmbito da educação e marcos da luta antirracista e de valorização dos povos e culturas africanas e afro-brasileira.

3 /

Raça e
educação

AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS NEGRAS NO BRASIL são marcadas por histórias de deslocamentos e exclusões com significativos impactos. A desigualdade de condições e oportunidades entre pessoas negras e não negras no sistema escolar impacta nos resultados de aprendizagem e aumenta as possibilidades de abandono/evasão. Em 2018, o Relatório do Banco Mundial ressaltava que a pobreza na América Latina e no Caribe trazia, marcadamente, o componente étnico-racial. Ou seja, a pobreza tem cor e localização geográfica. Quatro anos depois, em 2022, um novo relatório do Banco Mundial identificou que, na mesma região, uma em cada cinco crianças negras abandonam o sistema educacional antes de concluir os estudos e menos de dois terços dos estudantes negros completam o ensino médio. Já entre os estudantes brancos, três quartos concluem esse nível de ensino.

Há algum tempo, pesquisadoras(es) vêm se debruçando sobre o tema raça e educação, trazendo para a cena questões relacionadas às condições de acesso e permanência na escola (Patto, 1988; Cunha Jr., 1987; Figueira, 1990; Triumpho, 1991; Rosemberg, 1996, 1998; Cavalleiro, 1998, 2003; Botelho, 2000; entre outros), bem como têm analisado detalhadamente os elementos que atuam para a exclusão de

A escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais, e historicamente o sistema de ensino brasileiro manteve uma educação formal de embranquecimento cultural.

determinados grupos sociais no sistema de ensino, tais como: o racismo no ambiente escolar, o material pedagógico inadequado e com imagens e conteúdos que reforçam ou naturalizam o racismo e a discriminação,

as interações hostis, a distribuição desigual de demonstrações de afeto nas relações professor(a)-aluno(a), as práticas pedagógicas que de forma consciente ou não reforçam estereótipos ou invisibilizam crianças e jovens negros(as) (Oliveira, 1994; Cavalleiro, 1998; Munaga 2001; Botelho; 2000).

A educação é o mecanismo mais eficiente para quebrar o ciclo da pobreza que afeta as famílias negras. Aliás, desde o século 19, o Movimento Negro Brasileiro vem pausando esse debate e mostrando que, se por um lado a educação é necessária para a obtenção da mobilidade social, por outro lado a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais, e historicamente o sistema de ensino brasileiro manteve uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo (Santos, 2005). Nesse sentido é que Cavalleiro (2005) pontua que a política educacional não pode considerar apenas aspectos pontuais para a eliminação das práticas discriminatórias. Para a autora, o desafio é ainda maior e deve considerar a elaboração e implementação de instrumentos que visem à efetiva erradicação das desigualdades entre os grupos raciais na sociedade brasileira e mais particularmente no sistema de ensino. As políticas educacionais antirracistas são aquelas que buscam contribuir para a superação do racismo no contexto educacional, combatendo formas de hierarquização, discriminação e preconceitos presentes no currículo e nas práticas escolares e promovendo positivamente os grupos minoritários.

