

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração**  
**da América Latina**

**LEON SANTOS PADIAL**

**A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NEGRA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES**  
**BRASILEIROS E COLOMBIANOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**São Paulo**  
**2018**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração**  
**da América Latina**

**LEON SANTOS PADIAL**

**A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NEGRA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES**  
**BRASILEIROS E COLOMBIANOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Linha de pesquisa: Comunicação e cultura

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Dilma de Melo Silva

**São Paulo**

**2018**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

P123d      Padial, Leon Santos  
              A diversidade étnico-racial negra nos currículos  
              escolares brasileiros e colombianos: desafios e  
              possibilidades / Leon Santos Padial ; orientadora  
              Dilma de Melo Silva. - São Paulo, 2018.  
              248 f.

              Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação  
              Interunidades em Integração da América Latina. Área  
              de concentração: Integração da América Latina.

              1. Educação étnico-racial. 2. Cátedra de Estudos  
              Afrocolombianos. 3. Afro-latinos. 4. Movimentos  
              sociais negros. 5. Brasil e Colômbia. I. Silva, Dilma  
              de Melo, orient. II. Título.

PADIAL, Leon Santos. **A diversidade étnico-racial negra nos currículos escolares brasileiros e colombianos**: desafios e possibilidades. 2018. 249 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.(a) Dr.(a) \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

A minha avó materna Judith Ferreira dos Santos, em agradecimento aos meus ancestrais africanos que enfrentaram a travessia do Oceano Atlântico e todos os horrores do cativeiro.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Pai Xangô, a todos os Orixás e ao Mestre Raimundo Irineu Serra, que trouxe a sagrada medicina da floresta Ayahuasca, que tem transformado o meu caminhar nesta jornada terrena.

Aos meus pais e meu irmão, que sempre foram o meu esteio nas horas de dificuldade, e aos amigos deste e do outro plano que sempre têm me auxiliado.

Aos ativistas, educadores e palenqueros colombianos representados por Juan de Dios Mosquera Mosquera, María Isabel Mena Garcia, Gustavo Makanak, Luz Stella Malpico, Wilman Torres Cassiani, que gentilmente me abriram as portas na Colômbia para o êxito da pesquisa de campo.

Aos ativistas e profissionais da educação que gentilmente se prontificaram a colaborar com a pesquisa empírica no Brasil.

Ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina pelo apoio e auxílio durante todo o desenvolvimento da tese.

A minha Professora Orientadora, Dra. Dilma de Melo Silva, que sempre me aconselhou, animou e ensinou tantas lições que serão lembradas durante toda a minha vida pela generosidade e compromisso com a mudança social.

Aos meus eternos professores, Gislene Aparecida dos Santos e Acácio Sidinei Almeida Santos, que são um exemplo de ancestralidade, competência e compromisso com a democratização do conhecimento.

Quero a utopia, quero tudo e mais  
Quero a felicidade dos olhos de um pai  
Quero a alegria muita gente feliz  
Quero que a justiça reine em meu país  
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão  
Quero ser amizade, quero amor, prazer  
Quero nossa cidade sempre ensolarada  
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver  
São José da Costa Rica, coração civil  
Me inspire no meu sonho de amor Brasil  
Se o poeta é o que sonha o que vai ser real  
Bom sonhar coisas boas que o homem faz  
E esperar pelos frutos no quintal  
Sem polícia, nem a milícia, nem feitiço, cadê poder?  
Viva a preguiça, viva a malícia que só a gente é que sabe ter  
Assim dizendo a minha utopia eu vou levando a vida  
Eu vou viver bem melhor  
Doido pra ver o meu sonho teimoso, um dia se realizar

Coração Civil – Milton Nascimento e Fernando Brant

## RESUMO

PADIAL, Leon Santos. **A diversidade étnico-racial negra nos currículos escolares brasileiros e colombianos: desafios e possibilidades.** 2018. 249 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

O objetivo central deste trabalho é produzir uma análise em perspectiva comparada sobre o marco regulatório que regulamentou a educação étnico-racial no Brasil e na Colômbia através da Lei Nº 10.639/03 e do Decreto Nº 1.122/98, respectivamente. A hipótese à qual o trabalho está vinculado envolve a problematização da implementação das ações pedagógicas que garantam o cumprimento dos conteúdos inseridos nos textos normativos na realidade concreta. A metodologia utilizada envolveu a revisão bibliográfica sobre autores que refletem as relações étnico-raciais em ambos os países, assim como a realização de uma pesquisa empírica com ativistas da sociedade civil, educadores e gestores escolares em Bogotá, São Paulo e na comunidade de San Basilio de Palenque. Nessa pesquisa, foram realizadas entrevistas a partir de questionários estruturados com perguntas fechadas e abertas. Em relação à revisão bibliográfica, o trabalho discute os valores e marcas do colonialismo nas sociedades brasileira e colombiana, desde a colonização, assim como a resistência dos africanos e seus descendentes no processo histórico. Destaca-se ainda a estruturação do movimento social negro brasileiro e do movimento afrocolombiano nas últimas décadas do século XX para a institucionalização de políticas públicas e ações afirmativas, como a educação étnico-racial. Entre os desafios desses movimentos está o questionamento da ideologia da mestiçagem na Colômbia e do mito da democracia racial no Brasil, que escondem a reprodução das desigualdades seculares, tanto na esfera privada, como no acesso aos direitos sociais. Dessa maneira, os elementos recolhidos na pesquisa empírica demonstram que a legislação não está sendo efetivamente cumprida nas unidades escolares, em nenhum dos dois países. Por essa razão, o trabalho apresenta uma proposta concreta de articulação de indicadores para o monitoramento e avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas. O Índice MANDELA – Monitoramento das Ações Nacionais para o Desenvolvimento da Educação e Legislação Antirracista tem como objetivo principal aumentar a transparência e o controle social das ações executadas pelas unidades escolares e pelas redes de ensino.

**Palavras-chave:** Educação étnico-racial. Cátedra de Estudos Afrocolombianos. Afro-latinos. Movimentos sociais negros. Brasil e Colômbia.

## RESUMEN

PADIAL, Leon Santos. **La diversidad étnico-racial negra en los currículos escolares brasileños y colombianos**: desafíos y posibilidades. 2018. 249 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

El objetivo central de este trabajo es producir un análisis en perspectiva comparada sobre el marco regulatorio que reguló la educación étnico-racial en Brasil y Colombia a través de la Ley N° 10.639/03 y del Decreto N° 1.122/98, respectivamente. La hipótesis a la cual el trabajo está vinculado involucra la problematización de la implementación de las acciones pedagógicas que garanticen el cumplimiento de los contenidos insertados en los textos normativos en la realidad concreta. La metodología utilizada implicó la revisión bibliográfica sobre autores que reflejan las relaciones étnico-raciales en ambos países, así como la realización de una investigación empírica con activistas de la sociedad civil, educadores y gestores escolares en Bogotá, São Paulo y en la comunidad de San Basilio de Palenque. En esta investigación se realizaron entrevistas a partir de cuestionarios estructurados con preguntas cerradas y abiertas. En cuanto a la revisión bibliográfica, el trabajo discute los valores y marcas del colonialismo en las sociedades brasileña y colombiana, desde la colonización, pero refleja la resistencia producida por los africanos y sus descendientes en el proceso histórico. Se destaca la estructuración del movimiento social negro brasileño y del movimiento afrocolombiano en las últimas décadas del siglo XX para la institucionalización de políticas públicas y acciones afirmativas, como la educación étnico-racial. Entre los desafíos de estos movimientos está el cuestionamiento de la ideología del mestizaje en Colombia y del mito de la democracia racial en Brasil, que esconden la reproducción de las desigualdades seculares, tanto en la esfera privada, como en el acceso a los derechos sociales. De esta manera, los elementos recogidos en la investigación empírica demuestran que la legislación no está siendo efectivamente cumplida en las unidades escolares. Por esta razón, el trabajo presenta una propuesta concreta de articulación de indicadores para el monitoreo y evaluación de las acciones pedagógicas desarrolladas. El Índice MANDELA - Monitoreo de las Acciones Nacionales para el Desarrollo de la Educación y Legislación Antirracista tiene como objetivo principal aumentar la transparencia y el control social de las acciones ejecutadas por las unidades escolares y por las redes de enseñanza.

**Palabras clave:** Educación étnico-racial. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Movimientos sociales negros. Afro-latinos. Brasil y Colombia.

## ABSTRACT

PADIAL, Leon Santos. **Black ethnic-racial diversity in Brazilian and Colombian school curricula**: challenges and possibilities. 2018. 249 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

The main objective of this work is to produce a comparative perspective analysis on the regulatory framework that regulated ethno-racial education in Brazil and Colombia through Law No. 10.639/03 and Decree No. 1.122/98, respectively. The hypothesis to which the work is linked involves the problematization of the implementation of the pedagogical actions that guarantee the fulfillment of the contents inserted in the normative texts in the concrete reality. The methodology used involved a bibliographical review of authors that reflect ethnic-racial relations in both countries, as well as empirical research with civil society activists, educators and school administrators in Bogotá, São Paulo and the community of San Basilio of Palenque. In this research were conducted interviews from structured questionnaires with closed and open questions. Regarding the bibliographic review, the paper discusses the values and marks of colonialism in Brazilian and Colombian societies, since colonialism, but reflects the resistance produced by Africans and their descendants in the historical process. It is also worth noting the structuring of the black Brazilian social movement and the Afrocolombian movement in the last decades of the twentieth century for the institutionalization of public policies and affirmative actions, such as ethnic-racial education. Among the challenges of these movements is the questioning of the ideology of racial miscegenation in Colombia and of the myth of racial democracy in Brazil, which conceals the reproduction of secular inequalities both in the private sphere and in access to social rights. In this way, the elements gathered in the empirical research demonstrate that the legislation is not being effectively fulfilled in the school units. For this reason, the work presents a concrete proposal of articulation of indicators for the monitoring and evaluation of the pedagogical actions developed. The MANDELA Index - Monitoring National Actions for the Development of Education and Anti-Racist Legislation has as main objective to increase the transparency and social control of the actions carried out by the school units and the educational networks.

**Keywords:** Ethnic-racial education. African-Colombian Studies Chair. Afro-Latins. Black social movements. Brazil and Colombia.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	15
<b>CAPÍTULO 1 – DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA</b>	27
1.1 A escravidão e o período colonial brasileiro	31
1.2 A colonização e a entrada de africanos escravizados na América Espanhola	40
1.3 Os desafios para a educação étnico-racial na Colômbia	44
1.3.1 Currículo e Decreto Nº 1.122, de 1998	48
1.3.2 A Cátedra de Estudos Afrocolombianos e as Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-racial	51
1.4 Os desafios para implementação da educação étnico-racial no Brasil	54
1.4.1 Parecer CNE/CP Nº 03/2004, Resolução CNE/CP Nº 01/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	58
1.4.2 Parecer CNE/CEB Nº 16/2012, Resolução CNE/CEB Nº 12/2012 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola	64
1.4.3 Análises comparativas entre os marcos regulatórios da educação étnico-racial no Brasil e na Colômbia: os textos da Lei Nº 10.639/03 e do Decreto Nº 1.122 de 1998	67
1.4.4 Análise comparativa dos processos de implementação do marco regulatório da educação étnico-racial no Brasil e na Colômbia	69
<b>CAPÍTULO 2 – A LUTA PELA IGUALDADE RACIAL NO BRASIL</b>	71
2.1 O processo de Independência e as elites luso-brasileiras	74
2.1.1 A cidadania para os não-negros	76
2.2 A condição do negro no Segundo Império	80
2.2.1 O florescimento das ideias abolicionistas no Brasil	84
2.2.2 Luiz Gama – o herói da Abolição	87
2.3 O racismo científico e o período republicano	91
2.3.1 O racismo científico	93
2.3.2 Racismo e política do branqueamento	95

2.4 O movimento social negro e a Frente Negra Brasileira no Século XX	97
2.4.1 A Revolta da Chibata	98
2.4.2 A Frente Negra Brasileira	100
2.5 O mito da democracia racial	102
2.5.1 A pretensa democracia racial brasileira	106
2.6 Movimento Negro Unificado e a Constituição de 1988	109
2.7 Políticas públicas de promoção da igualdade racial	113
<b>CAPÍTULO 3 – PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE AFROCOLOMBIANA</b>	115
3.1 O grupo dos <i>raizales</i> nas ilhas de San Andrés, Santa Catalina e Providencia	117
3.2 Os movimentos revolucionários republicanos e a Abolição da escravidão	119
3.2.1 O processo de abolição da escravidão	122
3.2.2 Os afrocolombianos e o projeto de Nação	127
3.3 As desigualdades étnico-raciais e o conflito armado no século XX	133
3.4 O movimento social afrocolombiano contemporâneo	13
3.5 O Litoral Pacífico e os <i>desplazamientos</i>	144
3.6 De “negros” a “afrocolombianos” – <i>Movimiento Cimarron</i>	147
3.7 Políticas públicas e a Constituição de 1991	150
3.7.1 Políticas Públicas e a promoção da igualdade racial	154
<b>CAPÍTULO 4 – PROBLEMATIZANDO A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEGISLAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: A VOZ DOS ATORES SOCIAIS</b>	159
4.1 O ativismo negro e a implementação das legislações sobre a educação étnico-racial no Brasil e na Colômbia	163
4.2 Educadores e a implementação das legislações sobre a educação étnico-racial no Brasil e na Colômbia	173
4.2.1 A experiência da escola Benkos Biohó em San Basilio de Palenque	183
4.3 Gestores escolares e a implementação das legislações sobre a educação étnico-racial no Brasil e na Colômbia	186
<b>CAPÍTULO 5 – ÍNDICE MANDELA: MONITORANDO E AVALIANDO O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEGISLAÇÃO</b>	194
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	221
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	229

<b>ANEXO I – Lei 10.639/03</b>	233
<b>ANEXO II – Resolução Nº01/2004 CNE/CP</b>	234
<b>ANEXO III – Decreto Nº 1122/98</b>	237
<b>ANEXO IV – Questionário perfil ativistas</b>	241
<b>ANEXO V – Questionário perfil professores</b>	244
<b>ANEXO VI – Questionário perfil gestores escolares</b>	247

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - A Redenção de Cam	109
Figura 2 - Monumento em homenagem a Benkos Biohó	117

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Censo Populacional (1822)	74
Tabela 2 - Abolição da escravidão na América Latina	126
Tabela 3 – População colombiana segundo DANE (2005)	156
Tabela 4 - Cálculo do Índice MANDELA – Dimensão unidades escolares	206
Tabela 5 – Cálculo do Índice MANDELA – Dimensão redes de ensino	219

## Introdução

O continente africano, até o início do século XV, era marcado por uma dinâmica interna de relações comerciais e políticas entre os mais diversos reinos do continente. Embora houvesse alguma relação pontual, o controle do comércio europeu com o interior do continente era realizado pelos povos localizados ao Norte da África. As guerras contra os árabes nos séculos anteriores eram objeto de tensões nas regiões limítrofes ao Mar Mediterrâneo, como o Sul da Península Ibérica que foi dominado pelos muçulmanos desde o século VIII e somente recuperado em sua totalidade no século XV.

Após as expedições dos navegadores europeus rumo às Índias margeando o continente africano pela sua costa ocidental e oriental, o movimento denominado historicamente como “Grandes Navegações” proporcionou novas perspectivas econômicas aos países europeus, tanto pela nova rota de comércio com o extremo Oriente, como pelas relações com os reinos africanos ao longo do caminho. Se por um lado, essa nova rota comercial era repleta de “perigos” oriundos da travessia, por outro lado, as riquezas naturais do continente revelavam grandes oportunidades de lucros aos seus controladores.

Durante o processo de intensificação das expedições europeias, um fator modificou todo o cenário político, econômico e social do continente: a chegada ao chamado “Novo Mundo”, mais tarde denominado pelos invasores como Américas. O contato com os povos autóctones foi desastroso para as populações originárias que, em alguns casos, foram dizimadas por completo.

Nesse contexto, as potências marítimas à época, localizadas na Península Ibérica (Portugal e Espanha), foram pioneiras nas viagens exploratórias que seguiam estudos antigos que indicavam haver um novo continente “além-mar”. Dessa forma, as duas monarquias articularam a divisão das Américas através do Tratado de Tordesilhas, chancelado pela Igreja Católica, estabelecendo uma linha imaginária para dividir os territórios que os monarcas invasores poderiam explorar de acordo com os seus interesses econômicos.

Uma das maiores potências marítimas europeias, a Coroa Portuguesa possuía forte tradição naval, decisiva para a garantia de relações comerciais nos mais diversos pontos da costa ocidental africana, como a região da Costa do Ouro

(atual território de Gana). Essas relações rapidamente se transformaram em controle do comércio do ouro e produtos agrícolas. Mas o pequeno país enfrentava dificuldades no povoamento destas localidades e também não dispunha de capital para a dinamização das trocas com as autoridades locais africanas, causando uma forte dependência econômica de outros países europeus, como a Holanda e a Inglaterra.

No primeiro século de intercâmbio com os africanos, o interesse dos países era principalmente o comércio de ouro e metais preciosos, mas os portugueses, já no século XVI, iniciaram a empreitada do tráfico de seres humanos, que era extremamente lucrativo aos seus exploradores e também à metrópole. O expediente da escravidão já existia entre os povos africanos, mas ocorria em pequena escala a partir das guerras entre reinos. Os portugueses utilizaram-se desses conflitos internos para promovê-los e estimularam os seus parceiros comerciais na costa a buscar continente adentro maiores contingentes de seres humanos para serem escravizados, chamados à época de “madeira do ébano”.

Mesmo após a consolidação do domínio europeu nas Américas, havia imensas dificuldades por parte dos invasores em escravizar as populações autóctones, que conheciam o território e ofereciam resistência à invasão estrangeira. Por essa razão, foram exterminadas milhões de pessoas, uma vez que os europeus tinham a tecnologia das armas de fogo que os colocava em vantagem nos conflitos.

Por outro lado, existia a necessidade real de trabalhadores para desenvolver as lavouras de produtos agrícolas no sistema de *plantation*, como a cana-de-açúcar, por exemplo. A solução encontrada foi a intensificação do tráfico de seres humanos oriundos das mais diversas regiões do continente africano, como o Império de Uagadu (atual Gana), o Império do Ndongo (atual Angola) e o Império dos Mwenemutapas (atual Moçambique). Logo, alguns países europeus com maior capital financeiro que os portugueses iniciaram a sua participação nesse “mercado”, que perdurou até primeira metade do século XIX.

Esse sistema que promovia o chamado comércio triangular entre a Europa, a África e a América foi chamado de mercantilismo, gerando uma riqueza exponencial capaz de dinamizar e capitalizar a economia europeia para que ela se tornasse, séculos mais tarde, a força motriz do processo de industrialização e inovação no mundo.

A força econômica do tráfico de seres humanos estimulava as metrópoles a promover o maior genocídio de toda a história da humanidade, uma vez que parte da “carga” adoecia ou não aceitava aquela situação e acabavam sendo assassinados nos navios. Embora não houvesse dados estatísticos exatos na época, relatos indicam que ao menos quarenta por cento das pessoas que embarcavam nos navios não chegavam ao seu destino final nas Américas.

É importante ressaltar que houve resistência a todo esse processo que macula a história da civilização, tanto por alguns reinos africanos que resistiram à colonização europeia, como ocorreu no império do *Ndongo* entre os séculos XVI e XVII, assim como a resistência de grupos e indivíduos que utilizavam os mais diferentes expedientes: revoltas, sabotagens em estradas, envenenamento dos senhores, ou mesmo o suicídio.

A presença africana nas Américas trouxe uma série de contribuições que marcaram a formação das diversas sociedades, entretanto, foram frequentemente desvalorizadas ou diminuídas pelos meios oficiais controlados pelas elites que exaltam a imigração europeia como contribuição civilizatória única.

Os africanos que aportaram nas Américas foram desprovidos de quaisquer bens materiais e frequentemente eram separados das suas famílias ainda na África ou nos mercados de escravizados já em terras americanas. Mesmo com toda essa carga de sofrimentos, esses homens e mulheres trouxeram consigo um patrimônio imaterial significativo que não foi perdido nos porões dos *tumbeiros*. Em cada país, houve um processo diferenciado, de acordo com as instituições locais e também a quantidade de africanos que chegaram sequestrados do continente africano.

Em relação à contribuição musical, podemos citar os ritmos ligados aos tambores e à percussão, como o samba brasileiro e o reggae jamaicano. A corporeidade e o jeito de se relacionar com os outros de maneira informal marcam o comportamento dos brasileiros em relação a outros países do mundo.

Uma terceira contribuição significativa remete-se à religiosidade. Foi através da fusão de uma série de divindades milenares africanas que se formaram as chamadas religiões de matrizes africanas no Brasil, assim como cultos africanos em outros países da América Latina.

A Coroa Espanhola tinha como principal objetivo a exploração de metais preciosos. O Vice-Reinado de Nova Granada (que compreende a atual Colômbia) desenvolveu-se rapidamente a partir da descoberta de jazidas auríferas no século XVI, aliada a sua localização estratégica entre o Atlântico e o Pacífico, que facilitava um dinâmico comércio entre o Caribe e a Metrópole, através do florescimento de centros urbanos, como *Cartagena das Índias, Bogotá e Medellín*.

Uma das mais importantes vantagens competitivas da região era a proximidade com as ilhas caribenhas que eram grandes importadores de trabalhadores africanos, assim como exportadores de produtos agrícolas para o continente europeu. Alguns navios aportavam no Caribe e posteriormente vendiam os escravizados para o Vice-Reinado de Nova Granada e as colônias da América do Norte, criando uma rota comercial significativa para o comércio de seres humanos. Os afrocolombianos atualmente representam o segundo maior contingente populacional negro da América Latina, atrás apenas da população negra brasileira.

Dados do Departamento Administrativo Nacional de Estatística (DANE) indicam que a composição populacional atual colombiana é formada majoritariamente por mestiços com ascendência europeia e indígena (63%). O órgão estatístico colombiano utiliza a autodeclaração dos indivíduos a partir de questionários, assim como no Brasil. As estatísticas oficiais consideram como população negra três subgrupos: i) *raizales*; ii) *palenqueros*; iii) negro, mulato e afrocolombiano. De acordo com essa metodologia, o conjunto da população negra compreende 4.311.757 pessoas que representam 10,40% da população total do país.

Uma das principais características demográficas da população afrocolombiana é a sua distribuição desigual no território. Os departamentos de *Valle del Cauca, Antioquia, Bolívar e Chocó* concentram mais de 57% do total da população negra. Este fato tem origem nos processos de colonização da Costa Pacífica e Atlântica que receberam grande parte das pessoas sequestradas do continente africano.

No Censo realizado no ano de 2005, a população afrocolombiana no município de Bogotá representava aproximadamente 97.000 pessoas (1,5% da população) que em muitos casos migraram das áreas rurais do interior do país em busca de melhores condições de vida, ou forçados pelos conflitos territoriais entre os

grupos paramilitares e a guerrilha. Essa população sobrevive nas áreas com as condições de vida mais precárias.

Ainda há dois grupos da população que são numericamente ínfimos na demografia colombiana, mas que têm um papel simbólico para as relações raciais, como os povos *palenqueros* e *raizales*.

Durante o processo de colonização do país, havia na região da costa atlântica uma forte influência de diversas nações europeias que comercializavam produtos agrícolas e o tráfico de seres humanos escravizados desde o século XV. Potências marítimas da época, como Espanhóis, Ingleses, Holandeses e Franceses deixaram marcas na cultura das ilhas de *San Andrés*, *Providencia* e *Santa Catalina*, assim como a decisiva contribuição de diversas etnias africanas e dos povos originários que ocupavam os referidos territórios.

O grupo denominado *raizales* são comunidades mestiças entre negros, indígenas e europeus, permeado por uma cultura protestante inglesa batista, mas falantes da língua *Creole* que tem significativa contribuição africana pela tradição oral. Habita as ilhas uma população mestiça de aproximadamente 30.505 pessoas, segundo o Censo de 2005.

As comunidades denominadas *palenqueras* se assemelham às comunidades remanescentes de quilombos brasileiras. Os chamados *palenques* foram fundados em áreas inóspitas habitadas por escravizados fugitivos que engendraram um modo de vida diferenciado da sociedade através da língua, religiosidade, arquitetura e organização social.

Atualmente, vivem nessas comunidades apenas 7.470 pessoas, segundo o Censo de 2005. A comunidade de San Basilio de Palenque foi declarada Patrimônio Imaterial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2005. As comunidades negras rurais enfrentam dificuldades, como a regularização fundiária dos seus limites, baixo acesso a serviços de saneamento básico, baixa escolaridade e pobreza.

O *palenque* mais representativo para a sociedade colombiana é o *palenque* de *San Basilio*, localizado na Costa Pacífica a cinquenta quilômetros da conhecida cidade turística de *Cartagena das Índias*. Pesquisas antropológicas indicam que o local fora fundado por uma linhagem de guerreiros e navegadores da etnia *Biojo* que

foram trazidos da região da Guiné Bissau. Considerado o grande líder do *palenque*, *Benkos Biohó* tornou-se uma figura mítica para os seus habitantes e também simbolicamente para os movimentos sociais negros colombianos.

O movimento social colombiano denominado *Cimarron* tem o seu marco inicial em 1982 com a fundação de um grupo de estudos formado por intelectuais negros em uma cidade portuária pacífica chamada *Buenaventura*. As lutas contra o *apartheid* na África do Sul inspiravam os ativistas.

A dificuldade de contestação do racismo pelos ativistas negros colombianos tem um quadro similar à situação brasileira, cuja negação da existência do racismo é um promotor de injustiças e desigualdades. Dessa forma, os movimentos iniciaram um processo de valorização do conceito chamado *afrocolombianidad*.

No processo de discussão da nova Constituição colombiana (assim como no Brasil), houve uma intensa pressão dos movimentos sociais afrocolombianos que estabeleceram alianças com grupos de intelectuais e acadêmicos das principais universidades no sentido de promover uma legislação que valorizasse a presença dos afrocolombianos na formação daquele país.

O sequestro de aproximadamente 11 milhões de pessoas oriundas das mais variadas regiões do continente africano que aportaram na costa brasileira se iniciou a partir do século XVI, experimentando um crescimento exponencial nos séculos seguintes.

O Estado brasileiro optou pela manutenção do sistema escravista que negava aos escravizados o *status* jurídico de cidadão. A Constituição outorgada por Dom Pedro I em 1824 previa, através da Lei Complementar nº 14/1837<sup>1</sup>, um dispositivo que proibia que os negros frequentassem as escolas públicas. A referida legislação que complementava a primeira Constituição Brasileira só foi revogada a partir da Proclamação da República no final do século XIX. Isso significou também a negação da possibilidade de desenvolvimento intelectual dos negros alforriados ou libertos.

A Lei Áurea, promulgada em 13 de maio de 1888, trouxe fim ao sistema escravista após um crescente processo de resistência através de revoltas e a formação dos quilombos. Paradoxalmente, o chamado movimento abolicionista

---

<sup>1</sup> A Lei Complementar à Constituição de 1824 nº. 14/1837 indicava no seu Art.3º: "São proibidos de frequentar as escolas públicas: Parágrafo1º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Parágrafo 2º - Os escravos e os pretos africanos, ainda que libertos.

fortaleceu-se entre os jovens filhos dos latifundiários que traziam ideias liberais da Europa, onde o mercado de trabalho assalariado era a força motriz do desenvolvimento econômico.

Nascida a nova ordem republicana, influenciada pelo positivismo europeu, a população negra foi excluída das mínimas condições de reprodução social, incluindo a implementação de legislações restritivas ao elemento negro na sociedade.

As elites republicanas não promoveram políticas públicas integradoras ou reparadoras do processo de mais de trezentos e cinquenta anos de sistema escravista. Expressões culturais, como o samba e a capoeira, foram duramente combatidas pelas forças policiais. O <sup>2</sup>Capítulo XIII – Dos Vadios e Capoeiras do Código Penal de 1889 (um ano após a publicação da Lei Áurea) criminalizava os homens negros que não aceitassem as condições indignas laborais impostas a eles pelos seus antigos “senhores”.

Mesmo no conturbado contexto da Guerra Fria, a Organização das Nações Unidas negociou o primeiro importante diploma internacional acerca do racismo e da discriminação a partir da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965) assinada pelo Brasil e pela Colômbia.

Em 23 de agosto de 1968, a chamada Marcha para *Washington* por Emprego e Liberdade reuniu aproximadamente 250.000 pessoas em frente à Casa Branca, onde o líder *Martin Luther King* proferiu o famoso discurso “*I have a dream*”. O ato ensejou o surgimento de uma série de movimentos negros com maior e menor grau de radicalização, como o *Black Panthers*. A expressão *black power* resume todo este clima de autoestima da população negra através da valorização da sua contribuição para o desenvolvimento da humanidade.

O ativismo social negro ganhou fôlego nas décadas de 1980 e 1990 através da denúncia sistemática do racismo enquanto um mecanismo de exclusão da população negra dos mais variados campos da vida social. A Constituição de 1988 previu a criminalização do racismo, o direito à liberdade religiosa e acenou para a questão das comunidades remanescentes de quilombos.

---

<sup>2</sup> Os artigos 399 e 400 do Código Penal de 1889 previam a possibilidade de até três anos de prisão para aqueles que deixassem de exercer profissão, não tivessem domicílio fixo ou meios de subsistência.