4 /

Evidências
disponíveis

4.1 METODOLOGIA DE ANÁLISE DA LITERATURA

A metodologia aplicada é de base bibliográfica e, para analisar o caso brasileiro, recorremos a autores(as) da Educação e da Sociologia da Educação que há algum tempo vêm se debruçando a analisar as trajetórias escolares de crianças negras ou têm discutido as desigualdades educacionais à luz da questão racial no Brasil. Entre estes, destacamos os trabalhos de Nilma Lino Gomes, Eliane Cavalleiro, Denise Botelho e Kabengele Munanga, assim como as pesquisas produzidas pelo Instituto Geledés e pelo Banco Mundial. Para analisar o contexto da América Latina, no entanto, delimitamos o período de buscas que compreende o intervalo entre 2001 e 2022, tendo como marco inicial o ano da Conferência de Durban. As bases de dados escolhidas foram: Periódicos Online de Educação, Scientific Electronic Library Online – SciELO (biblioteca eletrônica que abrange ampla coleção de periódicos científicos nacionais relacionados à área da educação, como a Revista Brasileira de Educação e a Revista Brasileira de Ciências Sociais, incluindo dossiês) e a Rede de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal (Redalyc). Foram utilizados os descritores “raça”, “raça e educação”, “educação antirracista” e “educação multicultural”, sempre combinados ao descritor “América Latina”. A busca na Redalyc retornou mais de 7 mil artigos, enquanto a busca no Scielo retornou algumas dezenas, sendo que para alguns descritores nenhum trabalho foi encontrado. Trabalhamos aqui com oito artigos e o critério para seleção são os trabalhos que abordam especificamente a educação e trazem questões como raça e etnia em países da América Latina como um todo (cinco artigos), ou em uma perspectiva comparada (três artigos), conforme disposto no quadro abaixo. Todos os artigos selecionados foram revisados por pares.

Tabela 1 – Artigos selecionados para análise.

Ord	Ano	Autor (a)(es)	Título do artigo
1	2002	Bello, Alvaro M.; Rangel, Marta	La equidad y la exclusion de los pueblos indígenas y afrodescendientes en America Latina y el Caribe
2	2009	Gentili, Pablo	O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina
3	2010	Candau, Vera Maria Ferrão; Russo, Kelly	Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa
4	2019	Santos, Wellington Oliveira dos	Políticas educacionais antirracistas na América Latina: estudos comparados
5	2020	Vigoya, Mara Viveros	Los colores del antirracismo (en América Ladina)
6	2021	Silva, Marcos Antonio Batista da	Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos
7	2021	Loveman, Mara	A política de um cenário de dados transformado: estatísticas etnoraciais no Brasil em uma perspectiva comparativa regional
8	2022	Loango, Anny Ocoró; Silva, Paulo V. Baptista da	Igualdade racial e ações afirmativas na Argentina e Brasil

4.2 RESULTADOS

> A. A ausência de dados que diferenciam as populações por cor/raça encobre as desigualdades entre os grupos raciais.

Ao pensarmos em analisar o que se tem produzido sobre educação antirracista na América Latina, não é possível começar sem observar o trabalho de Santos (2019), que traz um dos primeiros balanços acerca dos estudos sobre tais políticas na região, com foco na população negra. O autor realiza uma pesquisa em base de dados on-line e encontra muitos trabalhos que focam suas análises sobretudo no Brasil e na Colômbia. Para Santos, ainda que os estudos destaquem as semelhanças nas dificuldades enfrentadas pela população negra no campo educacional, há uma lacuna importante nos estudos comparados sobre negros na América Latina e isso pode estar relacionado à falta de dados estatísticos baseados em critérios raciais. É apenas no início do século 21 que os dados demográficos étnicos e raciais são produzidos oficialmente na região (Loveman, 2021).

Nos anos 1980, apenas Cuba e Brasil contabilizavam a população negra ou afro-descendente em seu recenseamento. O Brasil inicia a coleta de informações sobre raça no Censo Demográfico de 1872, com as categorias “branco”, “pardo”, “preto” e “caboclo”, esta última dirigida a contabilizar a população indígena do país. Entre 1900 e 1940, essa informação não é coletada, retornando no Censo de 1940 sob a forma de cor, excluindo o “pardo” e incluindo o “amarelo” para dar conta da imigração japonesa, ocorrida fundamentalmente entre 1908 e 1930. Os Censos 1950 e 1960 reincorporaram o grupo pardo à categorização de cor e foram os primeiros a orientar a utilização da autodeclaração no preenchimento do instrumento de coleta. No Censo 1970, mais uma vez a variável foi excluída da pesquisa e retornou no Censo 1980, mas desta vez no questionário da amostra. Em 1991, foi acrescentada a categoria indígena às já mencionadas, após um século de ausência dessa identificação, passando a pergunta a ser denominada como “raça ou cor”. Só em 2010 as pessoas identificadas como indígenas foram indagadas a respeito de sua etnia e língua falada¹. Já o Censo Escolar Brasileiro incluiu o item raça/cor a partir de março de 2005.