A III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas ocorrida em Durban (2001) estabeleceu um Plano de Ação com uma série de medidas pactuadas entre os Estados-parte nos campos político, econômico e social que possam garantir direitos às populações vulneráveis no planeta. O Brasil teve um destacado papel nas negociações e elaboração dos compromissos que estão inseridos no acordo. Questões como ações afirmativas, acesso aos direitos sociais e combate à pobreza são destacadas pelo texto final aprovado pelos países membros.

Durante o processo de redemocratização, o Estado brasileiro criou uma série de mecanismos para enfrentar as desigualdades raciais. O Poder Executivo, nas esferas Federal, estadual e municipal, foi responsável pela criação de organismos executivos de promoção da igualdade racial em suas estruturas, conselhos participativos e conferências públicas. Em 2003, o Governo Federal criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com a missão de desenvolver políticas públicas de promoção da igualdade racial na sua estrutura de gestão.

O Poder Judiciário também teve papel importante na garantia da consolidação da legislação antirracista, como no caso do julgamento da constitucionalidade das ações afirmativas em 2012. O Poder Legislativo aprovou inúmeros projetos de lei que contemplam a população negra, com destaque para o Estatuto da Igualdade Racial, sancionado em 2010.

Em 2011, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o Ano Internacional dos Afrodescendentes com o objetivo de promover a discussão sobre a inserção dessas populações no desenvolvimento social e econômico nas sociedades em que estão presentes.

Dessa forma, os países membros discutiram nas instâncias deliberativas da ONU a necessidade de fortalecer ainda mais a discussão sobre a questão. Então, o organismo estabeleceu, pela Resolução N°68/237, a Década Internacional dos Afrodescendentes, entre 2014 e 2024. A década problematiza a garantia dos direitos dos afrodescendentes a partir de três dimensões: reconhecimento, justiça e desenvolvimento.

Neste início de século XXI, a sociedade tem experimentado constantes transformações que modificaram os padrões de desenvolvimento das forças produtivas que são dependentes da inovação e das tecnologias de informação. A chamada sociedade do conhecimento necessita cada vez mais de mão de obra qualificada que represente ganhos de eficiência e efetividade para as organizações públicas e privadas.

Uma das importantes reivindicações dos movimentos sociais negros, desde o final da década de 1970 era a baixa escolarização da população negra que relegava toda uma geração de homens e mulheres ao subemprego e a condições desfavoráveis de vida no campo e nos grandes centros urbanos brasileiros.

A desigualdade no acesso à educação entre negros e brancos é um grande problema a ser resolvido que advém da abolição da escravidão, que não previa nenhum tipo de reparação e integração dos ex-escravizados na economia competitiva que gradualmente desenvolveu-se no século XX.

Nas décadas de 1980 e 1990 houve um significativo avanço na garantia de vagas para as crianças no Ensino Fundamental, que atingia taxas de cobertura de mais de 90% ao final da década de 1990.

Os ativistas e educadores dos movimentos sociais negros argumentavam que os estudantes conheciam quase nada ou muito pouco sobre o continente africano e mesmo sobre a história dos afrodescendentes no Brasil. Toda essa situação também alimentava o preconceito racial e exclusão dentro do ambiente escolar. A contribuição civilizatória do elemento negro para a formação da sociedade brasileira deveria ser objeto de estudo no currículo escolar em todos os níveis de ensino para a efetivação dos ideais de igualdade democrática.

Após décadas de tramitação e discussões, o Congresso Nacional aprovou, em 2003, a Lei Nº 10.639/03 que modifica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) e obriga as redes públicas e privadas de ensino a instituir a história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Em 2008, houve a inclusão da temática indígena na legislação anteriormente aprovada, transformando-se assim na Lei Nº 11.645/08.

Nas últimas décadas houve um processo de reconstrução do Estado democrático colombiano que prevê mecanismos constitucionais de respeito à pluralidade cultural da sociedade. O Decreto Lei Nº 1.122, aprovado em 1998, instituiu nos currículos escolares das instituições públicas e privadas o estudo da história e cultura dos povos afrocolombianos.

No Brasil, a Lei Nº 10.639/03 foi sancionada pelo Executivo, em 21 de março de 2003, Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial estabelecido pela ONU. O processo de implantação da legislação que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional necessitava de um marco regulatório que indicasse as premissas e apontamentos dessa nova realidade para gestores, docentes e comunidade escolar.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou a legislação através do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004. Indicadores educacionais apontam a desigualdade que separa as crianças e jovens brancos e negros no acesso à escolarização.

Embora haja uma melhoria geral para todos os grupos populacionais na última década, a desigualdade se mantém em quase todos os indicadores. Desde o acesso à creche no início da vida, até a oportunidade de cursar o nível superior. Uma política pública que represente mudanças na educação brasileira exige intensos esforços para que as unidades escolares cumpram a legislação.

Ainda há grandes desafios, desde a mudança de paradigma dos livros didáticos na representação estereotipada de negros, até a mudança de comportamento dos professores e de toda a comunidade escolar pela valorização da diversidade como elemento positivo e desejável na sociedade.

A hipótese central desta tese é a de que o marco regulatório aprovado para a inserção da temática étnico-racial negra nos currículos escolares do Brasil e da Colômbia não estão sendo efetivados no cotidiano das unidades escolares. Algumas perguntas auxiliaram a construção desta hipótese. Por que a legislação tem pouca efetividade? Quais seriam as soluções para a garantia da efetividade da legislação? O que dizem os movimentos sociais negros sobre o assunto? Há efetiva preocupação dos agentes públicos na garantia da efetividade da referida legislação?

Essas reflexões foram construídas a partir da revisão bibliográfica de uma gama de autores que são referência na área e pela participação em eventos realizados por governos, universidades e organizações não governamentais. Adiciona-se a isso o fato de o pesquisador ter experiência na execução do monitoramento dessa política durante cinco anos como Gerente de Políticas para a Igualdade Racial na Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. Além disso, coordenou por dois anos o Grupo de Trabalho Igualdade Racial do Consórcio Intermunicipal Grande ABC, que reúne os sete municípios do ABC Paulista.

Em 2013, a legislação completou dez anos de promulgação. Nesse período houve uma série de contribuições de pesquisadores na área das Ciências Humanas sobre a temática. O Ministério da Educação criou uma Secretaria da Diversidade na sua estrutura institucional e os governos subnacionais têm realizado cursos de formação para docentes apoiados em núcleos de estudos afro-brasileiros.

Apesar da alocação de recursos na formação de professores que ocorre em todo o país, ainda há uma extensa lacuna para a efetividade da legislação em relação à demanda por recursos nos orçamentos de todas as esferas de governo que possam custear as ações desenvolvidas pela comunidade escolar.

Analisando em perspectiva comparada, os dois países (Brasil e Colômbia) possuem marcos regulatórios recentes sobre a questão étnico-racial nas escolas, que necessitam de *enforcement* para garantir o direito das crianças e jovens a uma educação de qualidade não discriminatória.

Ressalta-se o fato de que o autor encontrou, após pesquisar o termo *afrocolombianos* nas bases dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apenas uma tese de doutorado que refletia sobre a educação étnico-racial no Brasil e na Colômbia.

A metodologia utilizada na pesquisa foi orientada para a construção de uma perspectiva comparada entre Brasil e Colômbia, de acordo com os objetivos do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina. Dessa forma, uma das etapas realizadas foi a pesquisa documental através de documentos oficiais, documentos jurídicos, fontes estatísticas e publicações administrativas sobre a temática. A revisão bibliográfica sobre a temática foi realizada a partir da produção acadêmica desenvolvida no Brasil e na Colômbia,

através de livros, periódicos, artigos científicos, dissertações e teses. Foram privilegiados autores que discutem criticamente o processo de desenvolvimento da América Latina, além de autores que pesquisam a problemática do racismo na sociedade e nas unidades escolares.

Foram realizadas, também, entrevistas, por meio de questionários estruturados com perguntas abertas e fechadas que evidenciem qualitativamente aspectos relativos à implementação do marco regulatório vigente. Os entrevistados têm relação direta com a temática: (i) ativistas da sociedade civil organizada; (ii) professores; (iii) gestores escolares. As respostas foram analisadas a partir da perspectiva da análise de conteúdo teorizada por Laurence Bardin (2008).

A última etapa da pesquisa abordou a elaboração de indicadores de efetividade de implantação do marco regulatório citado acima. A construção de um índice que possa mensurar as ações para cada escola e também para uma determinada rede de ensino é um produto inédito que certamente contribuirá para melhores resultados nas políticas públicas desenvolvidas que necessitam dialogar sobre as metas e resultados com os gestores, professores e toda a comunidade escolar.

## **CAPÍTULO 1 – DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA**

Este capítulo apresenta a discussão sobre as implicações do projeto colonial europeu para os chamados povos colonizados americanos, africanos e asiáticos, com ênfase na região denominada hoje América Latina. Os estudos chamados pós-coloniais se fortaleceram a partir de intelectuais críticos à colonização e todas as suas consequências nesses mais de quinhentos anos de relações marcadas pela subalternidade de uns em relação a outros.

Apesar da estreita vinculação econômica do projeto colonial à expansão econômica europeia conquistada através da acumulação mercantilista, houve diferentes estratégias de dominação dos povos colonizados, assim como as relações entre os países europeus nas divisões das imensas riquezas espoliadas do mundo colonial.

A contradição explícita no processo de dominação impõe um estado de violência contínua às populações oprimidas, desde os primeiros contatos com o colonizador. Ressalta-se que o projeto colonial foi mais duradouro na África, devido à Conferência de Berlim<sup>3</sup> que repartiu os territórios para cada um dos países europeus mais influentes. Enquanto nas Américas, a Independência formal ocorreu ainda no século XIX na imensa maioria dos países, a descolonização africana tem seu apogeu apenas na segunda metade do século XX.

No século XVIII, os filósofos iluministas difundiram o pensamento moderno que estabelecia uma série de axiomas em direção ao desenvolvimento das sociedades, como, por exemplo, a Carta dos Direitos do Homem evocada pela Revolução Francesa. Porém, a opinião pública composta por cavalheiros civilizados não expunha, exceto em raras oportunidades, a sua indignação com os padrões de violência executados pelas autoridades coloniais.

---

<sup>3</sup> Conferência de Berlim ocorreu entre 15 de novembro de 1884 a 26 e de fevereiro de 1885 e foi um acordo diplomático entre os países europeus e outros aliados para dividir o território africano em colônias a partir dos interesses de cada país. Participaram desse acordo Itália, França, Grã-Bretanha, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Alemanha, Turquia, Portugal, Bélgica, Holanda, Suécia, Rússia, Áustria e Hungria.

Analisando o panorama das sociedades coloniais, aponta Fanon (1968, p. 28):

O mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia. Nas colônias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado (...) Nos países capitalistas, entre o explorado e o poder interpõe-se uma multidão de professôres de moral, de conselheiros, de "desorientadores". Nas regiões coloniais, ao contrário, o gendarme é o soldado, por sua presença imediata, por suas intervenções diretas e freqüentes, mantém contacto com o colonizado e o aconselham, a coronhadas ou com explosões de napalm, a não se mexer. Vê-se que o intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência.

Uma importante reflexão do autor indica a ausência nos territórios coloniais do que Althusser conceitua como aparelhos ideológicos do Estado<sup>4</sup>. Ou seja, a preocupação com o convencimento da manutenção da ordem colonial como benefício para os mais diferentes atores sociais não preocupava os colonizadores. Dessa forma, a capilaridade das instituições coloniais após décadas de administração colonial poucas vezes ultrapassava os limites das capitais e cidade mais importantes, geralmente localizadas no litoral.

Mesmo que o projeto colonial possa ter suas especificidades na organização social, de acordo com a cultura nacional dos seus colonizadores e as áreas colonizadas, a exclusão abissal entre os colonos e a população dominada era uma marca constante. Nesse processo, as cidades contemporâneas nos países pobres ainda mantêm essa característica a partir de novos mecanismos de exclusão.

Como a administração colonial devia apenas garantir o fluxo de mercadorias comerciais para as suas metrópoles europeias, a própria infraestrutura urbana deveria garantir a segurança dos colonos estrangeiros através da intimidação armada.

---

<sup>4</sup> O conceito foi desenvolvido por Louis Althusser como uma forma em que a sociedade burguesa sustenta a ideologia dominante através de instituições, como a família, as religiões, as escolas, a legislação, o sistema político, a estrutura sindical, a indústria cultural, e os meios de comunicação de massas.

Dessa maneira, ressalta Fanon (1968, p. 29):

A originalidade do contexto colonial reside em que as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida não logra nunca mascarar as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença, dos modos de vida não logram nunca mascarar as realidades humanas. Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Nas colônias a infraestrutura econômica é igualmente uma superestrutura. A causa é consequência: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico.

As formulações filosóficas dos colonos a respeito dos colonizados são importantes meios de dominação utilizados pela metrópole para justificar perante as suas sociedades a exploração de todo um conjunto de populações. Esse paradigma atinge também frações dos próprios povos colonizados que das mais diversas maneiras poderiam colaborar para o êxito do projeto colonialista.

Os países europeus avançaram sobre os outros continentes em busca de riquezas e do fortalecimento das suas rotas de comércio que alcançavam boa parte do planeta, desde as Américas até a Ásia.

Ainda que os europeus precisassem de um grande aparato bélico e militar para o sucesso do projeto colonial, a expansão mercantilista enriqueceria as elites dos países colonizadores, processo este denominado como a colonialidade do poder. Enquanto organizavam os seus interesses nas colônias, os europeus imprimiram os seus valores, como indica Quijano (2005, p. 107):

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

Portanto, as novas categorias estavam no ideário da superioridade biológica europeia em detrimento dos outros povos do mundo, iniciando um processo de hierarquização que estava baseado nos traços fenotípicos dos indivíduos. Assim, a

reprodução simbólica dessas relações se perpetuou como um paradigma natural entre os povos colonizados.

Neste chamado “Novo Mundo”, os imigrantes recém-chegados das metrópoles eram considerados aptos a representar os interesses dos seus conterrâneos, tanto na esfera política, como na esfera produtiva. Aos africanos escravizados restava apenas o papel de trabalho compulsório, enquanto que muitas populações originárias também foram consideradas objetos de exploração e genocídio ainda nos primeiros séculos do projeto colonial.

Ao mesmo tempo em que os europeus praticavam, nas suas colônias, as mais atrasadas formas de produção baseadas no trabalho escravo, os governos internamente iniciavam experiências de organização do trabalho assalariado e a competitividade entre grupos empresariais nos mais diversos ramos, com um grande destaque para o setor industrial que foi o mais importante polo gerador de inovações e riquezas para as nações mais industrializadas do continente.

Outro importante conceito discutido por Quijano (2005) é a chamada “colonialidade do saber”. Durante o período colonial, a supremacia militar dos países europeus, em detrimento dos povos americanos, africanos e asiáticos, foi transformada em um ideal de superioridade biológica intelectual. Por essa razão, o período histórico denominado de modernidade ocidental está marcado pelo eurocentrismo.

Contudo, a análise simplista da história dos conflitos humanos demonstrava que as mais diferentes épocas foram marcadas pelo domínio e apogeu de determinadas civilizações que, posteriormente, entram em declínio pelos mais diversos fatores.

Os países europeus do sul, por exemplo, foram dominados por africanos muçulmanos por mais de oito séculos na Antiguidade. As marcas dessa colonização africana encontram-se até os dias atuais na arquitetura, comida e costumes de Portugal e Espanha.

De fato, alguns países europeus concentraram grande parte das inovações tecnológicas após a Revolução Industrial, que modificou completamente a vida dos seres humanos em todo o planeta. Alguns fatores podem explicar o surgimento dessa industrialização europeia. O principal deles era a concentração de capitais

nas metrópoles a partir da exploração de metais preciosos das colônias americanas e africanas.

A questão principal a ser aventada é que os europeus consideravam que apenas a cultura e o arranjo da sociedade capitalista industrial deveriam ser valorizados como a única possibilidade de vida em sociedade, julgando todos os outros povos e as suas culturas inferiores. Sobre a colonialidade do saber, aponta Quijano (2005, p. 110):

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 capitalismo mundial. 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.

Assim, toda a contribuição civilizatória intelectual dos povos colonizados foi desvalorizada ou escondida. Podem ser apontados diversos exemplos de contribuições dos povos autóctones americanos e dos povos africanos para o desenvolvimento das atividades agrícolas e minerais, desde as plantações de arroz no Sul dos Estados Unidos da América, até a extração do ouro no Sudeste brasileiro.

### **1.1 A escravidão e o período colonial brasileiro**

O Reino de Portugal teve a sua história fortemente ligada às Guerras de Reconquista e expulsão dos africanos muçulmanos do seu território, com forte apoio da Igreja Católica e a sua força ideológica na sociedade portuguesa do século XV. Anteriormente ao período das chamadas Grandes Navegações, as diferenças sociais eram orientadas a partir do pertencimento religioso entre cristãos e não-cristãos (HOFBAUER, 2006).

Após o advento do tráfico de seres humanos oriundos de algumas regiões da África, os portugueses organizaram um complexo sistema de trocas comerciais, substituindo muitos dos antigos escravizados africanos árabes por africanos da África Subsaariana.

Segundo Hofbauer (2006, p. 81):

As maiores concentrações de escravos encontravam-se nas cidades de Lisboa e Évora e na região do Algarve, onde chegava a 10% da população total. Até esse período, a escravidão era em primeiro lugar, um fenômeno urbano. Tradicionalmente, a posse de escravos era sinal de *status* de nobreza, ou seja, riqueza e poder. O acesso, agora direto, ao litoral africano possibilitava também à burguesia mercantil, e até às camadas mais populares, obter escravos. O uso mais frequente de escravos dava-se no âmbito doméstico. Além disso, os serviços socialmente mais desprezados também eram executados por escravos. Eles trabalhavam em hospitais, na limpeza das ruas das cidades, atuavam como carregadores e vendedores ambulantes.

O advento da descoberta e invasão das chamadas terras do Além-Mar no continente americano impulsionam um novo mercado para a elite mercantil portuguesa, que no século XV dominava o tráfico atlântico e os crescentes recursos advindos desta nefasta atividade econômica.

Em meados do século XVI, o território brasileiro, dividido em Capitânicas Hereditárias aos nobres e membros da elite monárquica, torna-se um grande produtor agrícola, utilizando o trabalho de africanos escravizados nas lavouras de cana-de-açúcar. Este mercado cresceu rapidamente, proporcionando vultosos lucros à Coroa Portuguesa. De acordo com Nascimento (1978, p. 48):

A imediata exploração da nova terra se iniciou com o simultâneo aparecimento da raça negra fertilizando o solo brasileiro com as suas lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão. Por volta de 1530, os africanos, trazidos sob correntes, já aparecem exercendo seu papel de “força de trabalho”; em 1535 o comércio escravo para o Brasil estava regularmente constituído e organizado, e rapidamente aumentaria em proporções enormes. Como primeira atividade significativa da colônia portuguesa, as plantações de cana-de-açúcar se espalhavam pelas costas do Nordeste, especialmente nos Estados da Bahia e Pernambuco. Só a Bahia lá por 1587, tinha cerca de 87 engenhos de cana-de-açúcar, fato que bem ilustra a velocidade expansionista da indústria açucareira desenvolvida com o uso da força muscular africana.

Os padrões brutais de exploração dos braços africanos em terras brasileiras garantiram o capital necessário para que a elite portuguesa pudesse proteger os milhares de quilômetros da costa brasileira da “invasão” de outros povos europeus que, nos primeiros séculos de colonização, insistiam na guerra pela posse de territórios, como Pernambuco, Rio de Janeiro e Maranhão.

Dessa forma, os braços africanos não somente garantiriam o fortalecimento econômico da Metrópole através do Pacto Colonial, mas também permitiriam o povoamento do território, uma vez que Portugal era pequeno territorialmente e populacionalmente. Nos primeiros séculos, era comum o envio de portugueses para o Brasil como penas de crimes cometidos na metrópole.

Como aponta Nascimento (1978, p.49):

O papel do negro escravo foi decisivo para os começos da história econômica de um país fundado, como era o caso do Brasil, sob o signo do parasitismo imperialista. Sem o escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido. O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca.

No início do século XXI, organismos internacionais como a UNESCO têm se dedicado a quantificar e reposicionar a história do Tráfico Atlântico através de reunião de pesquisadores e fontes nos mais diversos países envolvidos no processo da diáspora africana (incluindo as antigas metrópoles).

Pesquisas indicam que os navios portugueses e também alguns brasileiros movimentaram uma quantidade aproximada de 11.400 (onze mil e quatrocentas) viagens originárias de mais de 90 (noventa) pontos do continente africano durante os três séculos de colonização, inclusive comercializando seres humanos em outros países além do Brasil, como no Caribe e na América do Norte.

Esse capital, gerado a partir do comércio de seres humanos africanos, seria o responsável pela acumulação de fortunas nas mãos dos grandes “empresários” da época, como o Francisco Félix de Sousa, um traficante baiano mais conhecido como Chachá e Joaquim Ferreira dos Santos, entre outros. O predomínio português nessa atividade foi tão significativo que, na metade do século XVII, os navios portugueses foram responsáveis por dois terços das viagens realizadas no período.

Alguns discursos políticos e até de uma pequena parte de pesquisadores, sugerem que o tráfico atlântico teria sido organizado pelas próprias elites africanas que já praticavam a instituição da escravidão antes da chegada dos europeus nas guerras internas entre povos, retirando, assim, a responsabilidade histórica das metrópoles europeias.

A imensa maioria das pesquisas indica que, apesar da colaboração de parte das elites africanas no processo escravista, a demanda por seres humanos escravizados comprados por europeus intensificou profundamente as guerras internas entre povos do continente, além de desestruturar as relações sociais e econômicas na maior parte dos territórios. Os europeus traziam mercadorias com pouco valor agregado e trocavam por seres humanos comercializados posteriormente.

Os poucos registros históricos apontam que a sociedade colonial tinha uma grande instabilidade a partir das constantes reivindicações dos africanos e seus descendentes pelos abusos recorrentes dos senhores contra os cativos, assim como o sonho da liberdade almejado por todos os escravizados.

Nos primeiros séculos da colonização, a proximidade entre os portos africanos e a costa brasileira, acrescidas de um crescimento exponencial do comércio de seres humanos, propiciava aos senhores a reposição contínua de escravizados. O período de vida de um escravizado era curto e muitos eram mutilados ou ficavam inválidos para o trabalho devido a toda sorte de maus tratos e da precária alimentação. Neste sentido, escreve Nascimento (1978, p. 58):

O tratamento descuidado e os abusos de que eram vítimas, provocavam uma alta taxa de mortalidade infantil entre a população escrava. No Rio de Janeiro, cidade onde teoricamente os escravos desfrutavam melhor tratamento do que em qualquer outra parte do país, a mortalidade se elevava a uma taxa de 88%. A fácil aquisição de novos escravos significava que as classes governantes não perdiam tempo nem dinheiro com a saúde dos seus cativos.

Uma das mais importantes instituições da sociedade escravista era a própria Igreja Católica Apostólica Romana, que exercia grande influência sobre toda a sociedade, uma vez que era a Religião Oficial do Império. Desde os primórdios da presença portuguesa, com a presença dos padres Jesuítas, o projeto colonial não teria prosperado se não houvesse uma extensa colaboração entre o Estado e a Igreja.

A Igreja Católica justificava o seu apoio ao sistema escravista a partir do ideário de cristianização dos povos pagãos, ou seja, os africanos escravizados deveriam ter gratidão aos seus senhores por retirá-los do continente africano, pois, através da conversão, poderiam ser salvos e ganhar o reino dos céus. Esses valores podem ser revelados a partir de trechos de sermões do Padre Antônio Vieira, segundo Nascimento (1978, p. 52 *apud* Vieira, 1940, p. 199-200):

Deveis dar infinitas graças a Deus por vos ter dado conhecimento de si, e por vos ter tirado de vossas terras, onde vossos pais e vós vivíeis como gentios, e vos ter trazido a esta, onde, instruídos na fé, vivais como cristãos e vos salveis.

O sermão, de 1633, não deixa dúvidas sobre a relação de dominação ideológica utilizada pelo clero dentro do contexto colonial de poder.

Nesse projeto colonial, a cristianização é uma importante preocupação, não somente da Igreja Católica, como também do Império, numa sociedade bastante polarizada entre o cristianismo e o islamismo. Nesse contexto, as irmandades católicas negras são um instrumento de cristianização dos africanos que eram sequestrados até à metrópole, como aponta Hofbauer (2006, p. 86):

O batismo constituía então a condição mínima para o escravo africano conquistar um lugar no grande modelo de sociedade da época. Com o tempo, estabeleceu-se uma instituição religiosa especialmente dedicada à cristianização de africanos. A “confraria religiosa”, que era a primeira expressão medieval de solidariedade profissional, e nesse sentido, precursora das corporações, enfatizava a importância da ajuda espiritual mútua entre os irmãos. (...) A origem das “irmandades negras” deve-se a uma cisão numa das sete confrarias existentes em Lisboa em 1460.

Uma das mais importantes instituições organizadas pelos escravizados, as confrarias eram os únicos espaços possíveis de estabelecimento de laços e ajuda mútua que eram permitidos pela sociedade da época. Nesses espaços controlados pelo clero e pelas elites da sociedade colonial, havia alguma possibilidade de diálogo a respeito dos maus tratos e abusos corriqueiros dos senhores de escravizados, além de organização de eventos religiosos e funerais.

A própria existência das irmandades negras revela a força da Igreja Católica e seus axiomas na sociedade portuguesa, e, por conseguinte, na sociedade colonial brasileira. O processo de cristianização atingiu a grande maioria dos escravizados, que se tornaram forçosamente adeptos da fé nos santos católicos.

Sobre esse processo de desenvolvimento das irmandades negras, comenta Hofbauer (2006, p.86):

As chamadas Confrarias de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos – nas quais, aliás, sempre houve participação ativa de algumas pessoas de cor de pele clara (que muitas vezes cumpriam certas funções administrativas importantes fundadas nos “compromissos”) – tornaram-se grupos de solidariedade. Além da organização das festas da padroeira e da garantia de um enterro digno para todos os irmãos, elas conseguiam ainda canalizar alguns protestos (por exemplo, contra maus-tratos de um escravo) que, geralmente eram encaminhados diretamente ao rei.

No período colonial havia uma forte discussão a respeito dos chamados “batuques” que eram festas organizadas pelos escravizados com autorização dos senhores. De alguma forma, os batuques não representavam somente um momento de liberdade para a população negra na sua expressão corporal, mas também auxiliava na articulação e construção de alianças mútuas.

Por isso, os batuques eram vistos com ressalvas por alguns proprietários, porém eram permitidos por outros. A condenação social das elites, considerando uma forma cultural atrasada, sempre existiu. Os batuques podem ser vistos como uma forma de controle da população escravizada pelas elites da época, ou podem ser vistos como um raro momento de manifestação da expressão cultural dos diversos povos africanos sequestrados do continente.

Considerando o histórico dos batuques, o jongo, o samba, o tambor de crioula e outras manifestações culturais afro-brasileiras são hoje uma herança cultural das mais importantes para a cultura nacional. Em contrapartida, a proibição de reunião de africanos escravizados nas Treze Colônias Inglesas da América do Norte, por exemplo, não permitiu o desenvolvimento de manifestações culturais utilizando tambores naquele país até a abolição da escravidão.

As mulheres africanas escravizadas sofriam toda a sorte de abusos sexuais e perversidade dos seus senhores, uma vez que a população feminina no período colonial era muito inferior à masculina. Nos primeiros séculos, alguns senhores portugueses vinham da metrópole sozinhos com objetivo de amealhar fortuna e deixavam o restante da família em Portugal, devido aos riscos que o chamado “Novo Mundo” ofereceria.

Essas mulheres foram silenciadas, exploradas sexualmente e mercadologicamente como objetos dos seus senhores, além de servirem como amas de leite para os filhos dos mesmos, sendo obrigadas a relegar cuidados aos seus próprios filhos, quando esses não eram vendidos e separados do seu convívio.

O status de objetos que eram frequentemente comercializados por seus senhores dificultava a formação de famílias negras, uma vez que havia a grande probabilidade de separação. Dessa forma, os traficantes de escravizados tinham como prioridade o sequestro de homens para o trabalho nas lavouras canavieiras, como aponta Nascimento (1978, p. 61):

Quer isto dizer que os africanos escravizados não mereciam nenhuma consideração como seres humanos relacionada com a continuidade da espécie no quadro da família organizada. Daí que a proporção da mulher para o homem estava perto de uma para cinco, e as relativamente poucas mulheres que existiam estavam automaticamente impedidas de estabelecer qualquer estável estrutura de família. A norma consistia na exploração da africana pelo senhor escravocrata e este fato ilustra um dos aspectos mais repugnantes do lascivo, indolente e ganancioso caráter da classe dirigente portuguesa.

Mesmo diante de condições tão adversas e da sociedade patriarcal fortemente demarcada pelos colonizadores, as mulheres negras ainda conseguiram participar significativamente de uma série de revoltas e movimentos organizados contra o sistema escravista. O peso da herança patriarcal e racista ainda recai sobre as mulheres negras que ainda são nos dias atuais o segmento mais vulnerável da população brasileira.

A Bahia exercia um papel fundamental na vida política e social da colônia porque Salvador era a capital político-administrativa do Governo Geral desde 1549. Daí a grande importância da cidade que estava estrategicamente situada entre as zonas de extração do pau-brasil e as plantações canavieiras. Somente após a descoberta do ouro em Minas Gerais e no Centro-Oeste que as autoridades decidiram, na segunda metade do século XVIII, mudar a sede político-administrativa da colônia para o Rio de Janeiro.

Iniciou-se um movimento de contestação inspirado nas Revoluções Francesa e Americana nas últimas décadas do século XVIII que vislumbrava grandes transformações na sociedade brasileira, sendo a Independência de Portugal a principal reivindicação. O movimento contou com a participação de profissionais liberais e a incipiente classe média urbana de Salvador. Esse movimento, conhecido como Conjuração Baiana, também foi chamado de Revolta dos Alfaiates (pela intensa participação da categoria no processo).

Além da Independência do Brasil do jugo português, o movimento defendia pautas avançadas para a época, como a Proclamação da República, a Abolição da Escravidão, a liberação do comércio internacional e o aumento de salários. Entre as lideranças, houve uma intensa participação de negros libertos que exerciam profissões urbanas, como os alfaiates. Sobre esse contexto, reflete Nascimento (1978, p. 59):

Em muitos exemplos históricos encontramos os africanos e seus descendentes engajados na luta de independência do país que os escravizava. A Conjura dos Alfaiates, esmagada na Bahia em 1798 arrolava em seus quadros negros, brancos e mulatos. Entretanto, quatro descendentes africanos, Luis Gonzaga das Virgens, Lucas Dantas de Amorim Torres, João de Deus Nascimento e Manuel Faustino Santos Lira, presos no meio de outros revoltados contra Portugal, foram os únicos condenados à morte. Após serem enforcados em concorrida execução pública, seus corpos foram esquartejados, pendurados na via pública, e seus descendentes declarados malditos para sempre.

O segmento dos escravizados estava amplamente presente na luta pela Independência do Brasil, porém, sua contribuição histórica sempre foi diminuída pela história oficial construída pelas elites dirigentes.

Outro ponto fundamental de discussão da resistência africana foi a preservação da sua religiosidade que foi sistematicamente perseguida, desde os tempos da Inquisição Católica, até os dias atuais através dos ataques de grupos fundamentalistas protestantes.

Podemos citar a influência de vários povos que contribuíram com suas crenças: Yorubás, Gêges, Fantis, Ashantis, Mandingas, Haussas, Bantus, entre outros. A síntese dessas culturas influenciou o aparecimento dos diversos tipos de cultos do Candomblé.

Nesse contexto, o chamado sincretismo religioso é contestado por Nascimento (1978, p. 108)

As religiões africanas efetivamente postas fora da lei pelo Brasil oficial só puderam ser preservadas através do recurso da sincretização. O catolicismo, como a religião oficial do Estado, mantinha o monopólio da prática religiosa. Os escravos se viram assim forçados a cultuar, aparentemente, os deuses estranhos, mas sob o nome dos santos católicos guardaram, no coração aquecido pelo fogo de Xangô, suas verdadeiras divindades: os Orixás.

Ainda refletindo sobre o fenômeno denominado sincretismo religioso, defendido por parte da literatura culturalista brasileira, Nascimento (1978) defende que esse termo pode ser utilizado a partir de elementos da fusão entre as culturas de grupos indígenas e africanos que ocorreram em algumas regiões do país.

Um exemplo de violência institucional que sofreram e sofrem os adeptos das religiões de matrizes africanas no país, é que, até o final do século XX, os terreiros de Candomblé e Umbanda eram as únicas instituições religiosas a ter que registrar oficialmente as suas atividades nas delegacias de polícia e não somente em cartórios, como ocorre naturalmente como quaisquer outras denominações religiosas.

O processo discriminatório é tamanho que pesquisas recentes indicam que muitos adeptos das religiões de matrizes africanas se autodeclararam católicos nos Censos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A partir dessa realidade, as Federações de terreiros criaram a campanha “Quem é do Axé diz que é”.

E, finalmente, uma importante estratégia individual e letal de resistência era o chamado “banzo”. A palavra de origem do idioma Quimbundo quer dizer “aldeia”, caracterizando-se como uma melancolia dos escravizados em relação a sua terra natal, o que frequentemente os levava a óbito pela ausência de ingestão de alimentos. Podemos considerar que o banzo era uma das mais radicais estratégias dos africanos que não aceitaram o projeto colonial e toda a brutalidade envolvida.

## 1.2 A colonização e a entrada de africanos escravizados na América Espanhola

A construção de um sistema extrativista que exaurisse ao máximo possível as terras coloniais era o principal objetivo da Coroa Espanhola em meados do século XVI. Por isso, a orientação de mínimos investimentos da metrópole seguia a descoberta das jazidas de metais preciosos, como o ouro e a prata.

Uma das primeiras regiões do continente a ser invadida pelos colonizadores espanhóis foi a América Central e toda a região do Caribe através da expedição de Cristóvão Colombo. Os invasores espanhóis descobriram ouro nas florestas das Antilhas, onde havia uma relativa facilidade de extração. Esse processo determinou a primeira febre extrativista da metrópole que expandia os seus gastos e opulência consumidora de mercadorias produzidas em outros países.

Posteriormente a essa exploração, o Vice-Reinado do México assume grande importância nos finais do século XVI e meados do século XVII, uma vez que a guerra contra os povos pré-colombianos abriu caminho para a descoberta de exploração mineral que sustentava os gastos metropolitanos. Sobre esse panorama, afirma Donghi (2012, p. 11):

Se até 1520 as Antilhas foram o núcleo da colonização espanhola, as terras de conquista – nas duas décadas subsequentes – passaram a ser as zonas continentais do altiplano, onde por dois séculos e meio haveria de permanecer o coração do império espanhol, do México até o Alto Peru. Já antes da metade do século, o esgotamento da população das Antilhas obrigara a pôr termo à extração de ouro de superfície no arquipélago. Até essa data, nos envios de metal preciosos à metrópole, a prata é superior em volume ao ouro; e, no fim do século, supera-o também em valor.

Mesmo sendo a região com maior produção de metais preciosos no planeta, as colônias da América Espanhola sofriam uma infinidade de problemas econômicos e escassez de produtos, já que todas as operações mercantis estavam voltadas ao lucro da metrópole em detrimento também das elites locais que estavam sob o jugo dos opulentos comerciantes controladores da economia extrativista.

Apenas o modelo de negócio extrativista prosperava nas colônias, sendo maximizados os seus lucros entre os países europeus parceiros comerciais da metrópole ávida por novas jazidas que garantiriam o perfeito financiamento da sua manutenção e prosperidade. Com todas as iniquidades que o pacto colonial

promovia à vida nas colônias, houve uma certa estabilidade até o início do ciclo independentista do início do século XIX.

Ainda sobre a economia colonial, aponta Donghi (2012, p. 12):

Disso derivam algumas particularidades do pacto colonial com a América espanhola no que se refere às relações entre metrópole e as colônias, mas também no que diz respeito às relações entre a economia colonial em seu conjunto e o setor minerador. Como é possível que as terras onde se extraíam metais em volume suficiente para revolucionar a economia europeia fossem cronicamente privadas de dinheiro? Deixando de lado a cota (certamente não negligenciável) apropriada pela Coroa sob a forma de impostos, era necessário orientar para a metrópole – mediante o intercâmbio comercial – a maior parte do tesouro metálico. Com essa finalidade mantinham-se elevados não apenas os custos de participação da economia metropolitana, mas também aqueles da organização comercial, tanto entre a Espanha e as Índias quanto entre os portos e os centros mineradores americanos.

Ainda que as atividades que não envolvessem o setor extrativista fossem relegadas a um segundo plano pela economia metropolitana, as atividades agrícolas e artesanais eram dominadas por uma casta senhorial que tinha como principal responsabilidade repassar parte de seus lucros à metrópole – eram os *encomenderos*. O sistema era baseado no feudalismo europeu, em que os servos europeus foram substituídos pelos indígenas locais que deviam à metrópole os direitos sobre as terras cultivadas.

No âmbito da principal atividade econômica, o extrativismo mineral, os colonizadores utilizavam o trabalho dos povos autóctones locais de forma intensiva, aplicando tecnologias rudimentares e sem nenhuma preocupação com a segurança dos seus trabalhadores, causando um morticínio entre essas populações após algumas décadas de exploração.

Esse morticínio dificultava a arregimentação de trabalhadores no setor extrativista, criando assim o sistema da *mita*. A *mita* era a exploração compulsória dos trabalhadores indígenas, que recebiam salários miseráveis, além de pequenas recompensas de acordo com a produtividade. As precárias condições de vida desses trabalhadores eram alvo de reclamações até de setores da Igreja, como a ordem dos Jesuítas.

Entretanto, os referidos sistemas eram justificados também pela via teológica, uma vez que os senhores responsáveis pelas áreas de plantio ou extração tinham a responsabilidade da oferta da catequese como redentora da salvação daquelas almas que não eram cristãs.

O equilíbrio de poderes nessa sociedade colonial era tênue, principalmente pelas dificuldades econômicas a que as elites locais estavam submetidas. Não obstante, havia rearranjos nas relações de troca e lucratividade com os seus parceiros espanhóis. Neste sentido, aponta Donghi (2012, p. 12):

São evidentes as vantagens que tal sistema assegurava à metrópole. Mais discutível, ao que parece, é que dele pudessem derivar benefícios para os setores que a conquista fizera dominante nas colônias. Mas os pontos de vista de tais setores (depois das repetidas provas de força no século XVI) foram obrigados a se conciliar com os da Coroa, que organizava a economia indígena tendo em vista a vantagem da metrópole. Esse acordo — base de um equilíbrio sempre instável e não isento de tensões — foi possível sobretudo graças ao fato de que (de um ponto de vista americano) o butim da conquista não consistia tão só em metais preciosos, mas também em homens e territórios. O que fez dos altiplanos e das montanhas, do México a Potosí, o núcleo fundamental das Índias espanholas não foi apenas a sua riqueza mineral, mas também a presença de populações indígenas, cuja organização anterior à conquista tornava-as úteis à economia colonial que surgiria depois dessa.

No primeiro século da colonização espanhola, as dificuldades de exploração do trabalho autóctone local eram grandes por conta da alta letalidade da atividade extrativista e também da exploração brutal das atividades agrícolas. A empreitada colonial solicitava novos braços que poderiam vir do sequestro de pessoas no continente africano.

Por outro lado, a vastidão do Império era uma preocupação da metrópole em relação ao seu povoamento após a morte em conflito de cinquenta milhões de indígenas nas guerras de conquista, além do já citado elevado índice de letalidade do modo de produção aplicado pelas elites metropolitanas.

Então, aplicou-se o modelo da *hacienda*, em que os senhores espanhóis eram responsáveis por organizar fazendas, principalmente a produção agropecuária, em troca de produtos advindos da Europa, como explana Donghi (2012, p. 14):

A catástrofe demográfica do século XVII provocará transformações ainda mais importantes no setor agrário: substituição da agricultura pela pecuária, que foi a resposta dada pelo México (até Tucuman) à diminuição da população trabalhadora, substituição parcial da comunidade agrária indígena, da qual o espanhol se limita a exigir uma renda feudal em espécie ou em trabalho, pela *hacienda*, unidade de produção agrícola dirigida pelos espanhóis. Essa última transformação foi incompleta: o tipo e a forma jurídica variavam segundo a região e, em alguns lugares, era praticamente inexistente.

Durante o século XVIII, o território mexicano apresentava a economia mais forte entre as possessões coloniais. Como exemplo, a Cidade do México era o maior aglomerado urbano da América com centenas de milhares de habitantes e a sua economia exercia uma grande complementaridade à economia metropolitana, não somente pelas atividades extrativistas de exploração da prata, mas também pela produção agropecuária nas zonas centrais e setentrionais.

Outro viés de crescimento econômico e aumento da participação nas relações comerciais provinha de Cuba e outras ilhas caribenhas, que haviam experimentado uma expansão, baseada fundamentalmente na exportação de produtos agropecuários, o tráfico atlântico de escravizados e a monocultura da cana-de-açúcar.

Determinados pela própria proximidade geográfica com os centros compradores de seres humanos escravizados, o Caribe era uma rota importante para esse comércio, tanto pela sua necessidade de trabalhadores nas suas *plantations*, como na venda para o Sul dos Estados Unidos da América e para o Vice-Reinado de Nova Granada. Nesse contexto, as relações comerciais entre Nova Granada e a região do Caribe ocorriam com relativa tranquilidade, mesmo que ilegalmente pela legislação da metrópole.

Assim, a prática do contrabando de produtos se torna mais comum após a intensificação da exploração de minas de ouro em Nova Granada, que tem uma forte expansão econômica no século XVIII. As elites locais promoveram um intenso sequestro de africanos escravizados pela poderosa cidade portuária de Cartagena das Índias, com destino principalmente à extração das minas de ouro, mas também ao setor agropecuário exportador de produtos primários à metrópole.

Os africanos, então, se concentram em maior número na região de Cartagena das Índias e nas zonas mineiras de extração aurífera, predominando no centro do país uma população indígena, além de algumas importantes povoações europeias, como a atual capital colombiana Bogotá. Sobre esta situação, escreve Donghi (2012, p. 22):

Essa falta de coesão se expressa em vários aspectos diferentes: à população europeia e mulata da costa, contrapõe-se à região interna habitada predominantemente por mestiços, mas com importantes grupos brancos (mais de 30% em Nova Granada como um todo). Na zona mineira, no alto Cauca e no Atrato, havia também uma população de escravos negros (...) Nova Granada progrediu segundo linhas muito tradicionais e sua contribuição à economia do ultramar foi feita sobretudo pelas minas de metais preciosos: em 1788, exportam-se metais no valor de US\$ 1.650.000, enquanto os demais produtos (um conjunto de artigos muito variados) alcançam apenas US\$ 250.000. Os distúrbios provocados pelos anos de guerra não permitem ter cifras igualmente representativas para os anos subsequentes. Ao lado do comércio legal, há também o contrabando, cujo centro se encontra, desde o século XVII, na Jamaica, e que adquire importância cada vez maior para Nova Granada.

Uma parte desses africanos escravizados no Vice-Reinado de Nova Granada foi comercializada para outras regiões continente adentro. Esse comércio escravista, aliado à atividade comercial portuária, possibilitou uma significativa importância geopolítica à cidade de Cartagena das Índias, cujas muralhas são patrimônio histórico constituído na época colonial e reconhecido internacionalmente como destino turístico.

### **1.3 Os desafios para a educação étnico-racial na Colômbia**

No panorama de avanços sociais reivindicados pelos movimentos afrocolombianos urbanos, a mudança de paradigma das políticas públicas em educação era problematizada como primordial para o enfrentamento ao racismo no final da década de 1980. Um exemplo dessa situação é o Movimento *Cimarron*, que declara como sua missão institucional: “Promover la organización étnica autónoma, la etnoeducación, la concientización, y participación democrática del pueblo afrocolombiano, para que sus comunidades puedan conocer su historia, ejercer sus derechos étnicos y ciudadanos (...)” (MOSQUERA, 2018, p.11).

Se por um lado, o Estado era pressionado internamente pelos movimentos afrocolombianos emergentes a respeito da educação étnico-racial, por outro lado, havia também as negociações internacionais a respeito do racismo e das suas consequências para as populações com ascendência africana nas Américas e também as políticas de segregação que ainda existiam em alguns países do continente, como a África do Sul.

O primeiro documento internacional destacado refere-se à Convenção Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial que foi discutida e aprovada pelos países membros no ano de 1965 com a participação do governo colombiano. Essa convenção foi redigida justamente para se contrapor ao nazismo e ao fascismo, assim como aos regimes de segregação ocorridos em países africanos. No texto da convenção, os países membros se comprometeram com a não discriminação e a promoção de ações afirmativas em diversas áreas (com destaque para a educação) para grupos étnicos ou sociais excluídos e também para estrangeiros.

Houve continuidade nas discussões a respeito da problemática do racismo a partir da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata de Durban, realizada em 2001 na África do Sul, com a participação do governo colombiano. O texto dessa conferência instava os países membros a garantir a oferta de educação de qualidade para crianças e jovens afrodescendentes, solicitando ainda que a história e a contribuição civilizatória africana para o desenvolvimento das sociedades fossem incluídas nos currículos escolares.

No plano regional, as negociações a respeito da discriminação racial também foram frutíferas a partir dos países membros do Pacto Andino (Equador, Bolívia, Venezuela, Peru e Colômbia). Os governos desses países comprometeram-se, no documento denominado Carta Andina (2002), a combater toda forma de preconceito e intolerância, além de fortalecer a educação em direitos humanos nos currículos escolares.

Em 2005, a Organização dos Estados Americanos (OEA) realizou a XVIII Conferência Ibero-Americana de Educação, que tinha como principal objetivo a criação de metas educacionais para os países membros até o ano de 2021, quando alguns países latino-americanos comemoram duzentos anos do processo de

Independência política. Considera-se um avanço nas discussões internacionais o estabelecimento de metas quantitativas para as nações.

As metas envolvem o acesso igualitário de negros e indígenas à escolarização de uma maneira geral, apontando para os desafios da inclusão e da diversidade étnico-racial, destacando: (i) distorção idade-série; (ii) taxa de escolarização líquida; (iii) acesso ao Ensino Médio Técnico Profissionalizante e ao Ensino Superior.

O último compromisso internacional foi a participação do país na Década Internacional dos Afrodescendentes (2015 a 2024), que tem como objetivo combater o racismo e as desvantagens históricas vivenciadas por esse grupo populacional nas mais diversas áreas, nos planos econômico e social.

Na área educacional, a Resolução 68/237 prevê que os governos mantenham ações de valorização da herança e cultura afrodescendentes para o desenvolvimento da sociedade e promovam o reconhecimento da sua história no currículo escolar. O texto prevê também apoio dos governos às organizações não governamentais na execução de programas e projetos que diminuam a vulnerabilidade da população afrodescendente, e apoio a pesquisas acadêmicas que possam modificar os materiais didáticos para valorizar a contribuição civilizatória negra sem estereótipos e preconceitos embutidos em imagens e textos.

Quando se analisa a legislação nacional colombiana, a grande mudança de paradigma da Constituição de 1991 foi a principal novidade, reconhecendo o caráter pluriétnico e multicultural da sua população, como escreve Meneses-Copete (2014, p. 261):

En Colombia, a partir de la Constitución Política de 1991, se propiciaron transformaciones en el ámbito de la normatividad educativa en relación con “ciudadanías constitutivas”, particularmente con la diversidad étnica, lingüística, religiosa y cultural de la nación. El Estado, formalmente, incorpora la diversidad étnica y cultural en el contexto escolar, desde los estudios primarios hasta la educación superior. Es el campo de apertura que instala “un nuevo lugar” para las “nuevas ciudadanías”, la afrodescendencia, entre otros, en la educación colombiana, que se opone a las dinámicas sociales definidas por las Constituciones políticas precursoras.

Dessa forma, a introdução da Lei Nº70, de 1993, que será discutida mais profundamente no capítulo seguinte, reconhecia os territórios das comunidades rurais negras nas localidades distantes das grandes metrópoles. Em seu artigo 42, o

texto normativo obriga o Ministério da Educação a criar e executar uma política de educação étnico-racial no país que seria discutida pela Comissão Pedagógica Nacional formada por representantes das comunidades afrocolombianas e indígenas.

A Lei Nº115, de 1994, denominada Lei Geral da Educação é o documento mais importante para as políticas públicas educacionais colombianas. Nesse texto estão todas as regulamentações dos níveis de ensino, responsabilidades de gestão das redes, papel dos docentes, gestores escolares e a questão curricular. Logo no seu primeiro artigo, a referida legislação cita a obrigatoriedade da oferta de educação para os chamados grupos étnicos, entre outros segmentos. Então, a referida legislação define em seu terceiro capítulo o termo educação étnico-racial (COLÔMBIA, 1994):

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Em decorrência desses novos paradigmas, a Lei Geral de Educação estabelece a questão da língua materna, uma vez que a Colômbia possui 68 línguas descobertas. Além disso, o texto também obriga o Estado a fornecer orientação técnica na formulação do currículo em diálogo com a comunidade local, assim como na preparação e seleção do corpo docente.

Apesar de ser considerado um importante avanço para a sociedade colombiana de uma maneira geral, a Lei Geral de Educação não faz nenhuma menção à população afrocolombiana urbana em seu longo texto.

A regulamentação da educação étnico-racial no território colombiano ocorreu a partir da promulgação do Decreto Nº 804, de 1995, que tem como objetivo aprofundar os dispositivos contidos na Lei Geral da Educação citada nos parágrafos acima.

De acordo com o decreto, as ações educacionais realizadas nas comunidades afrocolombianas e indígenas estarão balizadas pela autonomia e participação dos seus membros. Alguns princípios são norteadores: diversidade linguística, interculturalidade, flexibilidade, participação e solidariedade, entre outros.

No que concerne à educação étnico-racial, o decreto prevê que o Ministério da Educação deve fortalecer a produção de conhecimento pelos educadores, garantir a preservação da identidade cultural de cada grupo, fomentar a preservação das línguas maternas e criar oportunidades de formação para os membros da própria comunidade se tornar docentes. E, finalmente, os Estados e municípios onde haja comunidades étnicas devem ofertar, através dos seus comitês de formação, cursos de especialização e aperfeiçoamento sobre a educação étnico-racial.

O currículo também deve ser organizado de acordo com as especificidades culturais de cada grupo com assessoria de técnicos do Ministério da Educação em total consonância com as lideranças comunitárias e seus órgãos de governança. Todo o funcionamento da escola, desde o regulamento até a formulação de material didático, deve ser compatibilizado com os costumes locais. Além disso, o decreto também prevê a criação de cursos de licenciatura em educação étnico-racial nas universidades.

Avaliando o contexto legislativo dos direitos das populações afrocolombianas, o decreto significou um importante avanço para a educação étnico-racial das populações rurais afrocolombianas e indígenas. Contudo, o decreto não abrangia todo o sistema educacional para promover o enfrentamento ao racismo no meio urbano, onde vive a maioria das pessoas.

### **1.3.1 Currículo e Decreto Nº 1.122, de 1998**

As reivindicações dos movimentos afrocolombianos sobre a educação étnico-racial eram muito mais profundas que a legislação aprovada em 1997. Embora os avanços com as comunidades tradicionais fossem reconhecidos, ainda eram necessárias novas medidas para o enfrentamento ao racismo na educação.

Nesse sentido, a mudança de paradigma da suposta inferioridade atribuída aos afrocolombianos deveria ser combatida não somente nas escolas das comunidades tradicionais, mas em todas as escolas do país. Os problemas de reconhecimento da contribuição civilizatória dos afrocolombianos deveriam ser estudados por eles e também pelos outros grupos étnicos do país, inclusive pela população branca, que normalmente tem dificuldades de reconhecer os seus privilégios oriundos da sua ancestralidade europeia.

Portanto, o Decreto Nº 1.122, de 1998, foi um divisor de águas na história da educação étnico-racial e uma conquista decisiva para os movimentos afrocolombianos que vinham exercendo pressão sobre as autoridades há décadas sobre a importância dessas medidas para o avanço da equidade nos processos educacionais.

Enquanto uma pedagogia descolonizadora faz-se necessária, a discussão sobre o currículo escolar engendra uma série de novos paradigmas que desvinculam preconceitos e conceitos arraigados nas sociedades. Dessa forma, a elaboração do currículo sempre está atrelada a um processo de escolhas e representações sociais que serão vinculados a determinados conhecimentos. Sobre a questão curricular, escreve Meneses-Copete (2014, p. 253):

El diálogo entre la historicidad de la educación y la escuela, el currículum y la práctica pedagógica, la consolidación de identidades políticas, culturales y sociales en relación con la afrodescendencia en el escenario de la formación de maestros y maestras, advierten intersecciones de las representaciones sociales que facilitan o, por el contrario, discontinúan la posibilidad de una formación horizontal desde la pluralidad de las y los sujetos escolares.

Demonstrada a importância da questão curricular oficial, a ação dos gestores escolares e dos educadores que realmente aplicam as orientações contidas nos documentos oficiais nas suas práticas pedagógicas é que vão gerar transformações reais nas escolas. Por isso que a formação inicial e continuada dos educadores traz à baila as mudanças de paradigmas necessárias para o enfrentamento ao racismo nas escolas.

O Decreto Nº1.122, de 1998, estabelece que a Cátedra de Estudos Afrocolombianos deverá ser implantada em todos os estabelecimentos escolares, incluindo os públicos e privados nos níveis pré-escolar, básico e médio. A Cátedra deverá ser uma disciplina obrigatória que, no conjunto de disciplinas da área das Ciências Sociais, mas também poderá ser implantada através de projetos pedagógicos especiais que envolvam os saberes e práticas afrocolombianos.

Em relação aos materiais didáticos, compete aos governos desenvolverem ou realizar a aquisição de materiais didáticos que sejam apropriados ao trabalho com a temática nas escolas públicas. No que tange à questão curricular, o Ministério da Educação deverá produzir diretrizes curriculares em parceria com a Comissão Pedagógica Nacional Afrocolombiana.

Na parte dos conteúdos a serem trabalhados, os organismos de decisão das unidades escolares devem estabelecer metas para que os educandos desenvolvam, através das aulas e projetos, os seguintes conhecimentos: saberes, lendas e práticas ancestrais das comunidades afrocolombianas, reconhecimento da contribuição dos africanos para a história e cultura colombianas, e, por último, as contribuições afrocolombianas tradicionais para a preservação do meio ambiente.

As unidades escolares devem incorporar em seus projetos educativos institucionais questões de educação étnico-racial, como o princípio da igualdade de oportunidades e não discriminação; o reconhecimento da diversidade do local onde se encontra a unidade escolar e a valorização das diferenças; e o suporte técnico-pedagógico para as pesquisas realizadas na temática.

Do ponto de vista da formação docente, o texto estabelece que os cursos de licenciatura na formação inicial devem incluir estudos e práticas afrocolombianas nos seus currículos e planos de ensino de maneira obrigatória para a sua criação e funcionamento. Já na formação continuada dos educadores, os comitês estaduais e municipais de formação deverão fazer parceria com as respectivas Comissões Pedagógicas de Comunidades Negras e organizar a oferta de cursos de especialização e aperfeiçoamento para a capacitação docente.

As secretarias estaduais e municipais de educação têm a responsabilidade de assessoramento às unidades escolares sobre boas práticas, materiais pedagógicos e bibliografias, enquanto que o Ministério da Educação deverá organizar anualmente um Fórum Nacional para a catalogação e difusão de boas práticas nas redes de ensino dos entes subnacionais.

Objetivando fechar o ciclo da política pública, o Ministério da Educação e as secretarias de educação dos entes subnacionais serão responsáveis pela criação de mecanismos de monitoramento e controle da implementação das ações dimensionadas pelo referido decreto.

### **1.3.2 A Cátedra de Estudos Afrocolombianos e as Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-racial**

Um dos mais importantes avanços para a implementação do marco regulatório relacionado à educação étnico-racial na Colômbia foi a criação da Cátedra de Estudos Afrocolombianos (CEA) no texto do Decreto N° 1.122 de 1998. A CEA representa a aplicação no cotidiano escolar da educação étnico-racial através de uma disciplina que deve abarcar a cultura e a história dos afrocolombianos de maneira transversal, como comenta Ortiz (2011, p. 11):

En este plano del análisis, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos —en adelante CEA— representa una estrategia de tipo epistémico y pedagógico con la cual se ha buscado incidir en uno de los ámbitos del racismo institucional, como el que resulta de los procesos de escolarización y el tratamiento que allí se da a lo afrocolombiano. En este sentido, la CEA representa un nuevo capítulo en la batalla epistémica, subjetiva y pedagógica de la diáspora africana, en la medida en que el escenario escolar ha sido central y definitivo en la producción y reproducción de representaciones, imágenes, discursos y rituales que han hecho de lo negro y/o afrocolombiano, un rasgo de inferioridad y subalternidad, haciendo legítima la idea de la supremacía de la blanquitud y el legado cultural de la hispanidad.

Analisando o marco regulatório da educação étnico-racial colombiana, o Decreto N° 1.122, de 1998, delega ao Ministério da Educação, em parceria com a Comissão Pedagógica Nacional para a Educação Étnico-racial, a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-racial que foram publicadas no ano de 1999. Essas diretrizes indicam o objetivo da implementação da CEA nas unidades escolares.

Destacam-se os seguintes objetivos da CEA:

- conhecer e exaltar a contribuição histórico-cultural ancestral e atual das comunidades afrocolombianas;
- reconhecer e difundir a ressignificação étnica e cultural sobre descendentes dos escravizados em uma leitura nova sobre identidade nacional;
- incluir nas discussões pedagógicas nacionais novos enfoques conceituais e metodológicos sobre o multiculturalismo e a interculturalidade no cotidiano escolar;

- contribuir para o fortalecimento da identidade e auto-reconhecimento dos colombianos em relação ao seu pertencimento à Nação;
- propiciar o desenvolvimento de atitudes de compreensão e respeito à diversidade étnica e cultural existente no país;
- repensar os enfoques didáticos que orientam a elaboração de materiais didáticos sobre a realidade do africano, afro-americano e do afrocolombiano;
- ajudar no processo de consolidação da educação étnico-racial; elaborar critérios para a formação dos docentes referentes à diversidade étnica e cultural da Nação; e
- criar condições para o desenvolvimento de uma Cátedra Internacional Afro-americana.