Na Argentina, o censo nacional incluiu a pergunta do autorreconhecimento apenas em 2012, passo importante para a visibilização da população afrodescendente e promotora da inclusão da questão étnico-racial na agenda política do país (Loango; Silva, 2022).

No Peru, somente em 2000 o Instituto Nacional de Estatística e Informática (INEI) incorporou a questão da auto identificação no Inquérito Nacional aos Agregados Familiares. Nesse mesmo período, o Centro Intercultural de Saúde do Ministério da Saúde do Peru iniciou o projeto piloto para incluir informações sobre etnia, entendendo que investigar o papel da raça/cor na produção dos dados em saúde, além de trazer informações importantes, contribui na elaboração de políticas (Silva, 2021). Em 2017, o país realizou pela primeira vez um censo nacional, que teve, em sua coleta de informações, perguntas relacionadas à etnia. Foram essas informações que permitiram conhecer o dado de que apenas 11,5% dos afrodescendentes peruanos têm estudo universitário, enquanto os brancos e mestiços somam o dobro desse percentual.

[1. Sobre este assunto, ver: Características Étnico Raciais da População - Um estudo das Categorias de classificação de cor ou raça 2008. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49891.pdf>. Acesso em: 01/11/2023

A ausência de dados que diferenciam as populações por cor/raça acaba encobrindo desigualdades entre os grupos raciais (Bello; Rangel, 2002). O panorama encontrado por Santos (2019) mostra uma dificuldade de acesso a dados acerca das populações negras de países da América Latina e como esses países têm falhado em cumprir acordos internacionais de combate às desigualdades entre grupos raciais.

> B. A universalização do acesso à educação não é acompanhada das condições necessárias para uma permanência escolar completa.

O direito à educação, em especial na América Latina e no Caribe, continua sendo negado à população negra, por meio de uma expansão condicionada, como demonstram os estudos de Gentili (2009), para quem os sistemas educacionais cresceram em um contexto de segmentação e diferenciação institucional que leva a um conjunto de oportunidades altamente desiguais. O autor também traz à tona a ideia de universalização sem direitos, segundo a qual o processo de acesso à escola é produzido em um contexto de deterioração das condições necessárias para uma permanência escolar completa. Ao analisar o contexto da América Latina, podem ser identificados três fatores para esse fenômeno:

- 1) a combinação e a articulação das condições de pobreza e desigualdade vividas por um número significativo de pessoas nesses países;
- 2) o desenvolvimento fragmentado do sistema escolar e a desigualdade de oportunidades oferecidas pela escola;
- 3) a promoção de uma cultura política sobre direitos humanos e sobre o direito à educação marcada por uma concepção privatista e economicista.

A combinação desses três fatores, mas não somente eles, produz a exclusão incluída, ou seja, um processo em que “os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos” (Gentili, 2009). Neste aspecto, o autor chama a atenção para a multidimensionalidade da discriminação e a necessária construção de projetos sociais focados em reverter as múltiplas causas da exclusão e não somente algumas delas ou as “mais visíveis”.

> C. Na América Latina, o termo interculturalidade surge como referência à educação escolar indígena.

Candau e Russo (2010) se debruçam sobre a questão da interculturalidade e educação na América Latina e analisam a construção da perspectiva de educação intercultural, destacando as contribuições dessa abordagem, tanto do ponto de vista teórico quanto dos processos educacionais e sociopolíticos em países como Bolívia, Equador, Guatemala e México. Para os autores, toda a produção bibliográfica analisada em suas pesquisas mostram que, na América Latina, o termo “interculturalidade” surge como referência à educação escolar indígena. A perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui não apenas diferentes lugares, mas diferentes culturas. Há uma produção sobre essa temática, especialmente nos países de língua espanhola, e mais

especificamente nos países andinos, sendo influenciada e enriquecida com as lutas e propostas dos movimentos negros e das experiências de educação popular. No Brasil, essa produção toma corpo a partir do final da década de 1980, quando a Constituição Federal reconhece a especificidade cultural das populações indígenas e quilombolas.