Entre todos os objetivos citados acima, o documento aponta fortemente para o enfrentamento ao racismo e à colonialidade do saber, inclusive inovando no sentido do reconhecimento dos antigos padrões de preconceito e exclusão a que foram submetidos os afrocolombianos nos currículos escolares desde a Independência política colombiana. Além disso, o documento aponta também a importância da capilaridade da educação étnico-racial nas unidades escolares.

Esses padrões antigos aplicados no currículo escolar devem ser modificados por novos padrões em direção à inclusão e integração dessa população ao tecido social do país. Sobre o conceito de afrocolombianização da escola, escreve Ortiz (2011, p. 15):

Aunque los lineamientos curriculares producidos en 1999 se presentaron como una propuesta flexible y localizada en el área de las Ciencias Sociales, puede decirse que los avances de la CEA en los procesos educativos son lentos, pues prevalece un imaginario pedagógico de hegemonía escolar mestiza. Pese a estas limitaciones, en algunos centros educativos del país la CEA ha tenido impactos positivos, especialmente en el ámbito de las comunidades afrocolombianas donde se ha asumido este proyecto como un punto central en las experiencias de afectación subjetiva de maestros afrocolombianos y en los procesos pedagógicos y curriculares que han transformado relativamente el mundo cotidiano de las escuelas. Lo anterior ha dado como resultado lo que denomino el proceso de afrocolombianización de la escuela.

A discussão sobre esse processo chamado pelo autor de afrocolombianização da escola tem um forte potencial de mudanças nas práticas pedagógicas que necessitam ser revisitadas e organizadas para a valorização da ancestralidade africana existente na sociedade. Isto posto, o desafio é fazer valer o marco regulatório apresentado no maior número de unidades escolares possíveis.

Enfrentar tamanhos desafios institucionais exige esforços de toda a sociedade, mas principalmente do poder público, que deve garantir a implementação de ações em todas as redes, assim como fiscalizar as escolas particulares. Dessa forma, a estratégia proposta nas diretrizes curriculares de “curricularizar” a cultura afrocolombiana é defendida por Ortiz (2011, p. 16):

En resumidas cuentas, la CEA, en términos de dimensión pedagógica y curricular de la afrocolombianidad, se vislumbra como una apuesta orientada a curricularizar la cultura afrocolombiana, la cual pone en escena la dignificación de los pasados afrocolombianos y raizales, las fechas conmemorativas como el 21 de marzo, la semana de la afrocolombianidad, los bailes tradicionales, las comidas típicas, entre otras maneras de introducir las tradiciones culturales afrocolombianas en este espacio.

De qualquer forma, o sucesso dessas ações no currículo escolar necessita de apoio da gestão escolar, mas principalmente, o êxito depende da atuação dos educadores que são os responsáveis diretos pela execução das práticas pedagógicas. Se o corpo docente não estiver preparado para lidar com toda essa ressignificação proposta pela legislação, o risco de fracasso é substancial.

Portanto, a extensa maioria dos educadores tiveram a sua formação inicial baseada nos valores antigos que tinham como base a colonialidade do saber e o eurocentrismo, dinamizados pela tradicional ideia da mestiçagem, como diz Ortiz (2011, p. 19):

El dispositivo de escolarización en Colombia, implantado durante el siglo XX, produjo además del racismo epistémico, otro fenómeno problemático referido a la desracialización de los docentes. Me refiero al complejo entramado de formación y configuración del maestro colombiano como una entidad producida bajo los preceptos de la nación unitaria y mestiza, razón por la cual, ellos y ellas adquirieron una identidad profesional o del oficio homogénea, que borró y en muchos casos, como en el de los afrocolombianos suplantó sus rasgos de identificación racial, regional y cultural. Se produjo entonces un maestro nacional, descorporalizado y desposeído de cultura, silenciado en sus trayectorias biográficas y en su lenguaje emocional. Se trata de un ser descontextualizado cuya

identidad proviene del mundo institucionalizado de la escuela nacional con su emblema de mestizaje.

Isto posto, a necessidade do investimento estatal em programas de formação continuada do corpo docente deveria ser prioridade em todas as redes, mesmo significando quantias significativas de recursos financeiros advindos do orçamento público do governo central e dos entes subnacionais.

#### **1.4 Os desafios para implementação da educação étnico-racial no Brasil**

No Brasil, os movimentos sociais negros contemporâneos denunciaram os problemas relacionados ao acesso à educação desde a década de 1970. Embora houvesse documentos históricos que demonstram a pauta educacional desde a abolição do sistema escravista no final do século XIX, especificaremos os movimentos sociais negros surgidos dentro do contexto de enfretamento à ditadura civil-militar no processo de redemocratização do país.

Esse ativismo negro que floresceu durante o processo de redemocratização do país estava baseado em lideranças ligadas ao campo político da esquerda e centro-esquerda brasileira. As reivindicações das organizações negras passavam principalmente pelas desigualdades étnico-raciais no acesso à escolarização básica que não era garantida até os anos de 1980. A própria ausência de grande parte da população negra nas redes escolares indicava a incapacidade do sistema educacional em acolher esse público. Por essa razão, surgiram as primeiras reivindicações sobre a importância da valorização da história e cultura dos africanos e seus descendentes no Brasil.

O Estado da Bahia foi o primeiro Estado da Federação a introduzir a educação étnico-racial na sua legislação através do artigo 288 da sua Constituição Estadual aprovada no ano de 1989. Mesmo que o Estado fosse um grande polo do ativismo negro contemporâneo pela sua própria composição geográfica de maioria populacional negra, houve também uma multiplicação de legislações nos entes subnacionais a respeito da educação étnico-racial nos municípios, principalmente em grandes centros urbanos, onde os movimentos sociais negros tinham maior capilaridade de negociação com os governos locais.

Analisando a conjuntura municipal, a capital do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, foi o primeiro município brasileiro que estabeleceu a história e cultura africana no currículo em todas as escolas públicas municipais através do artigo 182 da sua Lei Orgânica, assim como outras capitais, de acordo com Gonçalves e Silva, (2007, p. 499-500):

É importante também lembrar que, desde 1988, leis municipais e estaduais, determinaram o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. É o caso, por exemplo, dos municípios de Santa Cruz do Sul/RS, de Florianópolis, Aracaju, Belém, São Paulo.

Para os movimentos sociais negros, a agenda do enfrentamento ao racismo na educação era estratégica para a construção de novos valores que fortalecessem a cidadania da população negra que representava ao menos metade da sociedade brasileira. Contudo, a mudança nos currículos também seria importante para que o grupo dominante pudesse construir novos valores de respeito à diversidade, como aponta Gomes (2012, p.106):

É sempre bom destacar que os movimentos sociais têm como intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados. Em sociedades pluriétnicas e multirraciais como o Brasil, os avanços em prol da articulação diversidade e cidadania poderão ser compreendidos como ganhos para a construção de uma democracia, de fato, que tenha como norte político a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais e supere o tão propalado mito da democracia racial.

A discussão que envolvia o direito subjetivo à educação que era estabelecido pela Constituição de 1988 para todos os brasileiros ainda estava baseada em padrões homogeneizantes eurocêntricos que eram rechaçados pelo ativismo negro composto por um grande número de profissionais da educação.

Dessa forma, a mudança nos currículos seria decisiva para a verdadeira inclusão da população negra em condições de equidade no sistema educacional. Porém, a sociedade brasileira deveria reconhecer o racismo como gerador de desigualdade nos espaços sociais. Sobre essa situação, escreve Munanga (2005, p. 18):

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas.

Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo.

Poderia haver, nos anos 1990, uma pressão positiva pelos movimentos sociais negros na classe política a respeito da necessidade da inclusão educacional da população negra, porém, o mito da democracia racial dificultava quaisquer discussões que envolvessem políticas públicas redistributivas que beneficiassem os negros. A maior representação dessa dificuldade era o debate a respeito das cotas raciais e sociais nas universidades públicas.

O período da redemocratização foi um intenso laboratório de políticas públicas, uma vez que as instituições políticas e sociais estavam sendo rediscutidas após décadas de arbítrio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada em 1996 com amplo apoio da sociedade civil organizada e da academia, já que previa novos arranjos de organização e de custeio do sistema educacional que tinha como grande objetivo a garantia da oferta de escolarização a todas as pessoas, incluindo a população rural e as pessoas com deficiência. No entanto, a LDB não contemplou no seu texto de aprovação as demandas dos movimentos sociais negros, mas apenas algumas referências vagas ao contexto da diversidade na educação.

Esse contexto permitiu um debate dos movimentos sociais negros com acadêmicos e também junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no sentido de inclusão da educação étnico-racial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são documentos norteadores para a construção dos currículos escolares, como indica Gonçalves e Silva (2007, p. 499):

Não é, pois, por acaso que o Ministério da Educação (1997) instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais, incluindo como tema transversal a Pluralidade Cultural. Desta forma, reconhece, admite a diversidade como parte da identidade nacional, como marca da vida social brasileira. Diversidade, no entanto, ainda tratada como diferenças étnico-raciais que se realizam em convivência harmoniosa, mesmo diante das inúmeras provas em contrário na sociedade e em suas instituições, dentre elas, as escolas.

Determinando a inclusão da temática Pluralidade Cultural como uma ação transversal entre as diversas matérias do currículo, o texto contido nos PCNs avançava em direção à educação étnico-racial, porém, de forma tímida, sem contemplar os movimentos sociais negros, inclusive em alguns pontos, o texto continha ambiguidades a respeito dos processos de enfrentamento ao racismo institucionalizado.

Como já citado na introdução desta tese, a Lei Nº 10.639/03 foi sancionada pelo Presidente da República no ano de 2003, com um amplo apoio dos ativistas dos movimentos sociais negros. Após este momento que deflagra a maior modificação legislativa para a área da educação étnico-racial, havia ainda a necessidade da elaboração de maiores diretrizes a respeito de como implementar os axiomas contidos na legislação.

Essa lei não era uma legislação nova, pois ela apenas modificava a Lei Nº 9394/96 (LDB), que rege o funcionamento da educação no país. O seu texto é bastante curto porque altera os artigos 26 e 79 da LDB, estabelecendo a obrigatoriedade em todos os níveis da educação básica nas escolas públicas e privadas do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Finalmente, o texto indica que o dia 20 de novembro deve ser parte do calendário escolar como Dia Nacional da Consciência Negra.

O texto da legislação orienta que os conteúdos devem ser ministrados em todo o currículo, mas estabelece prioridade para as disciplinas de Artes, Literatura e História. Além disso, o texto destaca a luta dos negros no Brasil, a sua contribuição para a formação da sociedade nacional nas áreas política, econômica e social.

Após décadas de discussão sobre a temática, o legislador escolheu aplicar os conteúdos de forma transversal e não condensando em uma disciplina específica, o que de alguma maneira torna mais complexo o processo de implementação no cotidiano escolar.

De acordo com Gomes (2012, p. 105):

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se

propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões.

A Lei Nº10.639/03 propõe novos padrões de elaboração e aplicação do currículo escolar, mas não resolve o problema secular da colonialidade do saber que marca as sociedades latino-americanas por séculos. Por isso, a implementação da legislação deve ser encarada como um significativo desafio para autoridades, gestores escolares e educadores.

#### **1.4.1 Parecer CNE/CP Nº 03/2004, Resolução CNE/CP Nº 01/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**

Refletindo a promulgação da Lei Nº 10.639/03, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº03/2004 representou um importante direcionamento para as redes de ensino, os gestores escolares e os professores na implementação deste conteúdo solicitado na legislação. Os desafios sobre o que ensinar, quais metodologias seriam as mais adequadas ou mesmo como abordar as situações de racismo no cotidiano escolar exigem complexidade reflexiva e filosófica.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNs) auxilia os atores que deverão executar as ações para a educação étnico-racial, e, ao mesmo tempo, desafiam os padrões estabelecidos fixados nos ideais eurocêntricos e discriminatórios.

O sistema educacional necessita refletir sobre os indicadores de políticas educacionais que apontam para a fragilidade da população negra em relação à taxa de frequência líquida, distorção idade-série, repetência e evasão escolar. Em todos estes indicadores existem desvantagem da população negra em relação aos outros grupos populacionais. As referidas DCNs permitem o debate sobre caminhos e

linhas de ação que devem ser adotados pelas redes de ensino e pelas unidades escolares.

A esse respeito, afirma Gonçalves e Silva (2007, p. 490):

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais. Salienta, o referido texto legal, que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais.

A referida autora foi relatora das DCNs pela sua experiência acadêmica na temática que remonta ao início da sua carreira. O texto destaca algumas questões decisivas para a implementação da legislação na prática. Em seus primeiros parágrafos, o texto indica as políticas de reparações, reconhecimento, valorização e ações afirmativas. Ou seja, traz à baila o debate sobre a necessidade de políticas compensatórias à população negra, com o objetivo de construir mais justiça social.

Em seguida, o subtítulo “educação das relações ético-raciais” discute a conceituação do termo raça, não como uma categoria biológica, mas como uma construção social e política que envolve questões identitárias antes silenciadas pelo mito da democracia racial. Aborda, ainda, a necessidade de afirmação de parcerias e contato entre as unidades escolares, movimentos sociais negros e a academia para a construção de práticas pedagógicas inovadoras.

O texto traz também as determinações para o ensino da história e cultura africana. Logo no início, propõe uma reflexão sobre como os livros didáticos têm representado a população negra e, na maioria das vezes, desvalorizando ou diminuindo a contribuição africana para o desenvolvimento da sociedade brasileira, enfatizando apenas o período escravista. Entre outras questões, os materiais didáticos devem mostrar aos educandos a resistência ocorrida nos mais de 350

anos de escravidão e também apresentar os heróis do século XX, além dos intelectuais que contribuíram para a descolonização da África e o pensamento pan-africanista.

Finalmente, o texto também chama à atenção para o papel impulsionador dos conselhos estaduais e municipais de educação para garantir que este marco regulatório tenha efetividade nos estabelecimentos escolares e os seus objetivos sejam, de fato, alcançados.

A Resolução CNE/CP Nº 01/2004 teve uma função decisiva para o marco regulatório da educação étnico-racial, já que reconhece as Diretrizes Curriculares Nacionais Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana como documento norteador e ainda traz discussões que não foram contempladas no texto da Lei Nº 10.639/03.

O texto da referida resolução prevê que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem incluir no currículo dos cursos que ministram as Diretrizes Curriculares Nacionais Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e ainda alerta que o descumprimento será considerado na avaliação da instituição.

Um importante assunto discutido é o papel articulador dos conselhos estaduais e municipais de educação para o desenvolvimento das ações para a educação étnico-racial. Em relação aos sistemas de ensino e às instituições mantenedoras, a referida resolução estabelece que deverão financiar pesquisas e elaboração de materiais didáticos e assessoria para as unidades escolares sobre a temática.

Finalmente, a referida resolução indica também que os sistemas de ensino e as unidades escolares poderão estabelecer parcerias com os movimentos sociais negros, grupos culturais e núcleos de estudos com a finalidade de êxito no planejamento e execução das práticas pedagógicas, assim como examinar as situações de racismo, encaminhando para os órgãos competentes e organizando ações de prevenção ao racismo.

Refletindo sobre as mudanças atitudinais dos profissionais da educação, revela Gomes (2012, p. 107):

Nesse sentido, mais do que a efetivação política de uma antiga reivindicação do Movimento Negro para a educação, a Lei nº 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004, e os desdobramentos deles advindos nos processos de formação de professores/as, na pesquisa acadêmica, na produção de material didático, na literatura, entre outros, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo.

Promover a garantia dos dispositivos apontados no marco regulatório deveria ser uma extensa preocupação dos sistemas de ensino, das autoridades e da comunidade escolar, já que exige articulação dos mais diversos atores sociais. Entretanto, apesar dos intensos esforços realizados pelos movimentos sociais negros, acadêmicos e parte dos profissionais da educação, a implementação do marco regulatório nas unidades escolares ainda deixava muitas lacunas.

O Governo Federal empreendeu esforços através da atuação do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Os dois órgãos articularam uma série de ações de formação continuada, encontros nacionais, seminários em parceria com universidades e financiamento de materiais didáticos. Na estrutura do MEC, a temática estava sob responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que articulou parcerias importantes, como o programa de formação continuada “A Cor da Cultura”, que realizou ações formativas para milhares de profissionais da educação em todo o país através da parceria com a Fundação Roberto Marinho.

Não se pode deixar de citar também os investimentos em formação continuada realizados por estados e municípios que realizaram ações formativas em parcerias com universidades para os profissionais da educação no interior das suas redes. Além disso, a avaliação dos livros didáticos que estivessem em desacordo com a legislação ocorreu nos estados e nas maiores metrópoles que contavam com equipes técnicas mais robustas pelo próprio tamanho das redes.

Em relação aos movimentos sociais negros, comenta Silvério (2015, p. 55):

O ativismo negro, no entanto, construiu uma agenda política com base em uma identidade que, ao se contrapor àquela filosofia política, ressalta tanto a importância do reconhecimento da especificidade do ser negro e da discriminação racial e o racismo presente no currículo e no espaço escolar quanto tem atuado em pelo menos três dimensões distintas em relação à política pública educacional, a saber: no plano legislativo lutando pela aprovação de leis no plano federal, estadual e municipal; no plano jurídico instrumentalizando sua luta fundamentando-a nos preceitos e provisões contidas na Constituição de 1988, por exemplo, na aprovação de princípios constitucionais que permitem a implementação de ações afirmativas em diferentes âmbitos da vida social brasileira e, finalmente, no plano executivo com a exigência de cursos de formação de professores e gestores para atenderem o previsto, por exemplo, no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Refletindo a atuação da sociedade civil organizada comentada acima pelo autor, o Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT) criou, no ano de 2002, o Prêmio Educar para a Igualdade Racial. Essa premiação ocorre anualmente através da articulação com unidades escolares do país inteiro que inscrevem boas práticas pedagógicas aplicadas pelos educadores e também na área da gestão escolar. A premiação já catalogou milhares de práticas pedagógicas colocadas em prática no cotidiano escolar.

Após seis anos de promulgação da Lei Nº 10.639/03, a sociedade civil organizada e os acadêmicos especialistas foram chamados pela SECAD para a realização de seis encontros em cada uma das regiões do país denominados Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei Nº 10.639/03.

Os encontros subsidiaram uma espécie de avaliação diagnóstica a respeito das ações realizadas nos estados e municípios para o avanço da educação étnico-racial nas unidades escolares. A avaliação geral dos participantes apontava para a necessidade de elaboração de um planejamento liderado pelo MEC que pudesse apontar processos, ações, objetivos e metas com prazos para a sua execução.

Dessa forma, a equipe técnica da SECAD realizou uma análise dos relatórios dos encontros regionais e foi então elaborado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Esse plano foi dividido em seis eixos estratégicos que definem as ações a serem realizadas e as suas responsabilidades: 1) Fortalecimento do Marco Legal; 2) Política de Formação Inicial e Continuada; 3) Política de Materiais Didáticos e Paradidáticos; 4) Gestão Democrática e Mecanismos de Participação Social; 5) Avaliação e Monitoramento; 6) Condições Institucionais.

No seu primeiro eixo de discussão, o referido plano reflete a preocupação com a regulamentação da Lei Nº 10.639/03 nos estados e municípios porque as ações estão pautadas na articulação federativa, além da inclusão das ações nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

Em segundo lugar, o eixo mais importante desse plano remete à formação inicial através da fiscalização das IES para a inclusão da temática nos cursos de graduação e licenciatura. Já na formação continuada, era necessário o aumento significativo da oferta de cursos de especialização, extensão e aperfeiçoamento para educadores e gestores escolares.

A questão dos materiais didáticos e paradidáticos necessitava de atenção para a gestão do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), assim como a indução pelo MEC à criação de novos materiais que representassem de maneira respeitosa a história da população negra brasileira e deixando de comprar materiais que fomentam o preconceito e a discriminação.

O quarto eixo revelava a situação da gestão democrática e mecanismos participativos, ou seja, a necessidade de aprimoramento do controle social não somente pelos movimentos sociais negros, mas também pela comunidade escolar, que, na maioria dos casos, desconhece a legislação.

Havia também a preocupação do monitoramento e avaliação do marco regulatório da educação étnico-racial no quinto eixo, pois não havia, até o momento, indicadores que pudessem monitorar os esforços empreendidos pelas redes de ensino, dificultando os processos de monitoramento e avaliação das ações.

Por último lugar, o sexto eixo pretendia discutir o orçamento executado para as ações de implementação do marco regulatório, mas também a necessidade de setores administrativos responsáveis pela temática na estrutura das secretarias estaduais e municipais de educação.

Partindo do pressuposto de que todas as políticas públicas necessitam de aportes de recursos financeiros, os governos têm, de um modo geral, investido pouco ou nada (em alguns casos) nas ações para o cumprimento dessa legislação. A escassez de recursos diante das grandes demandas das redes é um argumento utilizado por autoridades para justificar o baixo investimento nas ações para a educação étnico-racial. A esse respeito, argumenta Silverio (2015, p. 56):

As demandas construídas pelo ativismo negro, no caso brasileiro, especialmente após o processo de abertura política ou redemocratização, passaram por um processo contínuo de institucionalização em programas de políticas públicas, normalmente com dificuldades de implementação em função da ausência de financiamento.

#### **1.4.2 Parecer CNE/CEB Nº 16/2012, Resolução CNE/CEB Nº 12/2012 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**

Para iniciar a discussão a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, faz-se necessário o entendimento a respeito dos tratados e acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. O histórico das comunidades remanescentes de quilombos foi acompanhado de um longo debate após a redemocratização no país, principalmente porque o seu reconhecimento seria contrário aos interesses dos grandes latifundiários, que tradicionalmente têm forte influência no Congresso Nacional.

O Brasil é signatário da Convenção Nº169, elaborada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), que discorre sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada em 2004. Esta convenção aponta no seu texto a proteção a todos os povos e comunidades tradicionais, ampliando assim o seu escopo de abrangência.

Além disso, o Brasil também faz parte de outros compromissos internacionais que podem ser destacados na legislação supranacional promulgada, e que, portanto, faz parte do nosso direito interno. Destacam-se a Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (ambas ocorridas em 2001).

No plano do direito interno, os constituintes aprovaram, no texto da Constituição Federal, no seu artigo 5º, inciso XLII, dos Direitos e Garantias Fundamentais, e no seu artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que congrega o Governo Federal a legislar sobre os direitos das comunidades remanescentes de quilombos. Dessa forma, o Governo Federal publicou o Decreto Nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

Durante a primeira década do ano de 2000, o movimento social quilombola conseguiu pressionar o Poder Executivo para a aprovação do Decreto Nº 4.887/2003, que representa a mais importante conquista entre as reivindicações pela posse da terra em áreas rurais, geralmente em locais de difícil acesso, uma vez que eram formados por escravizados fugitivos do sistema escravista que buscavam liberdade.

A Fundação Cultural Palmares (FCP)<sup>5</sup> e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) são os responsáveis pelo reconhecimento e demarcação de terras das comunidades remanescentes de quilombo. Nas últimas décadas, foram mapeadas 2.890 comunidades em quase todos os estados brasileiros, como maior número na região Nordeste do país.

Como a luta principal pelo reconhecimento e posse das suas terras foi iniciada pelo Poder Público, o próximo passo era garantir a essas comunidades isoladas os direitos básicos de cidadania, como educação, saúde, assistência social, entre outros. Por isso, a SEPPIR criou o Programa Brasil Quilombola (PBQ), em 2004, que tinha como objetivo principal a construção de escolas, garantia de infraestrutura (eletricidade e água), construção de postos de saúde, entre outras medidas.

Uma importante informação se remete ao fato de que há ainda centenas de processos de reconhecimento que envolvem dezenas de etapas entre diversos órgãos do Poder Executivo para que seja realmente garantida legalmente a titularidade das suas terras por essas comunidades.

---

<sup>5</sup> É uma entidade pública criada em 1988 pelo Governo Federal e está vinculada ao Ministério da Cultura. A sua atuação tem o objetivo de preservar os valores culturais, econômicos e sociais decorrentes da influência africana na formação da sociedade brasileira.

Nesse contexto, o movimento social quilombola, que tem como a sua entidade mais importante a Coordenação Nacional dos Quilombos (CONAQ), tem pressionado pela garantia do direito à Educação Básica no interior dos seus territórios. Assim, a regulamentação da Educação Escolar Quilombola foi mais uma reivindicação solicitada pela sociedade civil organizada.

O CNE aprovou, em 20 de novembro de 2012, a Resolução CNE/CEB Nº 12/2012, que aprova o Parecer CNE/CEB Nº 16/2012, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola que deverão ser seguidas por todos os entes federados.

Um dos mais importantes aspectos iniciais apontados no texto da referida resolução versa sobre a proteção à cultura e o patrimônio imaterial dessas comunidades, incluindo vestígios de línguas remanescentes, marcos civilizatórios e tecnologias e formas de produção no trabalho.

A referida resolução também define a Escola Quilombola aquela que está no interior das comunidades, sendo que as escolas próximas, desde que atendam em sua maior parte estudantes das comunidades, devem ser também regidas pelos princípios da Educação Escolar Quilombola. Assim como ocorre com o restante da sociedade, os estados e municípios devem ofertar gratuitamente a educação a partir dos quatro anos de idade até o final do Ensino Médio. Se não houver escolas no interior da comunidade, o Poder Público deverá ofertar transporte seguro aos educandos.

Na formulação do currículo e do Projeto Político Pedagógico (PPP), as Escolas Quilombolas devem garantir a ampla participação da comunidade, inclusive a gestão da escola pode ser realizada por membros da comunidade. Os educadores devem ser prioritariamente oriundos das comunidades e deve ser garantida uma política de formação continuada pelas redes de ensino.

Outra questão fundamental é a organização do calendário escolar e os ciclos de ensino, que podem se adequar às características específicas de cada comunidade. As IES podem auxiliar na formação docente em forma de parcerias, desde que aprovadas pela comunidade.

Essa resolução é um marco para as comunidades quilombolas porque reforça o direito subjetivo à educação e, ao mesmo tempo, possibilita em todos os processos decisórios o diálogo e a participação da comunidade para a garantia da autonomia e do etnodesenvolvimento.

#### **1.4.3 Análises comparativas entre os marcos regulatórios da educação étnico-racial no Brasil e na Colômbia: os textos da Lei Nº 10.639/03 e do Decreto Nº 1.122 de 1998**

A análise comparativa será realizada entre os dois principais documentos que validam o marco regulatório da educação étnico-racial no Brasil e na Colômbia, que são, respectivamente, a Lei Nº 10.639/03 e o Decreto Nº 1.122, de 1998. Dessa forma, essa análise será dividida em categorias.

O ano de aprovação das duas legislações é a primeira categoria para a análise comparativa. No caso do Colômbia, a legislação foi aprovada em 1998, enquanto a legislação brasileira foi aprovada alguns anos depois, em 2003.

A segunda categoria analisada se remete ao fato de que 1988, ano de aprovação da legislação colombiana, foi ano eleitoral. O ano de 1998 foi marcado pela eleição presidencial com vitória para o Partido Conservador. Isso indica que os movimentos afrocolombianos aproveitaram uma janela de oportunidade para aprovar a medida que foi aceita pelos atores políticos do Partido Liberal, que estava no poder, já que a legislação foi aprovada alguns meses anteriormente ao pleito.

No caso brasileiro, a medida foi aprovada fora de ano eleitoral em 2003, primeiro ano do governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, cumprindo uma medida que foi promessa de campanha, negociada com setores do movimento social negro.

Na terceira categoria, será analisada a tipologia normativa. No caso do Brasil, o Poder Executivo Federal enviou para o Congresso um projeto de lei que alterava os artigos de uma Lei Ordinária que estabelece as diretrizes e bases da educação no país (a LDB). Já o documento Colombiano é um decreto editado pelo Poder Executivo, que regulamenta a Lei Nº 70, de 1993. Em tese, uma lei ordinária tem maior força jurídica do que um decreto que pode ser facilmente modificado pelo

Poder Executivo, contudo, o decreto colombiano nunca esteve ameaçado pelos governos posteriores.

Na quarta categoria, a análise levará em conta a natureza dos estabelecimentos escolares e também os níveis de ensino em que as legislações deverão ser aplicadas. Em ambos os países, a legislação abrange os estabelecimentos escolares públicos e privados. Porém, a legislação colombiana foi mais completa ao normatizar a aplicação da legislação nos níveis Pré-escolar, Básico e Médio, enquanto que o texto da legislação brasileira abrange apenas o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Em relação à inclusão de datas especiais ao calendário escolar, a quinta categoria analisada indica que na Colômbia não houve citação direta a nenhuma data específica, embora o texto aponte, em diversos artigos, para a questão da cultura afrocolombiana. No caso brasileiro, o texto estabelece a inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro) no calendário escolar, em referência à morte de Zumbi dos Palmares.

Os conteúdos programáticos previstos nas legislações foram analisados na sexta categoria. Em ambas as legislações, há valorização da contribuição negra para o desenvolvimento social e econômico das sociedades, assim como o estudo da cultura, conhecimentos e práticas das comunidades negras, com objetivo de reconhecer a interculturalidade e a diversidade. No caso colombiano, há também um tópico que acrescenta a contribuição das comunidades para a conservação da biodiversidade, o que não é destacado no texto brasileiro. Isto pode ser explicado pela força dos movimentos das comunidades rurais negras nas articulações com o Poder Público. Uma questão interessante é que, no caso brasileiro, o texto estabelece o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, mas, no caso colombiano, o texto se remete apenas à cultura afrocolombiana.

Na última categoria, a análise compreendeu a metodologia da aplicação das legislações no currículo escolar. A legislação brasileira estabelece a inclusão em todo o currículo, mas enfatiza preferencialmente nas disciplinas de Artes, Literatura e História. Por outro lado, a legislação colombiana prevê a criação de uma disciplina específica denominada Cátedra de Estudos Afrocolombianos, que deve articular temas e práticas pedagógicas das comunidades negras no contexto das Ciências

Sociais, apontando também para a execução de projetos pedagógicos especiais em todas as áreas do currículo.

Essas diferenças e semelhanças contidas nos textos legislativos indicam que as questões reivindicatórias da educação étnico-racial tiveram as suas particularidades em cada um dos países analisados.

#### **1.4.4 Análise comparativa dos processos de implementação do marco regulatório da educação étnico-racial no Brasil e na Colômbia**

A partir da análise dos dois textos legislativos, uma das questões centrais é o detalhamento da legislação colombiana em relação à legislação brasileira. Enquanto a primeira possui doze artigos, a segunda apenas altera dois artigos da LDB.

Portanto, é necessário analisar as legislações em conjunto com as diretrizes curriculares que foram aprovadas em ambos os países, uma vez que as resoluções têm que ser cumpridas por todo o sistema escolar.

Em relação à formação inicial, por exemplo, o marco regulatório de ambos os países prevê a obrigatoriedade da inclusão da educação étnico-racial no currículo das faculdades e universidades, sendo que, no caso colombiano, apenas foca nos cursos de licenciatura, enquanto que a legislação brasileira amplia para todos os cursos superiores. Caso não seja cumprida a legislação, a avaliação institucional desses cursos pode sofrer punições pelos órgãos fiscalizadores.

O papel do Ministério da Educação e das secretarias estaduais e municipais de educação também foi ressaltado em ambos os marcos regulatórios, que estabelecem as suas responsabilidades em garantir a formação continuada dos educadores, promover assessoria às unidades escolares sobre a legislação e também financiar a elaboração de materiais didáticos, trocas de experiências e pesquisas acadêmicas na temática.

No caso colombiano, o Ministério da Educação tem a responsabilidade de organizar anualmente um fórum para apresentação e catalogação de boas práticas. A partir das preocupações com o controle social, o marco regulatório colombiano prevê que a fiscalização deve ser realizada pelo Ministério da Educação e das secretarias estaduais e municipais de educação, porém indica também que todas as

propostas de formação continuada e financiamento de material didático devem ocorrer com assessoria da Comissão Pedagógica Nacional de Comunidades Negras.

Uma inovação no marco regulatório brasileiro é o incentivo à cooperação entre a academia, a sociedade civil organizada e as redes de ensino, tanto para a elaboração de materiais didáticos, como a execução de cursos de formação continuada sobre a temática.

A situação da educação escolar quilombola pode ser também comparada em ambos os países pelas suas diferenças. Como os movimentos afrocolombianos rurais tiveram maior força institucional nas negociações com a classe política, as políticas públicas de promoção da igualdade racial se iniciaram através da Lei Nº 70, de 1993, que afetavam essas comunidades negras rurais. Somente alguns anos depois, os movimentos afrocolombianos vinculados ao meio urbano conseguiram institucionalizar o Decreto Nº 1.122, de 1998.

Por outro lado, a situação brasileira foi diferente, já que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola foram aprovadas nove anos após a aprovação da Lei Nº 10.639/03 porque os movimentos sociais negros brasileiros urbanos têm suas bases mais bem articuladas junto ao Poder Público.

## **CAPÍTULO 2 – A LUTA PELA IGUALDADE RACIAL NO BRASIL**

O campo de contestação à escravidão e toda a desumanização a que estavam submetidos os africanos e seus descendentes desenvolveu-se ao longo da história da colonização, passando pelo Império até a Abolição no final do século XIX. No período colonial, as revoltas ocorreram em todas as localidades, com maior ou menor grau de ameaça ao poder instituído. Sobre essas revoltas, comenta Nascimento (1978, p. 59):

As insurreições negras se espalhavam por todo o território do país desde o começo da colonização, e permaneceram até às vésperas da Abolição em 1888. Mais de vinte quilombos, verdadeiras cidadelas reunindo africanos fugidos da escravidão, se contam nas províncias do Rio de Janeiro, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, São Paulo, Alagoas, Sergipe, Bahia e Pernambuco. A estes se acrescentam as várias revoltas dos muçulmanos negros na Bahia, entre 1810 e 1835, durante as quais o valor de uma mulher negra sobressaiu: chamava-se Luiza Mahin a mãe de Luiz Gama, o mártir e santo da abolição.

A simbologia histórica do Quilombo dos Palmares relata uma história que foi considerada por Décio Freitas a “Tróia Negra” devido a sua grandiosidade e organização aos ataques oficiais da administração colonial. Localizado na Serra da Barriga, no atual Estado de Alagoas, o quilombo era conhecido por receber escravizados fugitivos das fazendas açucareiras.

Mesmo que as pesquisas sobre Palmares sejam baseadas em cartas e documentos oficiais da administração colonial da época à Metrópole, há uma série de aspectos que foram revelados nas últimas três décadas sobre esse movimento.

Ao fim do século XVI, as autoridades coloniais e o clero solicitavam auxílio ao Rei para conter as fugas constantes de africanos em busca de sua liberdade e o crescimento do poderio quilombola na região. As elites dirigentes defendiam-se de ataques e assaltos realizados pelos soldados quilombolas, uma vez que havia uma forte organização social. Segundo Freitas (1984, p. 37):

Esta economia assentava num sistema de propriedade social. Para ser mais claros, à exceção de objetos de uso pessoal, tudo mais pertencia ao mocambo. Assim, as terras, os instrumentos de trabalho, as casas oficinas artesanais. As famílias recebiam a terra em usufruto, à condição de que a cultivassem e entregassem à comunidade um excedente.

Um complexo sistema de governança fora estabelecido pela sociedade palmarina, produzindo na estrutura política, econômica e social um legado de resistência de quase um século aos ataques do poder colonial.

A população de Palmares era estimada em 20.000 (vinte mil) pessoas, sendo a sua capital a cidade de Macaco. O conflito das forças coloniais portuguesas com os holandeses deixou arestas para o crescimento do quilombo, que recebia cada vez mais escravizados em busca da sua liberdade, formando um complexo de mais de 300 (trezentos) quilômetros quadrados que dividiam-se em povoados chamados: Amaro, Subupira, Osenga, Zumbi, Acotirene, Tabocas, Sabalangá, Andalaquituche, Alto Magno e Curiva.

Determinantes tecnológicos sempre foram decisivos no predomínio europeu sobre as populações autóctones das Américas e da África, principalmente a posse das armas de fogo que estavam disseminadas entre as guardas europeias nas colônias. Pesquisas históricas indicam que informantes da administração colonial relatavam que os palmarinos dominavam a tecnologia da fundição do ferro, dando a eles uma importante vantagem no seu processo de resistência, como escreve Freitas (1984, p. 35):

Os negros da Serra da Barriga obtiveram inicialmente ferro nos ataques às propriedades escravistas. Mais tarde descobriram e mineraram ferro em alguns pontos do território. Na época da invasão holandesa, havia na Serra da Barriga pelo menos três forjas. Há indicações de que o trabalho do ferro assumiu entre os Palmarinos o mesmo caráter honroso, quase sagrado, que tinha na África.

Palmares representava um ideal de sociedade diferenciado através de um sistema coletivista de produção e comércio internos, característica que atraía também indígenas e brancos pobres que não encontravam sentido no domínio brutal dos senhores de engenho. Com a expansão territorial, o quilombo tornou-se uma sociedade multicultural, como aponta Freitas (1984, p. 41):

A confusão étnica aumentou ainda mais no cadinho palmarino. Os negros não apenas se misturaram entre si – misturaram-se entre os índios, mulatos e mesmo brancos. A massa palmarina, portanto, longe de constituir um todo compacto e homogêneo, formava um complexo composto étnico.

Nesse contexto de crescimento populacional, houve a necessidade de organizar um sistema político-militar que passava por assembleias entre os povoados para a eleição de representantes. Em uma das assembleias, o Conselho escolheu o grande líder que era chamado Ganga Zumba.

Em 1678, o líder Ganga Zumba foi convencido por emissários da administração colonial a aceitar um acordo de paz em que os palmarinos aceitassem uma rendição em troca da formação de um povoado chamada Cacaú, onde poderiam viver livres aqueles que já eram moradores do quilombo.

Esse acordo gerou uma importante cisão em torno dos líderes do Conselho, uma vez que muitos não confiavam que os colonizadores portugueses cumpririam os termos do acordo. Então, alguns líderes resolvem seguir Ganga Zumba e deixam Palmares para formar um novo povoado no local indicado pela administração colonial. Logo, os senhores brancos iniciaram um cerco ao povoado, causando uma revolta interna, quando ocorre o envenenamento da liderança maior, além da destituição e morte dos seus principais assessores.

Durante a derrocada da experiência de Ganga Zumba, a liderança de Palmares é assumida por Zumbi. O hábil guerreiro do Conselho destacava-se pelas suas estratégias militares desenhadas contra os ataques da administração colonial. Informações sobre a sua vida indicam que ele foi criado por um padre católico que lhe ensinara habilidades em português e latim, fugindo da Igreja aos 15 (quize) anos de idade em direção ao Quilombo dos Palmares.

A administração de Zumbi promoveu um período de prosperidade entre os povoados palmarinos, mesmo após sistemáticas campanhas contra o quilombo, organizadas pelos governadores, que chegaram a propor a rendição em troca do perdão a Zumbi. Em 1693, os governadores da província iniciam uma articulação com o governo central para destruir o quilombo através do auxílio de bandeirantes paulistas, liderando tropas de quase 10.000 (dez mil) homens.

Ainda que tenha utilizado um dos maiores efetivos de soldados do período colonial, os mercenários paulistas necessitaram de aproximadamente dois anos de guerra para finalmente chegarem a Zumbi, em 20 de novembro de 1695, após uma traição que indicara o paradeiro do grande líder.

Somente em 2011, o governo brasileiro reconhece este que foi o maior líder de resistência, Zumbi, como herói nacional, transformando o Dia Nacional da Consciência Negra em data comemorativa em todo o território nacional, algo que era reivindicado pelos ativistas negros desde o final da década de 1970.

## 2.1 O processo de Independência e as elites luso-brasileiras

No ano de 1822, alguns dados históricos apontam que a imensa maioria da população era negra, sendo a maior parte escravizados. Apontamos no quadro abaixo uma tabela utilizada na obra de Nascimento (1978, p.74):

**TABELA 1 – Censo Populacional (1822)**

<b>Branços</b>	<b>Negros</b>	<b>Mulatos</b>	<b>TOTAL POPULAÇÃO</b>
1.043.000	1.930.000	526.000	3.800.000

Fonte: Dados reunidos por Nascimento (1978).

Os africanos e seus descendentes não gozavam dos direitos humanos, pois eram considerados peças de propriedade dos seus senhores, que tinham o direito de utilizar o seu trabalho e o seu corpo da forma que melhor preferissem e lhes fosse mais conveniente. Sobre a instituição da escravidão, escreve Carvalho (2001, p. 20):

Na época da Independência, numa população de cerca de 5 milhões, incluindo uns 800 mil índios, havia mais de 1 milhão de escravos. Embora concentrados nas áreas de grande agricultura exportadora e de mineração, havia escravos em todas as atividades, inclusive urbanas. Nas cidades, eles exerciam várias tarefas dentro das casas e na rua. Nas casas, as escravas faziam o serviço doméstico, amamentavam os filhos das sinhás, satisfaziam a concupiscência dos senhores. Os filhos dos escravos faziam pequenos trabalhos e serviam de montaria nos brinquedos dos sinhozinhos. Na rua trabalhavam para os senhores ou eram por ele alugados. Em muitos casos, eram a única fonte de renda de viúvas. Trabalhavam de carregadores, vendedores, artesãos, barbeiros e prostitutas.

Ao final do século XVIII e início do século XIX, o país viveu uma efervescência causada pela descoberta das minas de ouro, diamantes e outros metais preciosos no interior do território brasileiro, causando uma importante modificação no eixo de desenvolvimento, tanto do ponto de vista geográfico, como do ponto de vista social.

Logo, em meados do século XVIII ocorreu a mudança da capital pela própria administração colonial, em 1763, de Salvador para o Rio de Janeiro. Essa mudança resultava da modificação do centro dinâmico da economia do Nordeste para o Centro Sul.

Por outro lado, o mercado dos metais preciosos proporcionou o florescimento de uma vida urbana nos arredores das minas, além da cristalização do Rio de Janeiro como polo dinâmico de expansão econômica do país.

No início do século XIX, as elites que estavam estabelecidas em terras brasileiras eram cada vez mais oprimidas pela Coroa Portuguesa, inclusive com a chegada da Corte Portuguesa no Brasil em 1808 após a fuga do domínio napoleônico na Europa.

A brutal carga tributária, que incidia, principalmente, sobre a atividade mineira, aliada à limitada possibilidade de comércio que estava restrita à Metrópole, deu origem a uma série de insatisfações que provinham de toda a sociedade. O contexto desfavorável interpõe a necessidade de romper os laços com Portugal, que sufocava as atividades econômicas no país e impunha um pesado fardo de sustentação econômica de toda a nobreza recém instalada no Rio de Janeiro, ainda que o Rei Dom João VI tenha estabelecido alguma flexibilidade nas relações comerciais a partir da sua chegada.

Surgiu, então, na província de Pernambuco, uma forte contestação na capital Recife à Monarquia. Essas manifestações eram comandadas por membros da elite local, profissionais liberais e, principalmente, membros da igreja, por isso ficou também conhecida como Revolta dos Padres.

Os rebeldes reivindicavam a Independência de Portugal e a Proclamação da República, além de liberdade comercial e reformas políticas e sociais com inspiração Iluminista. Apesar de obter sucesso inicial, com a prisão do Governador e a tentativa de anexação dos territórios fronteiriços, o governo rebelde foi sufocado por tropas enviadas pelo Rei alguns meses após a tomada de poder.

Um dos fatos históricos mais conhecidos do país foi a Inconfidência Mineira. Essa revolta ocorreu em 1789, por meio da articulação de parte da elite da Província de Minas Gerais. Os revoltosos tinham como principal pauta a Independência de Minas Gerais, uma vez que os impostos reais eram considerados extorsivos. O

governo sufocou a revolta rapidamente a partir de infiltração de pessoas nas reuniões de organização rebelde, resultando na prisão e condenação à morte dos seus principais líderes, dentre eles, Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes.

Ressalta-se que essas revoltas eram capitaneadas por membros das elites locais urbanas que desejavam uma independência através de um governo republicano, porém, não vislumbravam a Abolição da Escravidão. Era uma característica dessas revoltas o sentimento de pertencimento regional e não de uma libertação de todo o país, mas apenas do seu território. Justamente esta era a preocupação de parte das elites: a fragmentação do Brasil em pequenas repúblicas, como estava ocorrendo na época com as antigas colônias espanholas.

Dessa forma, a Independência política de Portugal começou a ser delineada pelos interesses da elite brasileira, da elite portuguesa e também da Inglaterra, que foi a grande “fiadora” do processo. Nesse acordo, a Monarquia Absolutista seria mantida, com um verniz constitucional, porém o poder continuaria nas mãos da Casa de Bragança através da Coroação de Dom Pedro I e o retorno da família real a Portugal. O caráter conservador e reacionário desse arranjo não incluía a Abolição da Escravidão, mas mantinha intocado o sistema escravista.

Houve uma série de eventos populares apoiados pelas elites que referendavam as decisões tomadas em gabinete por conta da impopularidade da nobreza portuguesa entre a população branca livre do Rio de Janeiro, que apoiou o processo de Independência e a Coroação de Dom Pedro I.

### **2.1.1 A cidadania para os não-negros**

O novo país nasceu sob o arbítrio da Constituição de 1824, que foi outorgada após a eleição de uma Assembleia Constituinte revogada pelo Imperador Dom Pedro I. Apesar das influências iluministas sobre a divisão dos Poderes e as ditas liberdades individuais dos cidadãos, o texto previa o chamado Poder Moderador, que garantia o arbítrio do Monarca sobre todos os outros poderes.

Nesse contexto, os africanos e seus descendentes escravizados não faziam parte da sociedade política, portanto, não eram sujeitos de direitos. Uma fração mínima da população negra, composta pelos chamados libertos, podia votar de acordo com restrições. A esmagadora maioria de cativos estava relegada à própria

sorte pelos legisladores da primeira Constituição brasileira, como indica Carvalho (2001, p. 21):

Escravidão e grande propriedade não constituíam ambiente favorável à formação de futuros cidadãos. Os escravos não eram cidadãos, não tinham direitos civis básicos à integridade física (podiam ser espancados), à liberdade e, em casos extremos, à própria vida, já que a lei os considerava propriedade do senhor, equiparando-os a animais.

O recém-nascido Estado brasileiro elege homens brancos, como os formadores da sociedade política.

A possibilidade de voto para os governos locais ocorreu em todo o período monárquico. Porém, o voto era restrito àqueles que comprovassem uma renda mensal específica. Ainda assim, as eleições eram indiretas, uma vez que os votantes elegiam os membros que os representavam na escolha dos candidatos. Esses representantes eleitos também deveriam ter uma renda maior do que os seus eleitores. Mesmo que o salário médio urbano fosse compatível com a renda exigida, o sistema eleitoral foi desenhado para manter as mesmas pessoas no exercício do poder político e econômico.

Sobre o direito ao voto no período Imperial, aponta Carvalho (2001, p. 29-30):

Podiam votar e ser votados todos os homens de 25 anos ou mais que tivessem a renda mínima de 100 mil réis. Todos os cidadãos qualificados eram obrigados a votar. As mulheres não votavam e os escravos naturalmente não eram considerados cidadãos. Os libertos podiam votar na eleição primária (...) A limitação de renda era de pouca importância. A maioria da população trabalhadora ganhava mais de 100 mil réis por ano (...) A eleição era indireta, feita em dois turnos. No primeiro, os votantes escolhiam os eleitores, na proporção de um eleitor para cada cem domicílios. Os eleitores, que deviam ter renda de 200 mil réis, elegiam os deputados e senadores. Os senadores eram eleitos em lista tríplice, da qual o Imperador escolhia o candidato de sua preferência.

Mais do que o ato político do direito ao voto, essa pequena sociedade política de homens brancos possuidores de renda formal também não representava os ideais filosóficos dos autores contratualistas do Iluminismo.

As deformações dessa sociedade política podem ser observadas nas palavras de Carvalho (2001, p. 31-32):

Como se davam as eleições? Que significavam elas na prática? Que tipo de cidadão era esse que se apresentava para exercer o seu direito político? Qual era, enfim, o conteúdo real desse direito? Não é difícil imaginar a resposta. Os brasileiros tornados cidadãos pela Constituição eram as mesmas pessoas que tinham vivido os três séculos de colonização nas condições que já foram descritas. Mais de 85% eram analfabetos, incapazes de ler um jornal, um decreto do governo, um alvará de justiça, uma postura municipal. Entre os analfabetos incluíam-se muitos dos grandes proprietários rurais. Mais de 90% da população vivia nas áreas rurais, sob o controle e a influência dos grandes proprietários. Nas cidades, muitos votantes eram funcionários públicos controlados pelo governo.

Apesar de promover algum avanço em relação ao período colonial, o início da Nação não modificou a situação dos direitos civis de uma forma substantiva. O poder era exercido pelos latifundiários que aplicavam a legislação de acordo com os seus interesses, ou muitas vezes os conflitos eram resolvidos na força das armas.

Mesmo os direitos políticos exercidos por uma pequena minoria de homens brancos portadores de renda eram subtraídos por manipulações das mesas eleitorais, compra de votos, intimidação de adversários, falsificação de votos, entre outras excrescências do processo eleitoral de então.

No início do século XX havia, entre os intelectuais representantes das elites dirigentes, uma preocupação com o fenômeno do que foi chamado de “haitianização” do Brasil. Isto significava a possibilidade de uma revolta dos escravizados, aos moldes do que ocorrera no Haiti com a expulsão dos colonizadores franceses e a formação de um governo formado por líderes negros através da libertação imediata da população cativa.

Em que pese às diferenças geográficas e políticas do Brasil em relação ao Haiti, o país era formado por uma maioria negra que poderia reivindicar o exercício ou, no mínimo a partilha do poder político e econômico com as elites brancas após um processo revolucionário sem precedentes na história colonial. O imaginário social dessas elites estava permeado pelo assombro da pequena ilha caribenha.

Remetendo-se a este processo, versa Carvalho (2001, p. 27):

Acima de tudo, os proprietários rurais receavam algo parecido com o que sucedera no Haiti, onde os escravos se tinham rebelado, proclamado a independência e expulsão da população branca. O “haitianismo”, como se dizia na época, era um espantinho poderoso num país que dependia da mão de obra escrava e em que dois terços da população eram mestiços. Era importante que a independência se fizesse de maneira ordenada, para evitar esses inconvenientes. Nada melhor do que um rei para garantir a transição tranquila, sobretudo se esse rei contasse, como contava, com apoio popular.

Contudo, a solução pacífica arranjada pelas elites na transição para a Independência política do país reverberava uma série de contradições políticas, sociais e econômicas, causando instabilidade entre as elites dirigentes em relação às relações internacionais, o comércio externo, a produção da monocultura exportadora e a classe média urbana.

Havia um grande descontentamento com os privilégios dos portugueses que de alguma maneira não cessaram com o retorno da família Real a Portugal. A saída do Imperador tornou-se uma reivindicação crescente no Rio de Janeiro, até que a situação se tornasse insustentável em março de 1831.

A chamada “Noite das Garrafadas” reuniu milhares de pessoas num conflito entre membros do Partido Português e do Partido Brasileiro em 13 de março, exigindo a abdicação do trono por Dom Pedro I, que não conseguiu manter-se no poder, dando fim ao curto período do primeiro reinado em 7 de abril de 1831. Este contexto é relatado por Carvalho (2001, p. 28):

O papel do povo foi mais decisivo em 1831, quando o primeiro imperador foi forçado a renunciar. Houve grande agitação nas ruas do Rio de Janeiro, e uma multidão se reuniu no Campo de Santana exigindo a reposição do ministério deposto. Ao povo uniram-se a tropa e vários políticos em raro momento de confraternização. Embora o movimento se limitasse ao Rio de Janeiro, o apoio era geral. No entanto, se é possível considerar 1831 como a verdadeira data da Independência do país, os efeitos da transição de 1822 já eram suficientemente fortes para garantir a solução monárquica e conservadora.

## 2.2 A condição do negro no Segundo Império

Após a derrocada do Primeiro Reinado, em 1831, havia uma atmosfera reivindicadora em praticamente todas as grandes cidades brasileiras, vinculados principalmente à classe média urbana. A solução encontrada pelo poder central brasileiro era a manutenção das contradições sociais, sendo a maior delas a manutenção da escravidão.

No ano da abdicação do trono pelo seu pai, o príncipe herdeiro Dom Pedro II tinha pouco mais de cinco de anos de idade e não poderia assumir o poder. Contudo, as elites negociaram uma divisão do poder entre destacados políticos por alguns anos até que o príncipe atingisse a maioridade.

Esse momento histórico, que durou até o ano de 1840, foi marcado por uma intensa instabilidade política, já que a fragilidade do governo central abria espaço para toda uma sorte de rearranjos políticos nas províncias, mas que também fortaleceram a luta ante as intensas contradições sociais. Houve uma consolidação do Estado Nacional às custas de muitos conflitos sangrentos entre forças locais e as recém-criadas Forças Armadas.

Uma das mais populares revoltas ocorridas no período foi denominada Balaiada. Os revoltosos a denominaram com este nome em homenagem a um dos seus principais líderes Manoel Francisco dos Anjos Ferreira, o Balaio, que era um pequeno fabricante de cestos no Maranhão. A revolta ocorreu em 1838 e teve uma forte participação popular contra a opressão exercida pelos grandes proprietários de terra aos camponeses, vaqueiros e os escravizados, que eram importantes para a monocultura do algodão.

Os revoltosos tinham como pauta a Proclamação da República e o fim dos privilégios da elite portuguesa, chegando a tomar uma importante cidade da Província chamada Caxias. Após conflitos com as Forças Nacionais e as dificuldades de coordenação do movimento, os balaios perderam apoio da classe média urbana.

Dessa forma, os revoltosos rumaram para áreas mais remotas sob a liderança de um negro chamado Cosme Bento, que liderava um quilombo com mais de 3.000 (três mil) escravizados fugitivos. Após 1841, o governo central conseguiu sufocar o

movimento com um saldo de mais de 12.000 (doze mil) mortos, em sua maioria escravizados e negros libertos.

Outra importante revolta ocorreu na Província do Grão-Pará. A Cabanagem, como foi chamada, teve como principais atores a população indígena, mestiça e escravizada que era relegada a uma grande miséria. Viviam em cabanas na beira dos rios, por isso eram denominados “cabanos”. Os cabanos também eram articulados pela elite local que desejava ter mais poder na relação com o governo central, tendo como pauta central a independência da província do Império Brasileiro.

Em 1835, os revoltosos dominam a cidade de Belém e proclamam a República. Porém, houve traições e reviravoltas nas articulações políticas que enfraqueceram o movimento. O governo central retoma Belém em 1836, porém, os cabanos continuam a sua resistência até o ano de 1840, quando prendem os últimos grupos revoltosos. Estima-se que a guerra dizimou entre 30% e 40% do total da população da província, deixando em seu rastro mais de 30.000 (trinta mil) mortos, na sua maior parte indígenas, ribeirinhos e quilombolas.

A maior das revoltas do período regencial ocorreu na Província do Rio Grande do Sul, eclodindo as suas primeiras batalhas em 1835. Na época da chamada Revolução Farroupilha, as elites locais tinham como atividade econômica a pecuária e toda a cadeia produtiva ligada, como a produção de carne, leite e couro.

No início do século XIX, as repúblicas vizinhas ao Rio Grande do Sul experimentavam um forte desenvolvimento econômico e prosperavam através do trabalho assalariado. Esses ideais republicanos foram sendo incorporados pelos ricos estancieiros gaúchos. Além disso, a política tributária desagradava grandes proprietários que consideravam uma exploração do governo central às províncias. Dessa forma, o Coronel Bento Gonçalves declara a Proclamação da República e depõe o governador da Província indicado pelo governo central.

Mesmo com a Proclamação da República, os escravizados do novo país ganhariam a liberdade apenas através da incorporação ao exército Farroupilha, o que levou milhares de homens negros a participarem dessa guerra em busca da sua liberdade. Um batalhão chamado de Lanceiros Negros lutou bravamente após traições internas e foram mortos às centenas pelas tropas do Império.

Dessa forma, o governo central determinou enormes contingentes de soldados para colocar um fim à revolta que durou dez anos, sendo finalizados os conflitos apenas em 1845. Esses conflitos foram responsáveis pela morte de 40.000 (quarenta mil) pessoas, causando grandes dificuldades econômicas à província.

Ainda no esteio da crise do período regencial, Salvador viveu uma revolta em 1837 chamada Sabinada, em homenagem ao seu principal articulador Francisco Sabino Álvares da Rocha Vieira.

Assim como ocorrera em outras localidades, os ideais republicanos permeavam os revolucionários, porém, a ideia era que a Bahia tivesse autonomia política e administrativa até que Dom Pedro II pudesse assumir o trono. Esse movimento era articulado pelas elites baianas, principalmente pelo sentimento de dominação em relação ao governo regencial, o qual não entendiam como legítimo.

Com a tomada de Salvador pelos revoltosos, a população e a classe média urbana encampam o projeto, porém, os revolucionários não vislumbravam o fim da escravidão para garantir o apoio dos grandes proprietários. Os revolucionários governaram por alguns meses, até que as tropas do Império iniciaram a ofensiva militar, causando 2 mil (duas mil) mortes e milhares de prisões.

O cenário das revoltas envolve a população escravizada em algumas situações, com maior ou menor grau de participação, porém, o foco era a agenda republicana e muitas vezes sem interesses de libertação dos cativos.

Algumas revoltas foram genuinamente organizadas e protagonizadas por homens e mulheres escravizados e libertos que almejavam modificar a sociedade através da luta pelo poder.

Uma das mais conhecidas revoltas organizadas por negros foi a Revolta dos Malês, que ocorreu entre os dias 25 e 27 de janeiro de 1835. Os Malês, que significa “o muçulmano” em árabe, eram negros libertos em sua maioria que praticavam o islamismo como religião. Assim, eram discriminados duplamente: pelo pertencimento étnico-racial e pela religião. Resolveram traçar um plano para derrubar o governo e criar uma República Islâmica no Estado da Bahia.

Eram em torno de 1.500 (mil e quinhentas) pessoas apenas, exercendo funções urbanas, como comerciantes, carpinteiros, alfaiates e artesãos. Porém, o projeto previa o confisco das propriedades dos senhores brancos e libertar os

escravizados em todos os arredores de Salvador, com expansão posterior para o interior.

O movimento conseguiu se organizar secretamente porque todos os planos eram escritos em árabe, no entanto, os soldados do governo conseguiram reprimir o movimento logo no seu início, com a prisão de 200 (duzentas) pessoas. As lideranças do movimento foram condenadas à morte, outros foram açoitados e enviados de volta ao continente africano. Após a revolta, o governo impôs uma dura legislação de repressão aos muçulmanos, como a proibição de cultos ou a liberdade de reunião.