> D. A ideologia da mestiçagem fez com que a América Latina prestasse menos atenção à desigualdade racial.

Mara Vigoya nos chama a atenção para uma das “ficções fundacionais da identidade nacional” na América Latina: a mestiçagem. Essa ideologia afirma que a diversidade da nação se enraíza na mistura, permitindo uma falsa conclusão de que “se somos todos mestiços, somos então racialmente democráticos” (Vigoya, 2020). Essa ideia teve muita força, particularmente até o final do século 20, quando na maioria dos países latino-americanos se reconheceu o caráter multicultural e pluriétnico. A ideologia da mestiçagem foi complementada com a ideologia multiculturalista e ambas convivem com variadas formas de racismo. É essa convivência que explica o fato de que “ainda que se reconheça a existência do racismo é difícil aceitar a sua presença entre nós” (Vigoya, 2020, p. 40).

Vigoya traz o panorama do que ela chama de “giro para o antirracismo” e aponta que esse processo abriu espaço na América Latina para nomear e reconhecer a diversidade cultural e os direitos das populações indígenas e, em menor medida, das populações negras. Mas a América Latina prestou menos atenção às questões do racismo e da desigualdade racial, sendo recente o interesse público pelos temas, à exceção do Brasil, onde as ações de combate ao racismo já estavam presentes há algum tempo.

Há aproximadamente uma década, esse interesse deu lugar a políticas e programas antirracistas liderados pelo Estado, por organizações do terceiro setor e pelos movimentos sociais. Segato (2006) aponta que os estados latino-americanos adaptaram suas políticas e programas à crescente presença do discurso antirracista, vinculado às lutas travadas contra o racismo sistêmico na educação e aos debates em torno das Ações Afirmativas para negros(as) e/ou povos indígenas. Trata-se aqui de ações importantes no contexto latino-americano, mas que devem ser analisadas com muita cautela e atentando para o fato de que são necessárias políticas que busquem desafiar as desigualdades históricas, estruturais e racializadas da sociedade em seu conjunto mais amplo.

> E. O Brasil se destaca pela institucionalização de políticas contra a discriminação racial e em prol da equidade, o que ainda é recente nos outros países da América Latina.

O Brasil alcança maiores conquistas no que tange à institucionalização de políticas contra a discriminação racial e em prol da equidade. Somos pioneiros em ações afirmativas para a população afrodescendente no campo educacional. Para que essa conquista fosse possível, um elemento de grande importância foi a atuação do movimento negro brasileiro no reconhecimento de suas pautas, nas quais as demandas por políticas de identidade e educação para a população negra foram centrais (Loango; Silva, 2022; Silva, 2021).

Nos outros países latino-americanos, o interesse pela questão racial é recente. Os estados adaptaram suas políticas e programas à crescente presença do discurso antirracista, vinculado às lutas travadas contra o racismo sistêmico na educação e aos debates em torno das ações afirmativas (Segato, 2006). A Colômbia, por exemplo, aprovou em 2011 a lei contra o racismo e a discriminação. O Equador o fez entre 2008 e 2009 e implementou políticas afirmativas para o acesso ao emprego de indígenas e afrodescendentes nas instituições estatais. A Argentina ainda não conta com políticas educacionais específicas para a população negra, sobretudo no nível superior de educação. Uma das leis mais relevantes do país é a 26.892/2013 que estabelece, em memória da morte da afro-argentina María Remédios Del Valle², o dia nacional dos afro-argentinos e da cultura afro. A lei atribui ao Ministério da Educação a incorporação do 8 de novembro ao calendário escolar e a promoção da cultura afro nos conteúdos curriculares em todos os níveis da educação (Loango; Silva, 2022, p. 10). No México, o presidente Lopez Obrador, em 2018, colocou a luta contra o racismo como pauta prioritária do seu governo, e em muitos outros países latino-americanos há um aumento do número de instituições cujo foco é a implementação de medidas para cumprir as determinações da década internacional das nações unidas para os afrodescendentes (2015–2024).