Um pouco mais ao Sul, ocorreu a Revolta de Carrancas na região da província de Minas Gerais. A região era um motor do desenvolvimento porque ficava entre o Rio de Janeiro, as ricas cidades mineiras e o Vale do Paraíba paulista. Por isso, a região utilizava intensamente o trabalho dos escravizados que representavam a ampla maioria da população sob o arbítrio dos grandes proprietários de terra.

Os escravizados da Fazenda Campo Alegre, liderados por Ventura Mina, João Inácio Firmino, Matias e Antônio Cigano organizaram uma revolta contra a influente família Junqueira. Um grupo com algumas dezenas de escravizados reuniu-se em 13 de maio de 1833 e assassinou os seus senhores com objetivo de libertar os escravizados de outras fazendas. Os capangas mataram parte dos revoltosos, e alguns líderes foram presos e julgados à pena de morte. Após essa revolta, surgiram diversos projetos de lei na Câmara dos Deputados que endureciam as penas contra escravizados que não obedecessem aos seus senhores.

No início do século XIX, a cultura cafeeira dominava as paisagens do Vale do Paraíba. As fazendas de café nasciam em poucos meses após a intensa derrubada de florestas, expandindo o seu volume de consumo no mercado internacional.

Com a expansão cafeeira, o sequestro de africanos escravizados tinha como destino mais importante essa região que concentrava grandes fazendas produtoras de café que produziram grandes fortunas aos seus influentes proprietários. A Revolta de Manuel Congo ocorreu na Freguesia de Paty do Alferes.

Após o assassinato de um negro injustamente por um feitor, um grupo de escravizados pertencentes ao Capitão-Mor da região iniciou um levante, em novembro de 1838. Os revoltosos tiveram acesso a armas e facões, liderados pelo

ferreiro Manuel Congo. Aos rebeldes foram juntando-se escravizados de outras fazendas, formando um grupo de aproximadamente 400 (quatrocentas) pessoas. Entre elas, destacou-se na revolta Mariana Crioula, esposa do líder na atuação do grupo.

O grupo, formado por homens, mulheres e crianças avançou para o interior da floresta da Serra da Estrela. Os senhores rapidamente iniciaram as buscas para a captura do grupo através do pedido de reforço ao Governador. Mesmo sendo encontrados pela Guarda Nacional, houve uma forte resistência, e morreram alguns soldados e dezenas de fugitivos. Os líderes da revolta foram julgados e condenados a 500 (quinhentas) chibatadas e outras crueldades. O líder Manuel Congo foi condenado à morte e as mulheres foram absolvidas, retornando ao trabalho escravizado.

### **2.2.1 O florescimento das ideias abolicionistas no Brasil**

A consolidação do processo de Independência política de Portugal estava cada vez mais cristalizada a partir da contenção das revoltas nativistas que ocorreram no período regencial. O Império Britânico era a principal potência militar e econômica no século XIX.

Os ingleses dominavam os mares e o comércio internacional através de um vasto número de colônias, o que lhes garantia extensos lucros, tanto na comercialização das matérias primas, quanto no processo de transformação dos produtos agrícolas em produtos industrializados.

Durante o processo da Guerra Napoleônica, a dependência de Portugal e suas elites do comércio com os ingleses se intensificou. Os ingleses obtiveram vantagens significativas como fiadores da Independência brasileira. Além de um mercado em constante crescimento pela própria grandeza populacional, os investidores ingleses perceberam as potencialidades no financiamento da infraestrutura, como a construção de ferrovias e portos. O escoamento da produção cafeeira necessitava de um aporte de investimentos para o sucesso da operação.

No período colonial, as manufaturas eram proibidas pela antiga metrópole, somente tendo uma ligeira liberalização a partir da primeira década do século XIX, ou seja, o país ainda carregava uma intensa dificuldade para prover a população de

produtos básicos para a sobrevivência, como roupas, produtos alimentícios, construção civil e transporte. Dessa forma, quase tudo o que se consumia em produtos manufaturados era de origem europeia no início do século XIX.

Ainda no início do século XX, o capital inglês percebeu que os seus maiores lucros viriam do consumo de produtos pelas economias dos países que não participavam do processo da Revolução Industrial. Esse consumo só poderia ser exponenciado através do trabalho livre. Com o passar do tempo, os ingleses perceberam o atraso social que a escravidão impunha aos países que a praticavam. Mesmo que fossem explorados brutalmente, a produtividade dos escravizados era muito inferior ao trabalho assalariado.

Por outro lado, havia também uma grande oposição da classe operária urbana europeia em formação sobre a tragédia humanitária que significou o sistema escravista. Era uma questão de direitos humanos, mas também uma questão de lucratividade, uma vez que os escravizados não formariam um mercado consumidor, já que eram propriedades dos seus senhores.

Então, os ingleses passaram a atuar na linha das relações internacionais para estancar a chaga da escravidão já nos primeiros anos da Independência para que nos anos vindouros ocorressem os processos de abolição, como estava ocorrendo nas repúblicas formadas a partir da desintegração das ex-colônias espanholas. Essa estratégia é comentada por Carvalho (2001, p. 19-20):

A Inglaterra exigiu, como parte do preço do reconhecimento da independência, a assinatura de um tratado que incluía a proibição de tráfico de escravos. O tratado foi ratificado em 1827. Em obediência a suas exigências, foi votada em 1831 uma lei que considerava o tráfico como pirataria. Mas a lei não teve efeito prático. Antes de ser votada, houve grande aumento da importação de escravos, o que permitiu certa redução nas entradas logo após sua aprovação. Não demorou até que as importações crescessem de novo. Dessa primeira lei contra o tráfico surgiu a expressão “lei para inglês ver”, significando uma lei ou promessa, que se faz apenas por formalidade, sem intenção de a pôr em prática.

Os políticos brasileiros de meados do século XIX eram o retrato das oligarquias, portanto, jamais tomariam posições efetivas contra o avanço do tráfico de escravizados. Porém, as pressões internacionais coordenadas pelos ingleses foram intensificadas, causando inclusive incidentes diplomáticos, como, por

exemplo, navios brasileiros que foram abatidos pela marinha britânica acusados de tráfico de pessoas africanas.

Como o governo brasileiro devia não somente recursos, mas lealdade aos interesses ingleses nas relações internacionais, o parlamento brasileiro finalmente apoia uma segunda legislação que prometia ser mais efetiva contra o tráfico de pessoas africanas em 4 de setembro de 1850, denominada Lei Eusébio de Queirós, em homenagem à atuação do referido político pela sua aprovação.

Mesmo que a legislação fosse aplaudida pela comunidade internacional pelo esforço brasileiro em acabar com o tráfico de africanos, a necessidade de braços para as fazendas cafeeiras continuava a manter a atividade condenável, mesmo que com maiores custos de operações de risco na travessia, além do suborno às autoridades portuárias.

Outra prática intensificada pelos Barões do Café era o tráfico interno de escravizados que ocorria das regiões mais empobrecidas para o Centro-Sul do país, principalmente para o Estado de São Paulo, que concentrava boa parte da riqueza no período.

A imprensa no Brasil iniciou as suas atividades com um imenso atraso, sendo permitida apenas na primeira década do século XIX com a vinda de D. João VI para o Rio de Janeiro. Os primeiros jornais escritos tinham como público-alvo a classe média urbana letrada, assim como parte das oligarquias rurais que acompanhavam os fatos políticos e sociais. Naquela sociedade, a população negra não cabia nas reportagens, apenas para os anúncios de compra e venda de escravizados.

Apesar da segregação racial dos cativos e das dificuldades de encaixe dos chamados “libertos” na sociedade, esta categoria tem um exponencial crescimento relativo nos grandes centros urbanos.

Por outro lado, os filhos dos senhores brancos com mulheres negras em alguns casos eram favorecidos com acesso à educação formal, exercendo muitas vezes profissões liberais urbanas e também sendo donos de pequenos estabelecimentos. Assim surge a chamada Imprensa Negra que integrava intelectuais negros e denunciava a escravidão e o racismo na sociedade.

Essa imprensa mantinha-se com extrema dificuldade financeira, cujos integrantes eram militantes que alocavam seus recursos para a impressão das pequenas tiragens de exemplares. Alguns dos jornais que surgiram no século XIX foram: “O Homem de Cor<sup>6</sup>”, “O Mulato”, “O Homem”, “A Pátria”, e “Exemplo”. Esses jornais circulavam no Rio de Janeiro, São Paulo e Recife, mas enfrentavam um grande obstáculo, que era a falta de leitura da maioria da população negra, que não era alfabetizada. Mesmo assim, não deixaram de produzir conhecimento e ativismo para a comunidade negra.

O papel da Imprensa Negra no movimento abolicionista não foi discutido pela historiografia com a devida importância, já que essa imprensa reunia intelectuais libertos e alguns brancos progressistas que apoiavam o fim da escravidão, nem sua articulação com outros grupos de lideranças quilombolas que ocorriam na época.

### **2.2.2 Luiz Gama – o herói da Abolição**

Durante a segunda metade do século XIX, a Monarquia se consolidou durante o período chamado Segundo Reinado. A estabilidade política foi conquistada pelo Império através da aliança com as elites representadas pelos grandes proprietários de terras.

As ideias iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade em voga na Europa eram difundidas através dos mais diferentes grupos intelectuais e também pela maçonaria. Dom Pedro II trocava informações com cientistas europeus em várias áreas do conhecimento, porém, essa suposta modernidade do monarca contrastava com o atraso social representado pela escravidão mantida pelo governo.

O crescimento econômico e o dinamismo das grandes cidades de alguma forma influenciam a dinâmica cultural de mudanças sociais, inclusive com o surgimento de ideais republicanos. A formação de um mercado de trabalho assalariado tornou-se um debate constante entre os jovens filhos das elites que retornavam da Universidade de Coimbra, e também entre aqueles que estudavam nas poucas universidades brasileiras.

---

<sup>6</sup> O jornal foi o primeiro periódico brasileiro a retratar a visão da população negra e circulou pela primeira vez em 14 de setembro de 1833. Foi fundado pelo tipógrafo e escritor Francisco de Paula Brito.

Nas grandes cidades, a população liberta aumentava exponencialmente, justamente buscando melhores condições de trabalho e sobrevivência, o que auxiliava a produtividade da economia no meio urbano. Porém, a influência política e econômica dos proprietários de terra era garantida pelo ingresso de recursos oriundos principalmente da exportação do café que era cada vez mais crescente no mercado internacional.

O menino Luiz Gama nasceu em Salvador no ano de 1830, numa sociedade baiana conservadora e extremamente racista, sendo registrado apenas aos oito anos de idade. O menino era filho de uma africana liberta chamada Luiza Mahin com um senhor da elite baiana, que vende o seu próprio filho aos dez anos de idade após falência financeira. De acordo com Santos (2010, p. 71):

Redesenhar o perfil de Luiz Gama é percorrer caminhos sutis e cheios de atalhos. E não poderia ser diferente, uma vez que estamos falando de um menino negro que nasceu livre, foi vendido como escravo pelo pai, fez-se “soldado” da própria causa – a liberdade – dos 10 aos 18 anos e só se considerou homem após tornar-se novamente livre.

Apesar de reduzido à escravidão, o próprio Luiz Gama comenta que a sua mãe era liberta e trabalhava como quitandeira, porém, após as rebeliões de escravizados ocorridas na cidade, Luiza, de origem Nagô e não convertida ao cristianismo, foi presa e enviada para o Rio de Janeiro, de onde não retornou e não encontrou mais seu filho.

A criança, comercializada como um escravizado doméstico, foi vendida e revendida, passando pelo Rio de Janeiro, até chegar em Santos, de onde partiu a pé até Campinas. O adolescente foi rejeitado por vários compradores por ser baiano, e permanecia na casa do negociante, onde foi copeiro, sapateiro e cuidador de roupas da família. Com dezessete anos aprendeu a ler e escrever com a ajuda de um jovem hóspede da casa, e fugiu dali um ano depois. Após a fuga, o jovem vai para o Exército, onde aprende o ofício de escrivão e toma contato com a literatura. Posteriormente, foi designado escrevente na Secretaria de Polícia, em 1856. Sobre a atividade política de Luiz Gama, escreve Santos (2010, p. 09):

“Insubmisso”, “bode” e “agente da Internacional Socialista” foram alguns dos adjetivos que Luiz Gonzaga Pinto da Gama recebeu de seus adversários, ao longo de sua vida marcada pela luta contra a escravidão negra, em São Paulo, na segunda metade do século XIX. Entretanto, foi como “Orfeu de carapinha”, “precursor do

Abolicionismo no Brasil” e “poeta da negritude” que Luiz Gama tornou-se uma das mais importantes personalidades da nossa história em defesa da liberdade. A insubmissão acompanhou-o desde sempre – herança do comportamento rebelde atribuído aos negros baianos, que não aceitavam a escravidão e resistiam com as armas que tinham, como aconteceu em 1835 na Revolta dos Malês.

Luiz Gama foi perseguido e demitido a bem do serviço público em 1865, após mudanças políticas no governo quando os conservadores assumiram o poder. Como um entendedor das leis, o intelectual utilizou a legislação que proibia o tráfico de africanos para libertar, pela via jurídica, mais de 500 (quinhentos) homens e mulheres negras nos tribunais. A sua militância lhe rendeu uma série de adversidades ao longo da vida.

Uma das suas frases mais polêmicas teria sido proferida em um julgamento e revelava a tenacidade desse homem que viveu na pele as dores da escravidão e libertou muitos outros escravizados. Segundo Santos (2010, p. 35), Luiz Gama afirmou que: “Escravo que mata senhor, seja em que circunstância for, mata sempre em legítima defesa”.

Essa polêmica frase caracteriza-se pela dureza dos seus axiomas, porém, Luiz Gama problematiza todo o processo de violência e redução da humanidade dos africanos escravizados em terras brasileiras. Ainda sobre o legado de Luiz Gama, indica Santos (2010, p. 49):

Luiz Gama destacou-se pela bandeira abolicionista e, ao articular-se no jogo político e social que se instituiu no Império e na província paulista, em particular, transformou-se na figura central da luta contra a escravidão. Enxergando além do seu tempo, Gama não separou o social do racial e combateu tanto a escravidão quanto a monarquia. Vislumbrou na República o nascimento da igualdade e da liberdade numa perspectiva cidadã. Pensando assim, participou dos setores mais progressistas do seu tempo. Fundou e colaborou com órgãos de imprensa, bem como o Partido Republicano Paulista (PRP) e integrou de maneira atuante a maçonaria.

O célebre ativista matriculou-se na Faculdade de Direito do Largo São Francisco, mas assistiu à primeira aula apenas, sendo expulso pelos colegas em razão do seu trabalho em favor dos escravizados. Atualmente, há uma sala da Faculdade com o seu nome. Luiz Gama faleceu em 24 de agosto de 1882 e o seu enterro parou a cidade com mais de 3.000 (três mil) pessoas acompanhando o cortejo.

No final do século XIX, o movimento abolicionista ganhou força através da publicação de jornais, debates no Parlamento e o convencimento pelas vantagens econômicas que o fim da escravidão poderia trazer à economia brasileira. Havia uma ebulição dos chamados “quilombos” que obrigavam, por exemplo, a província do Estado de São Paulo a empenhar vinte e cinco por cento de todo o seu orçamento para o pagamento de despesas com a captura de escravizados considerados fugitivos. Além das negociações políticas e das discussões dos parlamentos, havia um forte protagonismo da população negra, que reagia à escravidão das mais diversas formas.

O Quilombo do Jabaquara, que se estendia pela atual região do ABC Paulista e a Serra do Mar, era apoiado por uma ampla rede de militantes que auxiliavam nos planos de fugas das fazendas de café. Entretanto, apesar de tantas revoltas e fugas, a resistência dos africanos e seus descendentes ao sistema escravista não foi considerada pela história oficial que evidenciava apenas os processos e heróis construtores da Nação na figura dos europeus e seus descendentes.

Mesmo após intensos debates e conflitos em que vivia a sociedade da época, a maioria dos gabinetes governamentais e os legisladores defendiam um processo de abolição lento e gradual para que não houvesse prejuízos aos grandes proprietários de terras.

Em 28 de setembro de 1871, foi promulgada a Lei do Ventre Livre (após anos de tramitação). Essa legislação reconhecia a liberdade de todos os filhos de escravizados nascidos após aquela data. Contudo, os beneficiários dessa nova legislação teriam que trabalhar até os 21 anos de idade para o senhor e só assim teriam o direito à liberdade. Não nasciam livres, portanto.

Ainda que representasse algum avanço mediante a barbaridade do processo escravocrata, a legislação garantiu a escravização durante a adolescência e juventude, momento de mais intensa capacidade física do indivíduo.

Alguns anos mais tarde, em 28 de setembro de 1885, foi promulgada a Lei dos Sexagenários, que permitia a liberdade dos cativos após os 60 anos de idade, porém, exigia que o senhor fosse indenizado pelo próprio escravizado, que deveria trabalhar no mínimo mais três anos ou até os 65 anos para custear a indenização.

Na prática, a legislação, além de estabelecer a perversidade da indenização aos senhores, ainda era uma forma de expulsão dos poucos escravizados que viviam até os 60 anos e já haviam esgotado as suas forças laborativas. Os primeiros andarilhos em situação de rua nos grandes centros urbanos surgiram a partir desse momento.

Finalmente, em 13 de maio de 1888, a chamada Lei Áurea encerra o período nefasto de 388 anos de sistema escravista. Durante os anos anteriores, alguns membros do movimento abolicionista, como o jornalista e literato José do Patrocínio, foram também importantes nas articulações para o fim desse sistema no Brasil.

### **2.3 O racismo científico e o período republicano**

A Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, ocorreu em um ambiente negociado a partir de um golpe militar contra o Imperador, que havia perdido a lealdade dos grandes proprietários de terras que sustentavam todo o sistema político anterior. O Partido Republicano Paulista congregava uma ampla camada da elite dirigente. A Família Real foi convidada a se retirar do país pelo poderoso Marechal Deodoro da Fonseca que, segundo a historiografia, mantinha boas relações com a realeza.

Se a República trazia novos conceitos de cidadania com a Constituição de 1891, através de um texto formulado com base nos valores do liberalismo político que sustentavam os ideais do governo representativo e da formulação da cidadania, as elites dirigentes não absorveram os valores na sua prática cotidiana. Excetuando algumas questões, como a separação entre o Estado e a Igreja, pouca coisa mudou com a chegada dos republicanos ao poder, como aponta Carvalho (2001, p. 53):

As consequências da escravidão não atingiram apenas os negros. Do ponto de vista que aqui nos interessa - a formação do cidadão -, a escravidão afetou tanto o escravo como o senhor. Se o escravo não desenvolvia a consciência de seus direitos civis, o senhor tão pouco o fazia. O senhor não admitia os direitos dos escravos e exigia privilégios para si próprio. Se um estava abaixo da lei, o outro se considerava acima. A libertação dos escravos não trouxe consigo a igualdade efetiva. Essa igualdade era afirmada nas leis, mas negada na prática. Ainda hoje, apesar das leis, aos privilégios e arrogância de poucos correspondem o desfavorecimento e a humilhação de muitos.

Garantir a cidadania da população recém liberta pela Abolição do sistema escravista não estava na pauta da elite dirigente. Ao contrário, acreditava-se que a sociedade brasileira estaria, a partir da libertação dos escravizados, “infectada” pela herança africana, condenando o país ao atraso, caso não se tomassem medidas para embranquecer o país. O contexto pós-abolição é problematizado por Nascimento (1978, p. 67):

O "problema" criado pelas classes dominantes brancas com a "libertação" da população escrava, não foi como devia ser, a providência econômica de assegurar a esta nova parcela do povo brasileiro sua própria subsistência. Nem foi o aspecto político do "problema", isto é, como e de que maneira o negro, cidadão recém-proclamado, participaria nos negócios da nação que ele fundara com seu trabalho. E muito menos significava, o "problema", a procura de instrumentos válidos e capazes de integrar e promover a colaboração, em nível criativo, do novo grupo humano, à cultura nacional. Autoridades governamentais e sociedade dominante se mostraram perfeitamente satisfeitas com o ato de condenar os africanos "livres", e seus descendentes, a um novo estado econômico, político e cultural de escravidão-em-liberdade. Nutrido no ventre do racismo, o "problema" só podia ser, como de fato era, cruamente racial: como salvar a raça branca da ameaça do sangue negro, considerado, explícita ou implicitamente, como "inferior".

Em uma comparação simples com a integração da população escravizada na América do Norte, após centenas de anos de exploração brutal, não houve nenhum tipo de medida integrativa dessa população, muito pelo contrário, a discussão parlamentar no último quartel do século XIX era sobre a necessidade de indenização aos senhores, caso houvesse a libertação dos seus escravizados.

Uma das contradições maiores ocorreu na formação do mercado de trabalho assalariado que ocorre apenas no início do século XX, período que também compreende o crescimento dos centros urbanos e mudança do eixo político-econômico central do Rio de Janeiro para a capital paulista. As condições em que os libertos chegam nas grandes cidades é descrita por Fernandes (2013, p. 73):

Os que saíram do eito, em contraste, sofreram terrivelmente com a Abolição e a fixação na cidade. “Não sabiam fazer nada. Só trabalhavam na roça. Eram os chamados *negros da lavoura*. Não sabiam ler e escrever, em regra, e não possuíam protetores. Eles sofreram muito, pois ficaram largados a si próprios. Malvestidos, analfabetos, sem proteção, ficaram vivendo aqui e ali de expedientes”. Os homens e as mulheres deste segmento formavam a camada “mais desqualificada” e “paupérrima” da população negra. “Os que só se vestiam brim e os que tinham menos traquejo na vida social e para o trabalho”. Iam com o mesmo terninho de brim surrado

a toda parte, inclusive às festas e encontravam enorme dificuldade para encontrar “bons empregos”, pelo menos no sentido em que os imaginavam como tais.

Contudo, a população negra liberta desenvolveu uma série de mecanismos de sobrevivência a partir da sua própria solidariedade interna, desde a formação de cortiços nas áreas centrais das cidades, até a comercialização de alimentos e objetos nas ruas de maneira informal.

### **2.3.1 O racismo científico**

Um dos axiomas mais importantes para a burguesia europeia no século XIX era a ciência como um motor de desenvolvimento das sociedades, assim como a explicação dos fenômenos que explicassem as diferenças entre os grupos humanos. Ainda que houvesse amplas contradições entre os defensores da razão e os defensores do Absolutismo no que tange às formas de governo, ou mesmo à questão das liberdades e da democracia, os interesses na partilha do continente africano entre as potências europeias estavam calcados na inferioridade desses povos.

Surge então, no período, uma miríade de intelectuais que, em maior ou menor grau, justificam as teses de superioridade dos europeus em relação a todos os outros povos do planeta. Essas justificativas foram construídas com base nas diferenças biológicas e sociais entre o europeu e restante do globo. A esse respeito, descreve Santos (2005, p. 49):

A realidade racial supera qualquer teoria do direito. Deste modo, a cada raça cabe um lugar no mundo e seus direitos são definidos pelo grau de importância que detém na ordem evolutiva. Ou seja, cada raça teria um direito determinado pela sua natureza. Investigações sobre os tipos raciais tomam a Europa e vários intelectuais aproveitaram a oportunidade para escrever teorias sobre as diferenças raciais. As disparidades entre as teorias e os teóricos eram mínimas, visto que partiam dos mesmos pressupostos; da crença na diferença entre os tipos humanos que impunha certa hierarquia e da busca de uma explicação anatômica para esta diferença, somada ou não a outros fatores.

A fim de corroborar com entendimento de Santos, acima, uma das escolas de pensamento pseudo-científico do século XIX foi a étnico-biológica, como aponta Góes (2011, p. 51):

A primeira (escola étnico-biológica) organizou-se nos Estados Unidos nas décadas de 1840 e 1850. Seus adeptos defendiam a tese de que a criação das raças humanas deu-se por meio de transformações diferentes de espécies. Seus maiores expoentes foram Samuel Morton, Josiah Nott e Jorge Glidden os quais publicaram inúmeros estudos para “provar” que nas raças humanas havia diferenças fisiológicas. Outro argumento defendido era sobre a diferença entre os brancos em relação aos negros e os índios. Para eles, as diferenças poderiam ser constatadas fisicamente e explicaria a criação entre diferentes espécies humanas distintas.

Outra escola do pensamento racista teve como seu principal expoente o francês Arthur de Gobineau a partir do livro “O Ensaio sobre as Desigualdades das Raças”, publicado em 1855. Os seus estudos, considerados à época “científicos”, recuperavam a história das migrações dos povos, criando categorias e hierarquizações nas quais os europeus seriam os indivíduos mais inteligentes e fortes.

Finalmente, houve também uma terceira escola de pensamento racista, denominada darwinismo social, que foi bastante difundida na Europa. Ela transporta a teoria da evolução das espécies de Charles Darwin para o ambiente social dos seres humanos, como reflete Góes (2011, p. 54):

A terceira escola, a darwinista social, tinha como crença a evolução dos “supostos superiores”, calcada na “sobrevivência dos mais aptos” e na competição entre diversas espécies – neste caso entre os homens. Nesta concepção admitiam que houvesse discrepâncias entre as raças humanas, todavia umas evoluíram e outras permaneceram estagnadas, estariam condenadas a degradação resultando no seu desaparecimento. O negro era classificado pelos darwinistas sociais como espécie rudimentar. Daí os estudos de anatomia comparada, frenologia e etnografia. Na realidade, do ponto de vista cientificista e da burguesia que financiava as escolas racistas, o darwinismo social sofisticou os argumentos que buscavam comprovar a superioridade dos europeus; foi por este fator que a escola darwinista ganhou notoriedade no continente europeu e no restante do mundo.

Enquanto as teorias do chamado racismo científico ganhavam terreno entre os pesquisadores europeus, o Brasil, como um satélite das potências europeias, repercutiu a epistemologia dessa pseudociência. Uma das vozes mais importantes dessas teorias no Brasil foi o baiano Nina Rodrigues, que defendia o isolamento dos brancos brasileiros, uma vez que o contato com os africanos e seus descendentes seria nocivo para o país. Houve na época uma grande aceitação das elites

republicanas a respeito destas teorias que influenciaram ainda mais a abandono da população negra em relação às políticas públicas.

### **2.3.2 Racismo e política do branqueamento**

Os arranjos coordenados pelo governo Imperial e impulsionados pelo governo republicano foram denominados como política do branqueamento<sup>7</sup>. Essa política organizou um sistema de imigração em massa de aproximadamente 5.000.000 (cinco milhões) de europeus e uma pequena parte de japoneses.

Após intensos problemas de excesso de trabalhadores em alguns países da Europa (com ênfase na Itália), o governo brasileiro financia a vinda destes imigrantes, inclusive com propagandas enganosas na promessa de grandes áreas para cada família imigrante.

Uma extensa maioria destes imigrantes fixou-se no centro sul do país, principalmente no Estado de São Paulo, onde havia uma intensa necessidade de trabalhadores nas grandes fazendas cafeeiras. Ou seja, o movimento imigratório resolveria dois problemas para as elites republicanas – abasteceria as lavouras com novos camponeses e garantiria o elemento europeu com maior presença demográfica nas regiões mais prósperas do país.

Ainda sobre a exclusão do negro no mercado de trabalho, comenta Fernandes (2013, p. 31):

Onde a produção atingia níveis altos, refletindo-se no padrão de crescimento econômico e de organização do trabalho, existiam reais possibilidades de criação de um mercado de trabalho: aí, os escravos tinham de concorrer com os chamados “trabalhadores nacionais”, que constituíam um verdadeiro exército de reserva (mantido fora das atividades produtivas, em regiões prósperas, em virtude da degradação do trabalho escravo) e principalmente, com a mão-de-obra importada da Europa, com frequência constituída por trabalhadores mais afeitos ao novo regime de trabalho e às suas implicações econômicas ou sociais.

---

<sup>7</sup> Política criada pelo Imperador Dom Pedro II para a atração de milhões de imigrantes europeus nas últimas décadas do século XIX e início do século XX. Essa política tinha o objetivo de estimular o branqueamento da população brasileira.

A política do branqueamento custou um amplo investimento do Estado no custeio da viagem e no estabelecimento desses imigrantes nas terras brasileiras. Em muitos casos, havia conflitos entre os proprietários de terras cafeeiros e os imigrantes em relação às promessas e a realidade praticada. Não se pode deixar de reconhecer, entretanto, que essa política foi considerada um sucesso do ponto de vista dos seus planejadores. Sobre esse processo, aponta Ianni (2004, p. 140):

Mas é muito importante termos consciência de uma coisa que não é do agrado de muita gente discutir: é que os imigrantes europeus, vindos para o Brasil no século XIX, foram escolhidos a dedo para branquear o País. Os governantes e fazendeiros queriam branquear este País que estava muito mulato e muito negro. Isto era explícito nos debates dos políticos e funcionários que se preocupavam com o assunto. Havia uma preocupação de eliminar ou reduzir a presença visível do negro e do mulato, e por isto é que não se continuou a trazer negros da África como trabalhadores livres.