Loveman (2021) observa que, a partir de 2020, quase todos os países da América Latina coletaram informações acerca da identidade étnica ou racial. Entretanto, observa a autora, na maioria dos países da região permanece em aberto a questão de se, ou como, o acúmulo de dados quantitativos que demonstram disparidades étnico-raciais, sobretudo nos campos educacionais, têm se traduzido em lutas políticas bem sucedidas ou ainda, na prática, na implementação de políticas públicas de combate à desigualdade e ao racismo.

5 /

Implicações para o Brasil

[1. Combatente da Guerra da Independência, María Remédios del Valle é conhecida como “A capitã”, “Mãe da pátria” e “Filha de Ayohuma”. Sobre este tema, ver: “María Remédios del Valle, a mãe da pátria”, artigo de Mariane Pécora, publicado no jornal VAS. Disponível em: <https://www.periodicovas.com/maria-remedios-del-valle-la-capitana-o-la-madre-de-la-patria/>. Acesso em: 31/10/2023

CONFORME OBSERVAMOS AO LONGO DESSE TEXTO, a maior parte dos estudos analisados apontam duas grandes características do caso brasileiro na implementação de políticas antirracistas: a atuação do movimento social negro e a inclusão de dados sobre raça/cor nos censos populacional e educacional. Foi a mobilização política, sobretudo aquela encabeçada pelo movimento negro, que produziu mudanças no censo e permitiram a disponibilização de dados estatísticos desagregados por raça/cor. Além de gerar estudos e pesquisas sobre as desigualdades raciais, esses dados permitiram orientar políticas públicas, particularmente a partir do início deste século.

Na América Latina, o Brasil foi pioneiro na implementação de ações afirmativas para o acesso à educação superior (Lei 12.711/2012) e ao emprego público (Lei 12.990/2014). Antes disso, no entanto, em 2003, o Brasil promulgou a Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Em 2004, ano seguinte à implementação da Lei, foram adotadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa resolução foi o desdobramento do Parecer CNE/CP 3/2004, cuja relatora e conselheira foi a professora Petronilha Beatriz, da Universidade Federal de São

Carlos (UFSCar). As diretrizes estipulam as formas como as questões étnico-raciais devem ser trabalhadas na educação, e uma das orientações é reconhecer e valorizar as raízes africanas da nação brasileira, ao lado das raízes indígenas, europeias e asiáticas. Para Cruz (2016), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana, juntamente com o Parecer do Conselho Nacional de Educação-nº 003/2004, são muito representativas desse momento brasileiro.

Aqui se verificam as possibilidades abertas no campo do antirracismo, com o reconhecimento da característica plural no aspecto étnico-racial da população brasileira e, também, na formação de professores para atender a essa nova demanda colocada à sociedade brasileira. Tais medidas adquirem força por expor a iniquidade das promessas não cumpridas de igualdade de oportunidades e de meritocracia (Cruz, 2016, p. 347).

Cinco anos depois, em 2008, a Lei 11.645 traz o acréscimo da história e cultura indígena nos currículos escolares do ensino fundamental e médio. Ambas, as Leis 10.639 e a 11.645, constituem respaldos legais para o estabelecimento da educação antirracista e propiciaram o aumento da produção de material didático, impulsionaram a formação inicial e continuada de professores(as) na perspectiva do debate étnico e racial e promoveram ou renovaram o debate sobre as desigualdades. A sua implementação, contudo, ainda apresenta desafios. Segundo pesquisa realizada pelo Geledés (2023), 71% das redes municipais de ensino no país não praticam o que determina a Lei 10.639/2003, ou só atuam pontualmente no mês de novembro.