Nas grandes cidades, onde pulsavam os impulsos da industrialização, resultado da própria inversão de capital da elite cafeeira, a população negra de uma forma geral, tanto os libertos quanto os ex-cativos, foi colocada à margem do mercado de trabalho e da vida social. Sobre os empregos mais competitivos, comenta Santos (2010, p. 11):

Em 1893, a presença de estrangeiros na cidade de São Paulo, onde se concentrava o trabalho fabril, chegava a 55% dos residentes, ocupando 84% dos empregos das indústrias manufatureira e artística, 81% no ramo de transportes e 72% nas atividades comerciais. No início do século, 92% dos trabalhadores na indústria eram estrangeiros.

Alguns influentes analistas do final do século XX eram adeptos do positivismo e acreditavam no desenvolvimento linear da sociedade. Aliado às concepções racistas, o projeto dos governos foi levado a cabo em suas últimas consequências para a eliminação física da população negra, e também do seu legado civilizatório.

Toda a riqueza construída pelos braços de homens e mulheres negras, de fato não chegaria a representar uma vida diferente que os incluiria em um projeto de Nação moderno e independente. Pelo contrário, a subcidadania foi a marca das relações sociais vindouras. O abolicionista Luiz Gama, em suas análises mais pessimistas, não teria previsto o desastre republicano na vida da população negra.

Refletindo sobre a assimilação cultural europeia dominante, problematiza Nascimento (1978, p. 94):

A assimilação cultural é tão efetiva que a herança da cultura africana existe em estado de permanente confrontação com o sistema dominante, concebido precisamente para negar suas fundações e fundamentos, destruir ou degradar suas estruturas. Examinaremos mais de perto os mecanismos desse desenvolvimento em capítulos posteriores. Tanto os obstáculos teóricos quanto os práticos têm prevenido os descendentes africanos de se afirmarem como íntegros, válidos, auto-identificados elementos da vida cultural e social brasileira. Pois realmente a manifestação cultural de origem africana, na integridade dos seus valores, na dignidade de suas formas e expressões, nunca tiveram reconhecimento no Brasil, desde a fundação colônia, quando os africanos e suas culturas chegaram ao solo americano.

Os ideais do racismo científico e daqueles que não admitiam a cidadania da população negra desenvolveram diversificadas estratégias de exclusão da vida social brasileira. Uma cidadania sem-lugar que seria dizimada nas próximas décadas, segundo os seus ideólogos.

#### **2.4 O movimento social negro e a Frente Negra Brasileira no Século XX**

A Primeira República era resultado de um arranjo das forças conservadoras que articularam a Proclamação da República e o fim da Monarquia. Essas forças políticas representavam os grandes interesses dos proprietários de terras, descentralizando o poder político às oligarquias estaduais. Considerando que à época, a maioria absoluta da população vivia no meio rural, havia um arranjo político-institucional que beneficiava as oligarquias agrárias.

Esse período foi chamado também de República do Café Com Leite porque as oligarquias paulista e mineira revezavam-se no poder a partir de um equilíbrio de forças políticas entre os Estados. Dessa forma, foi aplicada a chamada política dos governadores, um sistema baseado no poder local dos coronéis que organizavam a vida nas localidades a partir dos seus interesses políticos e econômicos. Esses coronéis sustentavam a aliança política que comandaria os governos estaduais, fechando o ciclo oligárquico.

Nesse contexto, aponta Carvalho (2001, p. 56-57):

O coronelismo não era apenas um obstáculo ao livre exercício dos direitos políticos. Ou melhor, ele impedia a participação política porque antes negava os direitos civis. Nas fazendas, imperava a lei do coronel, criada por ele, executada por ele. Seus trabalhadores e dependentes não eram cidadãos do Estado brasileiro, eram súditos dele. Quando o Estado se aproximava, ele o fazia dentro do acordo coronelista, pelo qual o coronel dava seu apoio político ao governador em troca da indicação de autoridades, como o delegado de polícia, o juiz, o coletor de impostos, o agente do correio, a professora primária (...) O que significava tudo isso para o exercício dos direitos civis? A justiça privada ou controlada por agentes privados é a negação da justiça. O direito de ir e vir, o direito de propriedade, a inviolabilidade do lar, a proteção da honra e da integridade física, o direito de manifestação, ficavam todos dependentes do poder do coronel. Seus amigos e aliados eram protegidos, seus inimigos eram perseguidos ou ficavam simplesmente sujeitos aos rigores da lei.

Assim, a população negra, que em sua maioria vivia no meio rural, estava também sob as rígidas regras do coronelismo. Em 1850, houve a aprovação da Lei de Terras, que estabelecia o registro e a possibilidade de comercialização das propriedades rurais. Mesmo após o fim da escravidão, a população negra não tinha acesso a toda a burocracia cartorial, ou mesmo recursos para a compra de lotes. Até mesmo quando alguns fazendeiros mais generosos deixavam nas suas heranças pequenos lotes para seus empregados negros, havia a contestação e expulsão das suas terras pelos chamados grileiros.

#### **2.4.1 A Revolta da Chibata**

A Revolta da Chibata foi um movimento social organizado por homens negros no interior das Forças Armadas, mais especificamente da Marinha Brasileira, que ainda praticava durante a República um sistema de castigos corporais e torturas nos seus navios, como a punição dos marinheiros negros com chibatadas, mesmo após mais de uma década de abolição da escravidão.

Uma das poucas oportunidades de emprego formal para os homens negros nesse período era o trabalho na área de segurança, ou no policiamento das grandes cidades, ou mesmo nas Forças Armadas. Desde a Guerra do Paraguai, que drenou dezenas de milhares de vidas das tropas brasileiras, houve um grande alistamento

de homens negros com a promessa da sua carta de alforria, se retornassem do conflito no Sul do país.

Durante o início da República, os marinheiros eram recrutados como punição a jovens que cometiam crimes leves nas grandes cidades. A punição poderia ser de até 12 anos de serviços prestados à Marinha Brasileira. Além dessa possibilidade, havia também aqueles que se voluntariavam a servir à instituição.

Todavia, as condições de trabalho nos navios e a remuneração recebida eram também adversas. O corpo de marinheiros era majoritariamente formado por homens jovens negros. Dessa forma, o Código de Ética permitia aos oficiais brancos utilizarem a chibata como punição para quaisquer desvios de conduta dos marinheiros, o que causava revolta e indignação.

João Cândido Felisberto era um marinheiro experiente que havia servido na Marinha desde os 13 (treze) anos de idade e fora convidado pelas suas habilidades a acompanhar uma equipe de marinheiros que seriam treinados pela Marinha Real Britânica, uma vez que o governo brasileiro havia comprado navios de guerra britânicos que prometiam modernizar a frota brasileira. No exterior, o marinheiro percebeu que os seus colegas britânicos tinham outro tratamento em relação aos brasileiros, iniciando assim o planejamento de um movimento reivindicatório.

Após a chegada ao Brasil, o chamado Almirante Negro planeja habilmente com os seus colegas o movimento, que é deflagrado em 22 de novembro de 1910, após um oficial branco aplicar 250 (duzentas e cinquenta) chibatadas em Marcelino Rodrigues Menezes. Os revoltosos tomaram os navios mais importantes da frota, entre eles o Encouraçado Minas Gerais, recém-chegado da Inglaterra. Então, os líderes do movimento entregaram uma carta contendo as principais reivindicações dos marinheiros, sendo a principal delas, o fim da chibata na Marinha Brasileira. Nos dias seguintes, os revoltosos chegaram a bombardear alvos militares em terra no Rio de Janeiro, ameaçando atacar o palácio do governo, caso não houvesse evolução nas negociações.

Inicialmente, o governo militar de Hermes da Fonseca propõe a resolução através do enfrentamento aos revoltosos, porém, o parlamento se envolve no processo de negociação, aprovando uma legislação contra os castigos corporais e também a anistia aos marinheiros revoltosos. Alguns dias após a tomada das

embarcações, João Cândido e os líderes da revolta decidem se entregar após as intensas negociações com o governo.

Entretanto, as autoridades descumpriram o acordo com os revoltosos, e expulsaram mais de 600 (seiscentos) marinheiros, enviando-os para os seus Estados natais, além de enviar os líderes da revolta para a Ilha das Cobras, onde sofreram todo tipo de torturas e dezenas foram assassinados. O líder João Cândido foi enviado para um hospital psiquiátrico após intensas torturas recebidas na ilha. João Cândido e outros líderes foram julgados inocentes anos depois por um tribunal, tendo como pena “apenas” a expulsão da Marinha Brasileira.

O Almirante Negro foi resgatado pelo movimento social negro como uma das suas mais importantes lideranças da história porque ousou revoltar-se diante de injustiça cometida aos marinheiros negros tratados ainda como escravizados pelo governo republicano.

#### **2.4.2 A Frente Negra Brasileira**

Nesse ciclo vicioso da exclusão, a maioria da população negra, nas primeiras décadas do século XX, estava sob a gerência autoritária do coronelismo, porém, havia nas cidades uma pequena parte do proletariado urbano, principalmente os chamados à época de “mulatos claros” que, com muito esforço, conseguiam, de alguma forma, ter contato com a cultura letrada.

Dessa população surgiram lideranças negras que organizavam movimentos sociais, clubes e organizações autodenominadas negras, que lutavam pela dignidade e igualdade de oportunidades.

A denominada imprensa negra teve um papel importante porque agregava essa luta por dignidade, além de ser um polo concentrador de forças entre os negros mais letrados e aqueles que ainda viviam sob as mais precárias condições de vida no meio urbano.

Sobre a imprensa negra no período, declara Santos (2010, p. 13-14):

Os negros, num esforço enorme, construíram muitas associações recreativas e uma imprensa negra ativa, constituída de jornais que circulavam na capital de São Paulo e no interior. Essa imprensa de negros para negros conseguiu realizar a autoafirmação da comunidade recém-saída da cruel realidade da escravidão, e era representada por jornais como o Menelik, criado em 1915; A Rua e O Xauter, em 1916; o Alfinete, em 1918; O bandeirante e a A liberdade, em 1919; A sentinela, em 1920; O kosmos e O getulino em 1922. Seu noticiário consistia de informações de eventos sociais, quermesses, aniversários, falecimentos, locais de festas, casamentos, formaturas. Refletia o mundo ideológico do negro paulista, suas esperanças e comportamento, retratando um contexto de ambiguidades, frustrações, incertezas.

Um importante jornal da época foi o Clarim da Alvorada, fundado em 1924 por um grupo de jovens negros, destacando-se a liderança de José Correa Leite. O grupo amadureceu nos anos seguintes, até a fundação oficial da mais importante organização negra do século XX, a Frente Negra Brasileira.

Articulada pelas lideranças de Arlindo Veiga dos Santos, José Correa Leite, Isaltino Veiga dos Santos, Gervásio de Moraes, Jaime de Aguiar e Justiniano Costa, a instituição iniciou as suas discussões em 1929, porém, não conseguiu formatar o primeiro encontro. Somente em setembro de 1931 a Frente Negra se organizou formalmente.

Os seus líderes tinham como principal objetivo a integração da população negra no tecido social brasileiro, elevando-se contra o racismo estrutural através das denúncias e, ao mesmo tempo, fortalecendo a população negra na sua capacidade intelectual para alcançar melhores posições no campo do trabalho, principalmente.

Contudo, os ativistas conseguiram importantes resultados na integração dos negros em espaços públicos e privados, após difíceis negociações. A organização fincou raízes em diversos estados, além de São Paulo: Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul, chegando a ter 20.000 associados com carteira emitida.

Dessa forma, a instituição era respeitada e reconhecida pelas autoridades, ofertando cursos de alfabetização e profissionalização para a população negra e fazendo discussões políticas entre as suas lideranças. Havia duas correntes de pensamento: a primeira era baseada na influência autoritária da Ação Integralista

Brasileira (AIB) com ideais nacionalistas, e a segunda era conectada com o socialismo e a esquerda.

Após intensas discussões, a Frente Negra Brasileira organizou-se como partido político que representasse a população negra em 1936, porém, o Golpe do Estado Novo imposto por Getúlio Vargas decretou o fim dos partidos políticos, levando à extinção dessa importante organização.

Considerando o grau de organização da Frente Negra Brasileira como a mais importante instituição protagonizada por negros no pós-abolição, a historiografia mais uma vez deixa lacunas sobre a sua existência e importância para a Nação. Por outro lado, as organizações sindicais protagonizadas por imigrantes europeus ganham todo o destaque no período em questão.

## **2.5 O mito da democracia racial**

Durante os anos de 1920, a sociedade brasileira passava por mudanças políticas, econômicas e sociais importantes. O modelo agrário-exportador entrava em crise após a perda de valor das chamadas *commodities* nos mercados internacionais. Principal produto de exportação brasileiro, o café necessitava de uma política de defesa do seu preço. Nesse contexto, o modelo urbano-industrial inicia timidamente a mudança do eixo da sociedade para os grandes centros urbanos.

Ainda no final dos anos 1920, os acordos oligárquicos dos grandes proprietários entraram em crise pela supremacia dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, que não aceitavam ceder o seu protagonismo a outros Estados no controle do governo Federal, principalmente após a quebra de acordo pelos paulistas que elegeram dois Presidentes da República consecutivamente. Com isso, grupos descontentes com o regime oligárquico vigente e as oligarquias de outros Estados uniram-se na chamada Revolução de 1930, que alçou ao poder o gaúcho Getúlio Vargas.

Determinante nesse período também são as vanguardas artísticas que iniciaram uma nova movimentação que explode na Semana de Arte Moderna de 1922. O movimento chamado Modernismo reivindicava uma discussão a respeito da identidade nacional. A personagem Macunaíma do escritor Mário de Andrade revela esses novos ares na cultura brasileira.

Ainda que as discussões fossem restritas aos círculos de artistas e intelectuais das grandes cidades, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro, as obras modernistas valorizam a presença africana e indígena, com certo elogio à mestiçagem como base fundadora da cultura nacional.

Analisando o contexto político e cultural da Revolução de 1930, o chamado luso-tropicalismo teve em Gilberto Freyre o seu grande ideólogo. As suas ideias foram amplamente difundidas a partir do livro *Casa Grande e Senzala*. Nesse mundo luso-tropicalista, as desigualdades raciais seriam mais brandas pelo caráter sexual das relações entre os senhores brancos e as escravizadas negras.

Com a descoberta da genética e as novas pesquisas biológicas do século XX, os autores que defendiam as ideias do chamado “racismo científico” foram contestados por outras análises científicas e assim perdiam espaços de credibilidade perante a academia. Franz Boas era um pesquisador com ascendência judia e combatia a ideia de que haveria uma superioridade nata de alguns povos sobre outros.

A antropologia culturalista de Franz Boas ganhou cada vez mais espaço nos meios acadêmicos, defendendo que as relações entre os seres humanos são produtos de processos sociais construídos através de heranças culturais repassadas pelos antepassados e regidos pelo meio em que vivia determinado grupo.

Gilberto Freyre foi orientado por Franz Boas e trouxe uma inovação epistemológica ao referenciar o elemento negro como portador de uma cultura que marcou decisivamente a sociedade brasileira. A partir desse ponto de vista, explica Santos (2005, p. 150):

O ponto de equilíbrio da sociedade brasileira passaria a ser o mestiço e o caráter de miscigenação de nossa população é posto em foco como meio de engrandecimento inigualável. O Brasil seria o solo propício para uma sociedade mais democrática em termos raciais, visto ser fundada sobre a mestiçagem.

O pensamento freyreano norteava-se em uma pré-disposição dos colonizadores portugueses a misturar-se com outros povos, uma vez que eles próprios seriam fruto de uma miríade de povos e culturas. Dessa forma, os portugueses teriam engendrado um escravismo ameno, marcado pelo afeto entre senhores e escravizados.

Sobre essas relações, aponta Freyre (1963, p. 331):

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam os sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera da vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhana que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolegando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. De que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi nosso primeiro companheiro de brinquedo.

Embora o pensamento freyreano possa ser visto como mais inclusivo em relação aos padrões anteriores pelo reconhecimento dos africanos como portadores de cultura, essa visão contribuiu para a não reflexão da população branca sobre a sua condição de privilegiados na sociedade, como comenta Santos (2005, p. 150):

Embora a contribuição africana seja avaliada fora da perspectiva racista de outrora, isso não significou a elevação do sujeito negro à mesma categoria do branco. Ele ainda é outro, diferente e estranho, portador de uma cultura exótica. Mas agora é o estranho desejado por essas mesmas características. Em Freyre, o negro continua sendo objeto, complemento para o branco que se sobrepõe a ele do alto dos casarões, das casas-grandes e que olha, a distância, para as senzalas. Passa-se então a uma apologia da mestiçagem, não na prática, mas na teoria, na qual ela é reconhecida como elemento básico da composição do povo brasileiro.

Quando o luso-tropicalismo teve o seu ápice na sociedade brasileira, os atores políticos foram hábeis na justificativa da sua inação em relação à cidadania da maioria da população. A ditadura Vargas, então, organizou esse discurso de nacionalidade em que caberiam todos, todavia, mantinha-se quase que inalterado o quadro de exclusão social da população com ascendência africana.

Além dos organismos estatais de propaganda e difusão, a maior parte da chamada intelectualidade brasileira não aceitava o fator raça como gerador das desigualdades na sociedade brasileira, justificando a pobreza e a exclusão como um problema econômico apenas.

Por isso, durante o século XX, o movimento social negro necessitou de décadas para que a chamada opinião pública considerasse os seus argumentos que eram nítidos no tecido social brasileiro, assim como continuam a ser nos dias atuais. Ou seja, a negação da existência do racismo deformou as relações raciais no país. Considerando um forte argumento que ainda tem eco na sociedade brasileira de que

os pobres/negros são excluídos porque seriam preguiçosos e não quereriam trabalhar pelo seu crescimento.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi um marco histórico para as artes brasileiras, uma vez que tinha como ideia central o protagonismo na arte dramática em plena década de 1940, quando o teatro brasileiro ainda era uma cópia dos padrões europeus.

Abdias do Nascimento fundou o TEN após ver uma peça com atores brancos pintados com tinta preta para representar uma personagem negra. Então, o ativista negro decidiu articular com outros amigos vinculados à arte dramática a criação de uma nova proposta que pudesse, de fato, representar os dramas vivenciados pela população negra brasileira.

Nesse sentido, o TEN esbarrou com uma questão central que era o acesso da população negra carioca à leitura. Como formar atores negros com altas taxas de analfabetismo? Por essa razão, o TEN realizou cursos de alfabetização para milhares de trabalhadores negros que não tiveram acesso à educação formal.

Um dos feitos mais inovadores foi a estreia do TEN, em 08 de maio de 1945, com a peça “O Imperador Jones”, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Os administradores do equipamento somente permitiram a utilização do equipamento após intervenção do próprio presidente Getúlio Vargas.

Além das questões artísticas de formação de atores e os cursos de alfabetização, o TEN tinha uma atuação ativista através de grupos de discussão, encontros e seminários, como o Comitê Democrático Afro-brasileiro, a Convenção Nacional do Negro e o I Congresso do Negro Brasileiro. A organização também criou o jornal Quilombo, que circulou entre os anos de 1948 e 1951.

Em 1968, o ativista Abdias do Nascimento foi expulso do país pela ditadura civil-militar, finalizando com as atividades do TEN no Brasil. No entanto, o TEN continuou atuando internacionalmente no período em que Abdias esteve exilado nos Estados Unidos. A entidade deixou um legado importante para as artes brasileiras com uma série de peças elaboradas, encenadas e atores negros formados em suas ações, como Ruth de Souza e Léa Garcia, entre outros com menor visibilidade midiática.

### 2.5.1 A pretensa democracia racial brasileira

Enquanto o país vivia uma contradição estrutural em termos políticos, o governo Vargas perpetuou uma ditadura, que se propôs a flertar com o nazifascismo europeu durante a ascensão desses governos. Por outro lado, durante esse governo autoritário, havia um elemento de diálogo burocrático-sindical, quando foram aprovadas legislações que beneficiavam os chamados “trabalhadores nacionais” nas indústrias, o que beneficiava uma pequena parte da população negra mais especializada.

Passados os conflitos da Segunda Guerra Mundial, o prejuízo provocado pelo racismo na Europa foi decisivo para o rechaço político ao racismo nas relações internacionais. O Brasil estimulava um discurso indicando que a nossa escravidão teria sido mais “doce” que na América do Norte, por meio da sua diplomacia, portanto, não haveria necessidade de políticas explícitas para lidar com segregação e conflitos raciais, uma vez que todos eram de alguma forma, mestiços. Assim, conforme afirma Nascimento (1978, p. 50):

Durante séculos, por mais incrível que pareça, esse duro e ignóbil sistema escravocrata desfrutou a fama, sobretudo no estrangeiro, de ser uma instituição benigna, de caráter humano. Isto graças ao colonialismo português que permanentemente adotou formas de comportamento muito específicas para disfarçar sua fundamental violência e crueldade. Um dos recursos utilizados nesse sentido foram a mentira e a dissimulação.

Um dos discursos mais defendidos na sociedade brasileira durante todo o século XX, a chamada democracia racial está atrelada à questão da mestiçagem, que nada mais representou do que a exploração das mulheres africanas e suas descendentes. A dupla discriminação de gênero e raça organiza a desigualdade social brasileira desde o período da colonização. Existe uma ausência de valor simbólico dessas mulheres que são o extrato da população com as piores condições de sobrevivência, como diz Nascimento (1978, p. 62):

O mito da "democracia racial" enfatiza a popularidade da mulata como "prova" de abertura e saúde das relações raciais no Brasil. No entanto, sua posição na sociedade mostra que o fato social que se exprime corretamente é segundo o ditado popular. Nessa versão, há o reconhecimento geral do povo de que a raça negra foi prostituída, e prostituição de baixo preço. Já que a existência da mulata significa o "produto" do prévio estupro da mulher africana, a implicação está em que após a brutal violação, a mulata tornou-se só objeto de fornicção, enquanto a mulher negra continuou relegada à sua

função original, ou seja, o trabalho compulsório. Exploração econômica e lucro definem, ainda outra vez, seu papel social.

No período pós-guerra, a UNESCO percebeu a necessidade de financiar pesquisas em alguns países para que revelassem a presença do racismo presente nas sociedades, utilizando metodologias de pesquisa em perspectiva comparada.

Com objetivo de compreender o racismo no Brasil, um dos pesquisadores que produziu recortes importantes sobre a sociedade paulista no pós-abolição até a primeira metade do século XX foi Oracy Nogueira. Dessa forma, conclui Nogueira (1985, p. 124):

A coincidência entre as camadas sociais e as nuances da cor da pele é tal que quase não há margem para equívoco. (...) abaixo dos proprietários brancos, estão os demais homens livres brancos, vindo imediatamente em seguida os pardos claros, descendentes quer de índios, quer de mulatos mais escuros com brancos, depois os pardos mais escuros, até atingir os pretos livres, geralmente crioulos, e, por fim, a massa de cativos, que também se diferenciam, para efeito do tratamento que recebem, em mulatos, pretos crioulos, e pretos africanos ou “de nação.

Quando analisado o fenômeno do racismo, percebeu-se que o preconceito no Brasil era baseado na branquitude como ideal de poder político e econômico. O pesquisador denomina então que no Brasil vigora o “preconceito de marca” (NOGUEIRA, 1985, p. 124). Ou seja, quanto maiores os traços africanos na cor da pele dos indivíduos, mais eles ocupam posições sociais precárias e subalternas.

Portanto, no Brasil, as especificidades do racismo foram adaptadas ao processo de mistura entre negros, brancos e indígenas. As poucas oportunidades de ascensão a condições mínimas de vida eram maiores quanto mais próximo do grupo branco o indivíduo fosse, ao contrário da América do Norte, onde havia uma tendência genealógica, em que os indivíduos eram identificados como negros a partir da sua origem, mesmo que tivessem a pele mais clara. O padrão que vigorava desde as últimas décadas do Império atravessou a República até meados do século XX.

Confirmando as dificuldades de sobrevivência da população negra nas grandes cidades, havia toda uma sorte de fatores que dificultava a sua integração em uma sociedade que estava baseada no modelo urbano industrial. Dessa forma, a suposta modernização da economia não afetava a maioria dessa população, assim como não havia uma pré-disposição do poder público em integrá-la.

O mercado de trabalho competitivo não abriu espaços para a população negra, que era considerada como um exército industrial de reserva, cuja dificuldade de vender a sua força de trabalho no mercado formal era possível apenas a alguns poucos. Sobre esse cenário, comenta Fernandes (2013, p. 124):

Em uma das histórias de vida, o informante nos adiantou que “eram raros os negros que tinham profissão, como pedreiro, carpinteiro, barbeiro, alfaiate, sapateiro. Eram profissões difíceis e os negrinhos aprendizes tinham dificuldades em conseguir colocação”. Nas fábricas, as oportunidades de trabalho raramente caíam em suas mãos, a menos que fossem “serviços de negros”, descritos pelo informante, com esse nome, como “os que os italianos não faziam, os serviços pesados e arriscados para a saúde”. A mulher negra, por sua vez, “até hoje encontra dificuldade para ser aprendiz e chegar a ser tecelã”, tendo de se contentar com os empregos como domésticas, principalmente junto a “famílias tradicionais”. No comércio havia poucas pessoas de cor. Apenas duas ou três chapelarias tinham empregados negros; quando trabalhavam em casas de comércio, em regra, eles exerciam ocupações braçais”. Por isso, os negros e os mulatos que quisessem “ganhar a vida” se sujeitavam aos “serviços de negros” (de faxina, como carregador de pá e picareta etc.). Em sua maioria, esses serviços eram mal pagos e requeriam pouca ou nenhuma qualificação.

Contudo, o discurso da pretensa democracia racial ainda era difundido pelos governos por meio de pequenas ações isoladas, como, por exemplo, quando o Presidente Getúlio Vargas recebe, em 1953, o prestigiado mestre de capoeira Manoel dos Reis Machado, o Mestre Bimba, no seu gabinete, promovendo a legalização da prática da Capoeira Regional e a valorizando como uma manifestação cultural nacional. A capoeira foi intensamente perseguida pelos governos da República Velha que a percebiam como um instrumento de criminalidade.

As duas ditaduras do século promoviam esse conjunto de ideais que foi chamado de “mito da democracia racial”, baseado nesse ideal da mestiçagem, sendo utilizado como uma importante “arma” ideológica capaz de evitar questionamentos às desigualdades prementes na sociedade brasileira.

A esse respeito, a obra a seguir do pintor espanhol Modesto Brocos reflete bem o pensamento de branqueamento da população negra:

**Figura 1 - A Redenção de Cam**



Fonte: Museu Nacional de Belas Artes, óleo sobre tela (1895)

O autor deixa nítido pelo próprio nome da obra o ideal da mestiçagem como importante agregador de uma nacionalidade que apagaria, ao longo das décadas, os traços africanos da nossa sociedade.

## **2.6 Movimento Negro Unificado e a Constituição de 1988**

O golpe militar de 1964 havia tomado o poder com o apoio dos grandes capitais nacional e estrangeiro, assim como dos meios de comunicação de massas, além de setores da Igreja Católica. A justificativa dos setores conservadores era sempre a suposta ameaça comunista que poderia tomar de assalto o poder.

No entanto, a repressão foi endurecendo, conforme os anos se passaram até a publicação Ato Institucional Nº 5 em 1968, que decretava a pior fase do golpe militar, limitando toda e qualquer liberdade de opinião e manifestação. Ao nacionalismo unificador eurocêntrico da pátria não interessava a discussão sobre as desigualdades sociais e raciais no interior da sociedade, apenas a manutenção de um conceito de brasilidade, como afirma Santos (2010, p. 31):

Na verdade, porém, a classe dominante simplesmente considerava qualquer movimento de conscientização negra como ameaça ou agressão retaliativa. E até mesmo era mencionado que, nessas ocasiões, os negros estavam tratando de impor ao País uma suposta superioridade racial negra. Qualquer esforço por parte do movimento negro esbarrava nesse obstáculo. A ele não se permitia esclarecer e compreender a própria situação no contexto do País, o que significava para as forças no poder, ameaça à segurança nacional, tentativa de desintegração da sociedade brasileira e da unidade nacional.

Enquanto o país era mergulhado no arbítrio de um governo corrupto, o denominado “choque do petróleo” e os problemas ocorridos nas economias dos países industrializados causaram a redução também dos investimentos nas economias do mundo “em desenvolvimento”. Paulatinamente, a melhoria da renda para as elites e as classes médias ocorrida com o chamado milagre econômico teve um recrudescimento avassalador, causando inflação e endividamento público.

Por outro lado, a brutal repressão à juventude universitária fomentava a criação de centenas de grupos revolucionários marxistas instalados nas grandes metrópoles. Esses grupos optaram pela luta armada como forma de resistência. Os grupos que discutiam a chamada questão racial eram minoritários, porém existiam. Referente a esse contexto, informa Santos (2010, p. 32):

Em 13 de maio de 1968, estudantes do Movimento Universitário Negro, liderados por graduados do Largo São Francisco, reivindicavam direitos iguais em todos os níveis. Era o início do movimento negro no movimento estudantil, que sofreu forte repressão.

Em relação à oposição institucional representada pelo MDB (Movimento Democrático Brasileiro), houve uma ampla vitória nas eleições de 1974, com a eleição de uma forte bancada parlamentar e de governadores nos Estados, inclusive entre os mais ricos da Federação.

Questionamentos ao regime pela classe artística, principalmente cantores, escritores e intelectuais, eram comuns, levando muitos ao exílio, influenciando o ideário das juventudes, principalmente jovens universitários contrários ao regime. A crítica às desigualdades e ao *status quo* exerceu forte papel contestador.