Apesar dos avanços, sobretudo em relação a outros países da América Latina, ainda persistem alguns obstáculos no Brasil, e, nessa esteira, trazemos algumas recomendações para o fortalecimento da educação antirracista e para a efetivação daquilo que preconizam as Leis 10.639 e a 11.645:

- **Formação para as Relações Raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.**

É necessária a oferta regular de formação continuada para professores(as); orientação curricular referenciada ao contexto local; e obviamente são necessárias ações de acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Além dos professores(as), é necessária também a oferta regular de formação para os demais membros da comunidade escolar (gestores, coordenadores, pedagogos, auxiliares e demais profissionais), além das famílias dos(das) educandos(as).

- **Ações de combate ao racismo epistêmico.**

A presença do eurocentrismo nos currículos ainda é persistente, sendo necessário e urgente dar a devida importância a outros saberes e conteúdos, como aqueles relacionados aos povos africanos e indígenas.

- **Implementação efetiva dos debates sobre a questão racial nos currículos das licenciaturas.**

Está prevista na estratégia 13.4 do Plano Nacional de Educação a necessidade de promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por

meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência. É urgente a retomada de ações que possam garantir o debate racial na formação inicial de professores(as).

- **Maior fiscalização e incentivo nas escolas das redes pública e privada na aplicação das leis.**

É dever dos órgãos executores, como as secretarias de Educação, acompanhar e supervisionar se as práticas escolares e as ações para os conteúdos são realizadas plenamente, com qualidade e periodicidade, conforme Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 01/04) e em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Parecer CNE/CP 03/04.

- **Ações educacionais coordenadas.**

Implementação de uma política que coordene as ações educacionais, evitando que a implementação das leis seja uma iniciativa individual e passe a ser um compromisso das instituições de ensino e da comunidade escolar. Outrossim, faz-se necessária a incorporação das relações étnico-raciais nos Projetos Político Pedagógicos das escolas.

- **Acompanhamento, por parte do Ministério da Educação e das secretarias de Educação, dos indicadores de Desempenho e Desigualdades Educacionais por Raça/Cor.**

De posse dos dados, podem ser implementadas ações em parceria com os movimentos sociais, com as instituições de ensino superior e com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) localizados no interior das universidades e institutos federais ou grupos correlatos.

No momento em que a Lei 10.639 completa 20 anos, não podemos deixar de destacar a extrema relevância de um trabalho institucional das escolas no combate ao racismo, e isso só é possível com uma ação efetiva de acolhimento da diversidade racial e cultural e das diferentes realidades dos educandos e das educandas.

EXPEDIENTE

D³e - DADOS PARA UM DEBATE
DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO

Antonio Bara Bresolin
Diretor-executivo

Olivia Silveira
Diretora de Conhecimento Aplicado

Bruna Du Plessis G. Ferreira
Analista de Conhecimento Aplicado

Clarissa Kowalski
*Coordenadora de Comunicação
Institucional*

Referências bibliográficas

- BANCO MUNDIAL. **Afrodescendentes na América Latina**: rumo a um marco de inclusão. Washington, DC, 2018, p. 1-136. Disponível em: <https://www.worldbank.org>. Acesso em: 30/08/2023.
- BANCO MUNDIAL. **Inclusão afrodescendente na educação**: uma pauta antirracista para a América Latina. Washington, DC, 2022.
- BELLO, A.; RANGEL, M. La equidad y la exclusion de los pueblos indigenas y afrodescendientes en America Latina y el Caribe. **Revista de la CEPAL**, 76, 2002, p. 39-54. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/10800-la-equidad-la-exclusion-pueblos-indigenas-afrodescendientes-america-latina>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- BENEDITO, B. S.; CARNEIRO, S.; PORTELLA, T. (orgs.). **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira / [organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 1 de novembro de 2023.
- BRASIL. Ministério da Cultura. **Conferência mundial de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**, 3. Declaração de Durban e Plano de Ação. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 2001.
- Candau, V. M. F. Educação intercultural na América Latina: diferentes concepções e tensões atuais. **Estúdios Pedagógicos**, v. 36, n. 2, 2010, p. 333-342. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000200019&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 21 nov. 2023.
- CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, 2010, p. 151-169.
- CAVALLEIRO, E. S. Introdução. In: SECAD. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- CRUZ, A. C. J. da. O debate contemporâneo do antirracismo: implicações teóricas e políticas para a educação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 3, 2016,, p. 335-349. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3443>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- DU BOIS, W. E. B. African Roots of War. **Atlantic Monthly**, may 1915. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1915/05/the-african-roots-of-war/528897/>. Acesso em: 23 nov 2023.
- GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 109, 2009, p. 1059-1079. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CL-bgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 30/08/2023.
- GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 20/08/2023
- LOANGO, A. O.; SILVA, P. V. B. da. Igualdade racial e ações afirmativas na Argentina e Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022, e264465.
- LOVEMAN, M. A política de um cenário de dados transformado: estatísticas etnoraciais no Brasil em uma perspectiva comparativa regional. **Sociologias**, v. 23, n. 56, 2021, p. 110-153.
- QUIJANO, A. Colonialismo do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.
- SANTOS, W. O. dos. Políticas educacionais antirracistas na América Latina: estudos comparados. **Pro-Posições**, v. 30, 2019, e20170057.
- SEGATO, R. L. Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. In: ANSIÓN, J.; TUBINO, F. (eds.). **Educación en ciudadanía intercultural**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2006. p. 63-90.
- SILVA, M. A. B. da. Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos. **Educação e Pesquisa**, 47, 2021, e226218. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186955>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- VIGOYA, M. V. Los colores del antirracismo (en América Latina). **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 36, dez. 2020, p. 19-34. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/DWRs4w35qmZXQ3H7NQ4d9TN/abstract/?lang=es#>. Acesso em: 21 nov. 2023.

A SÍNTESE DE EVIDÊNCIAS é um documento que reúne dados, informações e evidências científicas, publicadas no Brasil e no mundo, sobre políticas educacionais. Para organizá-la, é adotada uma metodologia robusta para o levantamento e sistematização das evidências: escolha de artigos que sejam referência no campo internacional (altas taxas de citação), publicados em revistas reconhecidas internacionalmente (de acordo com rankings acadêmicos de prestígio) e pertencentes a diferentes áreas de conhecimento (como educação, administração pública e economia, dentre outros).

Entendemos, porém, que toda metodologia possui restrições e, com o intuito de colaborar para o debate democrático das políticas educacionais, avaliamos que é central declarar a ciência de que há limitações nesta síntese, intrínsecas a qualquer estudo de cunho acadêmico. Neste sentido, não pretendemos esgotar toda a literatura nem apresentar uma síntese exaustiva ou conclusiva. Ao contrário, nosso intuito é oferecer um material robusto para auxiliar os gestores na tomada de decisões e fomentar o debate baseado em evidências, que pode e deve ser complementado por outras perspectivas.



O D³e - DADOS PARA UM DEBATE DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO É UMA ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL,

sem fins lucrativos, que busca aproximar conhecimento técnico e científico dos tomadores de decisão no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, contribuindo para qualificar as tomadas de decisão, a fim de enriquecer o debate educacional e influenciar positivamente a mudança do cenário no país, estimulando o uso de dados e evidências científicas. Desde 2018, o D³e elabora relatórios que consolidam aprendizados sobre tópicos educacionais no Brasil e no mundo, originados de pesquisas e artigos acadêmicos; dissemina conteúdos qualificados para educadores, gestores públicos, congressistas, membros da academia e da sociedade civil e promove debates e discussões a respeito de temas sensíveis e relevantes para o campo educacional.