Dessa forma, ocorre uma queda no apoio ao regime, inclusive entre os setores populares que percebiam a derrocada do poder de compra do salário mínimo, o padrão crescente de desigualdade na distribuição de renda, afetando as regiões pobres do país, condenadas ao atraso.

No final da década de 1970, uma série de movimentos sociais reivindicavam direitos de cidadania, como educação, saúde e moradia. Importantes arranjos na sociedade civil fortaleceram o chamado bloco democrático composto por políticos e intelectuais que carregavam a bandeira unificada do retorno da democracia.

O ativismo negro se fortaleceu em alguns setores da intelectualidade, principalmente os ligados à academia, sendo muitos desses jovens os primeiros a chegarem aos ambientes universitários nas suas respectivas famílias. Um ator importante também era Igreja Católica que, através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), também auxiliava na organização das lutas sociais.

Considerando o ideário da construção da Nação, pode-se afirmar que o “mito da democracia racial” é uma das poucas crenças disseminadas em todo o território nacional, em todas as classes sociais como uma verdade habilmente construída.

Uma pesquisa da Fundação Perseu Abramo (FPA), ligada ao Partido dos Trabalhadores, questionou se as pessoas se consideravam racistas em 2005. Os resultados indicaram que 98% não se consideravam racistas. Todavia, quando questionados se conheciam pessoas racistas na sua convivência cotidiana, mais de 90% disseram conhecer pessoas que praticam o racismo. Ou seja, o pensamento mediano da sociedade reconhece o racismo no comportamento do outro, no entanto, não se reconhece como agente do preconceito.

Analisando as condições de vida da população brasileira e a segregação sócio-espacial a que está relegada a população negra, não seria tarefa sofisticada intelectualmente a percepção do racismo em nossa sociedade. Apesar das vozes dissonantes, a negação da raça como fator gerador das desigualdades entre as pessoas ainda enfrenta oposições.

A Constituição de 1988 traçou as novas linhas políticas, sociais e econômicas da sociedade brasileira, garantindo avanços sociais em seu texto e por esta razão foi chamada pelos profissionais do direito como “Constituição Cidadã”.

Antes da aprovação da Carta Magna, o Presidente eleito indiretamente decidiu criar a Comissão Provisória de Estudos Constitucionais. Foram designados para essa comissão profissionais do direito, intelectuais, empresários e políticos que teriam a responsabilidade de confeccionar o anteprojeto de Constituição que mais tarde seria discutido pela Assembleia Constituinte.

Os membros do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo (CPDCN) articularam a indicação de um dos seus membros para compor a chamada Comissão Affonso Arinos. O indicado foi o professor Hélio Santos, que participou ativamente da comissão. Contudo, o relatório da referida comissão não chegou a ser apreciado oficialmente pelos Deputados Constituintes.

No processo de discussão da Assembleia Nacional Constituinte, o Deputado Abdias do Nascimento, na legislatura entre 1983 e 1987, influenciou os debates realizados nas tribunas políticas através da articulação com o Deputado Constituinte Carlos Alberto de Oliveira (Caó). Esses parlamentares organizaram seminários e parcerias com ativistas e entidades do movimento social negro. No que tange às conquistas Constituição de 1988, reflete Medeiros (2004, p. 116-117):

Precedida de ampla discussão pública que envolveu parcelas significativas da população, a Constituição de 1988 foi promulgada sob um clima de grandes expectativas e esperanças. Do ponto de vista que aqui nos interessa, ela apresentou inegáveis avanços, tanto no plano geral, ao ampliar as garantias do conjunto de cidadãos, quanto no que se refere ao reconhecimento formal das especificidades sociais, religiosas e culturais dos negros, o que aparece em diversos dispositivos, a começar do Preâmbulo, que define a sociedade brasileira como “fraterna, pluralista e sem preconceitos”. Podemos destacar aqui o art. 3º, que, em seu inciso IV, estabelece como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. – o Estado reconhece, assim, a insuficiência de uma simples declaração de igualdade: é preciso mais que isso, é preciso promover.

Paralelamente aos direitos sociais, a Constituição de 1988 estabeleceu o racismo como crime inafiançável e imprescritível, que deveria ser regulamentado por uma Lei Ordinária. Após intensos debates, foi aprovada a Lei Nº 7.716/89, apelidada como Lei Caó, substituindo Lei Afonso Arinos, de 1951. Essa legislação regulamentou o crime de racismo no país.

Durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, houve, em 1995, a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial para discutir ações e políticas públicas afirmativas voltadas à população negra. No entanto, as políticas sugeridas pelo referido GT não foram aplicadas pelo Governo Federal.

## **2.7 Políticas públicas de promoção da igualdade racial**

Após a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, o Governo Federal atendeu a duas reivindicações dos movimentos sociais negros. A primeira delas foi a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 21 de março de 2003. Embora fosse uma Secretaria, o órgão tinha o *status* de ministério. A segunda reivindicação foi a criação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) em 2004.

A SEPPIR desenvolvia uma ação matricial em conjunto com outros ministérios e foi responsável por uma série de políticas públicas e legislações que auxiliavam no combate às desigualdades étnico-raciais, já o CNPIR era uma instância consultiva de diálogo e avaliação de políticas públicas, programas e projetos entre o governo e a sociedade civil organizada.

No caso das populações quilombolas, ainda em 2004 foi lançado o Programa Brasil Quilombola (PBQ) que articulava uma série de medidas que objetivavam garantir cidadania básica para as comunidades rurais, como acesso à energia elétrica, água, telefone, posto de saúde e construção de escolas.

Na área educacional, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi regulamentado pela Lei Nº 11.096/2005, estabelecendo bolsas integrais e parciais nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas em troca de isenção de impostos federais que elas deveriam recolher. Entre essas bolsas, havia a reserva do percentual relativo à população negra em cada um dos estados brasileiros, e os bolsistas deveriam ser oriundos das escolas públicas.

Objetivando promover a equidade no Sistema Único de Saúde, o Ministério da Saúde publicou a Portaria Nº 992/09 que regulamentou a Política Nacional de Saúde da População Negra (PNSPN), que foi desenvolvida por técnicos governamentais, acadêmicos e ativistas da sociedade civil organizada. Essa política favorecia pesquisas e diagnósticos a respeito da maior vulnerabilidade às enfermidades pela população negra, tanto no contexto biológico (casos da anemia falciforme), quanto no contexto social, como epidemia de homicídios, por exemplo.

O Estatuto da Igualdade Racial foi uma legislação que regulamentou uma série de direitos da população negra nas áreas da educação, trabalho, saúde, assistência social, sendo aprovado após dez anos de tramitação no Congresso Nacional e promulgado pela Lei Nº 12.288/10.

As políticas de cotas raciais e sociais nas universidades públicas têm modificado o perfil da academia brasileira a partir da inserção de milhares de jovens negros no sistema público federal de ensino superior. Essa legislação foi regulamentada pela Lei Nº 12.711/12.

Em relação às cotas nos concursos públicos federais, elas foram regulamentadas pela Lei n. 12.990/14 e representam novas oportunidades para as pessoas negras em todo o país.

O Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) foi aprovado em 2013 e propõe uma articulação federativa entre a União, os estados e municípios para a realização de ações e políticas públicas de enfrentamento ao racismo e garantia de direitos à população negra.

Durante as décadas de 2000 e 2010, as políticas públicas de promoção da igualdade racial estabeleceram direitos e melhoria nos indicadores sociais em relação à diminuição das desigualdades étnico-raciais. Por outro lado, as diferenças mensuradas pelas estatísticas geradas por órgãos nacionais e estrangeiros apontam significativos desafios na promoção da igualdade racial.

### CAPÍTULO 3 – PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE AFROCOLOMBIANA

A entrada massiva de africanos sequestrados de suas terras em território colonial espanhol foi impulsionada pela necessidade da hiperexploração do trabalho a que foram submetidos esses seres humanos, já que os povos autóctones eram progressivamente menos numerosos.

Se por um lado, esses novos indivíduos dinamizavam as atividades produtivas coloniais com seu trabalho, por outro lado, havia uma grande resistência desses homens e mulheres, reduzidos a mercadorias pelos espanhóis. Assim, os africanos escravizados frequentemente tentavam se organizar para a formação de povoados afastados do poder instituído, em lugares com difícil acesso pelos guardas da Coroa.

No Brasil, essas comunidades foram denominadas quilombos, onde havia a recepção de escravizados fugitivos da sociedade colonial. Em território colombiano, essas comunidades se organizam como *palenques*. Sobre o termo, explica Valencia (2015, p. 237):

O termo “Palenque” pode ser entendido como uma organização social de africanos e africanas (com o passar do tempo, afrodescendentes) que, fugidos dos seus lugares de exploração e escravização, conformavam um território livre e autônomo. Nele, desenvolviam as suas práticas culturais africanas: ritos, danças, modos de viver, língua, etc., encaminhando-as à construção de um espaço de liberdade que tivesse em conta a situação de opressão constante do momento. Portanto, foi um lugar a partir do qual recriou-se um pedaço da África na América e constituiu a maior manifestação de resistência no período colonial.

Mesmo com as dificuldades na obtenção de fontes empíricas sobre os fatos ocorridos no século XVII, a tese mais propagada na academia colombiana propõe que a comunidade hoje denominada San Basilio de Palenque teve a sua origem em uma fuga de aproximadamente 30 (trinta) escravizados, liderada por Benkos Biohó, que fundaram o Palenque de Mutana, em 1592, próximo a Cartagena das Índias.

Apesar das controvérsias históricas a respeito da origem do líder africano, algumas pesquisas de caráter oral sugerem que o herói provinha do Arquipélago de Bijagós, localizado na região ocidental africana da Guiné Bissau. Dessa forma,

houve um forte crescimento do povoado que passou a se chamar San Basilio de Palenque após a morte de seu fundador Benkos Biohó.

O fortalecimento do povoado era motivo de preocupação para as autoridades coloniais, que enviavam cartas à metrópole solicitando apoio contra os africanos fugitivos que eram denominados *cimarrones*. As elites locais percebiam a possibilidade de uma revolta geral dos escravizados, o que causaria importantes prejuízos econômicos. Alguns documentos históricos indicam que a administração colonial chegou a redigir, em 1612, uma espécie de Tratado que reconheceria a existência do palenque, garantindo sua autonomia organizativa, desde que não recebessem novos escravizados no seu território e colaborassem com as autoridades metropolitanas. Porém, essa tentativa de negociação não avançou.

Por toda essa história, a região de San Basilio de Palenque foi considerada o primeiro povoado livre das Américas, que, simbolicamente, construiu uma nova sociedade baseada no trabalho livre, incluindo também as suas próprias características culturais, como foi citado nos parágrafos acima.

Atualmente, o território foi considerado patrimônio cultural da humanidade pela Unesco, sendo festejado pela comunidade internacional como experiência de resistência ao sistema escravista nas Américas. Ou seja, esses homens e mulheres não se sujeitaram à redução da sua humanidade, como aponta Valencia (2015, p. 241):

Dada a importância dessa forma de resistir, o elemento da “ação coletiva” foi fundamental. A formação dos palenques tem que ser entendida como uma resistência coletiva, de vários indivíduos, homens e mulheres, os quais agiram, com uma consciência étnico-racial, com o objetivo de derrocar o sistema escravista e estabelecer-se em comunidades livres ao redor do território. Não pode ser explicada como se fosse totalmente individual e feita por uma pessoa só. Em vista disso, a figura do Benkos Biohó como imagem do líder é analisada sem apagar o trabalho dos outros que também tornaram possível a resistência.

Uma das importantes formas de resistência ocorreu pela língua *palenquera* que é falada no interior da comunidade, assim como a sua religiosidade, construída a partir dos elementos da natureza advindos da mitologia africana. O ritual funeral, conhecido como *Lumbalú*, representa essa ligação com os ancestrais africanos.

**Figura 2 - Monumento em homenagem a Benkos Biohó  
Praça central da comunidade de San Basilio de Palenque**



Fonte: Foto do arquivo pessoal do autor realizada em 16 de maio de 2018.

### **3.1 O grupo dos *raizales* nas ilhas de San Andrés, Santa Catalina e Providencia**

A Costa Atlântica colombiana teve uma importância significativa no período da colonização espanhola, já que era fundamental nas relações com as ilhas caribenhas desde tempos remotos. O arquipélago formado pelas ilhas de *San Andrés, Catalina e Providência* possui em sua história única no país pelas suas características específicas em relação ao continente.

Certamente o início da colonização espanhola na região tem como principal objetivo estabelecer um ponto de parada para os navegantes que participavam da estratégia mercantilista nos primeiros séculos da colonização. Entretanto, apesar da sua localização estratégica, as explorações metropolitanas não encontraram riquezas minerais nos territórios das ilhas. As ilhas também não apresentavam grandes áreas para o estabelecimento de monoculturas lucrativas, como as regiões do continente.

Por outro lado, a região conhecida com Caribe Ocidental era um importante eixo de escoamento logístico de produtos, assim como nos arranjos do tráfico atlântico de pessoas africanas. Distanto a aproximadamente 480 quilômetros do continente, as ilhas estavam geograficamente mais próximas de outros países, como a Jamaica e a Costa Rica, do que da própria Colômbia.

Essa posição privilegiada para o comércio mercantilista ativou uma disputa entre as potências europeias pela dominação das ilhas que eram habitadas por povos autóctones antes da chegada dos europeus. Porém, o processo de conquista quase que eliminou essa população, que foi substituída por escravizados africanos.

A presença de colonos ingleses na região remonta o século XVII, intensificando o processo de disputa com os colonizadores espanhóis estabelecidos inicialmente. Durante o século XVIII, o cultivo de tabaco e algodão leva às ilhas milhares de irlandeses e escoceses, como parte da estratégia britânica de ocupação do arquipélago.

Após longas disputas entre espanhóis e ingleses, o arquipélago foi anexado, em 1803, ao território do Vice-reinado de Nova Granada, garantindo o domínio político da Coroa Espanhola. Durante as guerras de independência, as ilhas foram denominadas oficialmente território da nascente República Colombiana em 1822. Ainda que houvesse um domínio político hispânico nas ilhas, a cultura local era majoritariamente influenciada pelos africanos que eram a maioria populacional, assim como os colonos britânicos que se estabeleceram como a elite local na região.

Nesse contexto, a língua *creole*, que possui influências inglesas, francesas, espanholas, holandesas e línguas oriundas do continente africano, era amplamente utilizada pela maioria da população das ilhas.

Aumentando o caldeirão cultural da região, na segunda metade do século XIX, as ilhas receberam milhares de missionários protestantes batistas oriundos dos Estados Unidos da América, o que demonstrava a força geopolítica desse país que substituiria a hegemonia inglesa no século XX sobre a América Central e o Caribe.

O movimento da regeneração, que teve seu apogeu a partir da hegemonia conservadora, e a promulgação da Constituição de 1886 promoveu uma intensa discussão a respeito da chamada *colombianización* em todo o território nacional. Então, o Estado envia missionários católicos e funcionários públicos para a região com objetivo de garantir a predominância da língua espanhola e do catolicismo aos habitantes das ilhas, inclusive com perseguições e proibições aos colonos de praticarem a língua inglesa nas escolas, por exemplo.

Na década de 1950, o governo colombiano promove um importante plano de modernização da região, investindo em turismo e comércio de produtos estrangeiros. Com esse plano, houve novo fluxo migratório colombiano e a população das ilhas aumentou significativamente no período.

Dessa forma, a inclusão no tecido social da população negra falante do *creole* foi secundarizada pelas elites locais brancas (hispânicas e anglo-saxônicas) que praticavam a discriminação racial. Ou seja, quanto mais próximo do grupo africano, mais as oportunidades eram negadas. Então, o movimento *raizal* reivindica o respeito aos seus valores e às suas particularidades étnicas frente ao Estado colombiano.

A força desse movimento nas ilhas organizou as reivindicações do grupo, que foi reconhecido pela Constituição de 1991 oficialmente, e também pela chamada Lei Nº 70, de 1993, que estabelece os direitos de grupos étnicos. O racismo contra essa população ainda é premente nas relações sociais.

### **3.2 Os movimentos revolucionários republicanos e a Abolição da escravidão**

O período que envolve o final do século XVIII e a primeira década do século XIX foi muito importante para o destino das ex-colônias da América Espanhola porque houve um fortalecimento do ideal de independência frente à metrópole, causado por alguns fatores políticos e econômicos na geopolítica mundial através da expansão napoleônica imposta pelos franceses aos outros países do continente.

Durante a primeira metade do século XVIII, a metrópole espanhola observava as dificuldades de controle das suas colônias através dos sistemas de administração vigentes, desde o início da colonização. Assim sendo, o Império iniciou uma série de modificações no modelo de governança dos territórios, objetivando aumentar o

controle sobre os mesmos, uma vez que a corrupção e a pressão das elites locais haviam esgotado o modelo anterior.

Essa modernização da administração nas colônias não se traduz apenas como um movimento específico para as colônias, mas é fruto também das tensões ocorridas entre a nobreza, cuja corrente de pensamento vitoriosa, em linhas gerais, propunha uma administração mais eficiente do Estado - movimento conhecido como o despotismo esclarecido.

Ainda sobre a tentativa de modernização da burocracia estatal, aponta Donghi (2012, p. 40):

Na América, a tentativa se expressa na mais ambiciosa de todas as reformas administrativas do século XVIII: criação dos intendentess do exército e das finanças. Era a transposição para as Índias de uma inovação já adotada na Espanha segundo um modelo francês. Na América, a nomeação dos intendentess – ou seja, a unificação de competências administrativas, financeiras e militares, que antes eram distribuídas de modo demasiadamente irregular – significa um passo à frente na criação de um corpo administrativo formado e dirigido pela metrópole e constituído majoritariamente por espanhóis. Os intendentess passam a ter competência sobre distritos geralmente menores do que aqueles submetidos aos governadores. Por outro lado, os requisitos exigidos para a designação destes intendentess são mais rigorosos e eles passam a ter poderes mais amplos sobre as corporações municipais.

Como forma de garantir a sua hegemonia no território colonial, o pacote de modernização também previa a profissionalização do Exército com novas diretrizes que determinavam a formação de brigadas militares compostas por soldados arregimentados entre a população local.

O projeto colonial, desde os tempos imemoriais da conquista, teve como uma das principais bases a Igreja Católica Apostólica Romana. O papel dessa instituição nas colônias não apenas se torna responsável pela expansão do cristianismo entre os indígenas sobreviventes e os africanos, mas também exerce de forma significativa influência no poder político e econômico local.

Dessa forma, o clero amealhou propriedades e patrimônios financeiros que, em tese, serviriam para o custeio das suas atividades e o seu corpo religioso de sacerdotes. Era comum a “posse” de pessoas escravizadas pelo clero em diversas ordens religiosas. Além disso, a igreja também organizou, durante séculos, parte da ocupação dos territórios através das missões dos jesuítas, principalmente no Vice-

Reinado do Rio da Prata, onde havia milhares de indígenas sobre a responsabilidade dos religiosos, até a sua expulsão no final século XVIII.

Outro importante fator influenciador dos movimentos autonomistas nas colônias eram as ideias iluministas que ganhavam terreno entre as elites locais, fortemente influenciadas pelas discussões ocorridas na Europa após a Revolução Francesa. Assim, lentamente a maior parte dessas elites passou a defender os ideais republicanos.

Por outro lado, o poder de comando metropolitano ainda representava o predomínio na maioria dos territórios que se mantiveram leais aos colonizadores, mesmo com as contradições estabelecidas nos planos econômico e político. Nesse ponto, pode-se pensar em uma comparação do poder das elites locais entre a América portuguesa e a América espanhola, como indica Donghi (2012, p. 53):

Todas essas diversidades nos levam a uma diversidade essencial: na América espanhola, a propriedade da terra e a riqueza nem sempre estavam ligadas; no Brasil ocorre o inverso e, por isso, a classe dominante dispõe de um poder que falta frequentemente à sua congênere da América espanhola. Desse modo, a constituição do poder central no Brasil não ocorre em luta contra efetivos poderes locais; esses sempre encontram maneiras de dominar as instituições criadas para controlá-los.

Na Europa, o jogo de xadrez político estava nas mãos de Napoleão Bonaparte, após o triste fim do período revolucionário. O autoproclamado Imperador impusera derrotas militares em todo o continente, apesar da importante reação dos ingleses ao imperialismo francês.

Determinado pela invasão francesa, em 1808, e a designação de José Bonaparte como novo monarca espanhol, as elites *criollas* não reconheceram a autoridade do novo monarca, que era irmão de Napoleão. Isso resultou em uma ampla revolta nas colônias, que substituíram a administração colonial por juntas governativas nos mais diversos territórios. Mesmo que seja contraditório, a maioria desses líderes revolucionários jurava lealdade ao Rei da Espanha que estava preso na França.

Em 1810, o libertador Simón Bolívar iniciou a primeira batalha pela Independência em toda a região de Nova Granada. O povo colombiano comemora a data de 20 de julho, quando um Conselho de Notáveis explode o movimento reivindicatório em Bogotá. O processo revolucionário foi marcado por intensas

batalhas entre os exércitos metropolitanos e revolucionários, quando finalmente, em 1819, as batalhas são finalizadas, consolidando a chamada República da Gran Colômbia. Ainda sobre as disputas europeias no início do século XIX, versa Donghi (2012, p. 61-62):

Mas as consequências desse acontecimento na Espanha são incompreensíveis, se não for ele visto num contexto histórico mais amplo: a guerra espanhola de independência é aspecto de um conflito mundial, sem o qual ela não teria ocorrido. A expulsão dos franceses, com efeito tornou-se possível graças à presença de um corpo expedicionário britânico; já antes, a resistência espanhola fora encorajada pelo que ocorria no resto da Europa conquistada pelos franceses; além disso, apoia-se numa mobilização popular que se insere muito bem no novo modo de combater introduzido pela revolução, ainda que as palavras de ordem do movimento fossem contrarrevolucionárias. A guerra de independência significa que a metrópole, agora aliada da Inglaterra, retoma seus contatos com as Índias. Significa que, de um modo ou de outro, o poderoso aliado passa a ter acesso ao mercado da América espanhola.

Aos novos aliados britânicos, o reconhecimento das ex-colônias era positivo porque objetivava fundamentalmente garantir a hegemonia inglesa nas relações de exploração econômica dessas nascentes repúblicas. Em pouco tempo, os ingleses seriam os principais parceiros comerciais dos antigos territórios espanhóis.

### **3.2.1 O processo de abolição da escravidão**

No período das batalhas pela libertação das ex-colônias espanholas, havia uma série de interesses organizados pelas elites *criollas* nos debates públicos e negociações que envolviam os atores sociais dominantes.

Apesar das posições liberais do libertador Simón Bolívar a respeito do fim da escravidão, que deveria ser um princípio básico na formação de um Estado republicano, garantindo a igualdade entre os seus cidadãos, os conservadores e a própria elite comercial espanhola articulam a continuação do sistema escravista.

Entretanto, no período revolucionário era importante garantir o apoio de todos os grupos sociais ao processo de separação da metrópole, inclusive das classes populares, compostas fundamentalmente por negros, indígenas e os chamados à época de mulatos. Nesse contexto, os escravizados que se alistassem nas forças libertadoras, em tese, ganhariam a sua liberdade pelos serviços prestados à nova pátria.

A grande questão apresentada nas primeiras décadas do século XIX estava nítida para esses homens que colocavam as suas vidas à disposição das nascentes nações: essa população poderia de fato gozar do *status* de cidadão perante aos seus compatriotas com ascendência europeia?

Inicialmente, as novas repúblicas nascem com essa deficiência civilizatória que poderia ter colocado fim ao malfadado sistema escravista e todo o atraso social e econômico que este sistema impunha aos territórios colonizados. Este panorama é discutido por Silva (2012, p. 64):

As hierarquias sociais não ruíram com o novo regime, mas se sustentaram na pirâmide das relações entre ex-colônia e metrópole. Entre 1810 e 1814, ainda no período de guerras de independência, formaram-se Assembleias Constituintes que ficaram conhecidas como Cortes de Cádiz. Dessas assembleias participavam representantes das províncias espanholas e americanas representativos dos grupos liberal, conservador e burguesia. A pauta política ia desde questões militares até a promulgação de decretos sobre a soberania nacional, igualdade de direitos e liberdades.

Após longas batalhas militares pela independência política, as novas nações deveriam formatar o seu modelo político de organização das instituições políticas e formação de governos representativos. Então, as revoluções ocorridas na Europa e nos Estados Unidos da América, assim como as teorias contratualistas difundidas pela academia europeia foram os modelos utilizados entre as elites políticas latino-americanas da época.

Durante o período revolucionário na primeira década do século XIX, houve a formação de partidos políticos nos principais centros econômicos colombianos, assim como a discussão a respeito da forma de governo. Os grupos centralistas defendiam um Estado Unitário, com amplos poderes no governo central. Porém, os federalistas defendiam a formação de um Estado Federativo, em que houvesse amplos poderes para as províncias no que diz respeito à legislação e à organização da administração pública.

Se por um lado, havia naquele momento uma dificuldade de entendimento entre as elites *criollas* em relação à formatação do governo da nova nação, por outro lado, as provinciais declararam a sua independência ao longo da década, iniciando por Socorro em 1810, seguidas por *Cundinamarca*, *Provincias Unidas* e *Rionegro*.

A estabilidade da nação foi conquistada a partir da chamada Constituição de Cucuta, que foi proclamada em 30 de agosto de 1821. O libertador Simón Bolívar articulou uma ampla aliança política que resultou na formação da República da Gran Colômbia. Esse novo país englobava os territórios da Colômbia, Panamá, Venezuela e Equador. Entre as primeiras medidas estabelecidas por Simón Bolívar estava a Lei do Ventre Livre, que tinha como objetivo a abolição da escravidão de forma gradativa, assim como a limitação dos poderes da Igreja Católica Apostólica Romana.

Entretanto, ainda existia o predomínio espanhol nos territórios do Peru e Bolívia, que conseguiram a libertação apenas em 1824, impondo derrotas militares aos colonizadores. O projeto de uma pátria grande de Simón Bolívar tornava-se uma realidade na segunda década do século XIX, através da organização do Congresso do Panamá, realizado em 1826. Todavia, existiam grandes problemas nas negociações dos interesses locais entre as elites de cada província que favoreceram a desagregação entre os territórios e criação das atuais fronteiras políticas latino-americanas até a morte de Simón Bolívar, em 1830.

Um dos poucos consensos entre os países participantes do Congresso do Panamá (1826) era o comprometimento dos países membros na erradicação do tráfico de pessoas africanas em seus territórios.

Nesse contexto de não reconhecimento da cidadania da população afrocolombiana, os partidos políticos constituídos para representar o povo colombiano eram o Partido Liberal e o Partido Conservador. As teorias modernas de representação política partidária previam que os partidos fossem divididos a partir de um projeto político de sociedade que, em tese, deveria ser traduzido no exercício do poder.

O Partido Conservador era composto em sua maioria por importantes agricultores e também comerciantes controladores do comércio dos principais produtos agrícolas comercializados no mercado internacional. Portanto, a manutenção do sistema escravista era defendida por eles, já que a libertação das pessoas escravizadas poderia afetar negativamente os negócios da frágil economia nacional.

O Partido Liberal era composto por membros das elites nacionais, mas também por profissionais liberais urbanos. Os liberais defendiam o fim da escravidão e a integração de todas as classes ao tecido social, além da igualdade de direitos entre todos os cidadãos colombianos.

Dentro desse paradigma, setores mais progressistas do Partido Liberal intensificaram a organização dos defensores pelo fim da escravidão em território colombiano, uma vez que a Lei do Ventre Livre e os afrocolombianos libertos pelo serviço militar representavam uma fissura na ordem escravista vigente. O regime republicano não poderia aceitar a divisão da cidadania entre castas de cidadãos, enquanto que outros eram excluídos da sociedade política.

Defendido pelas elites colombianas do Partido Liberal, o sistema escravista finalmente é abolido na Colômbia a partir de 1º de janeiro de 1852. A legislação fora votada no ano anterior, porém, as elites escravistas exigiram que os proprietários dos escravizados fossem indenizados pelo Estado, uma vez que seriam prejudicados pela perda da sua mão-de-obra oprimida nas senzalas. O reforço ao abolicionismo veio através da Constituição 1853, que confirma o fim do escravismo, assim como promove uma série de garantias e dispositivos inspirados em valores do liberalismo político da época.

A Colômbia figurou entre os países que mais resistiram à abolição da escravidão, se comparada às antigas colônias espanholas. Outros países decretaram o fim da escravidão ainda nas décadas de 1820 a 1840 após a condenação do tráfico de seres humanos pelos ingleses nas primeiras décadas do século XIX.

**Tabela 2 - Abolição da escravidão na América Latina**

<b>PAÍS</b>	<b>ANO</b>
Haiti	1793
Chile	1823
Bolívia	1826
Guatemala	1824
México	1829
Colônias Britânicas	1833-1838
Uruguai	1842
Colônias Francesas	1848
Colômbia	1852
Equador	1852
Argentina	1853
Venezuela	1854
Peru	1855
Suriname e Colônias Holandesas	1863
Paraguai	1869
Porto Rico	1873
Cuba	1886
Brasil	1888

Fonte: tabela elaborada pelo autor

Numa perspectiva comparada com a abolição da escravidão no Brasil, há semelhanças e diferenças no processo de abolição colombiano. Enquanto as elites políticas colombianas republicanas estavam divididas sobre a modernização da economia de mercado logo nas primeiras décadas da sua Independência, as elites políticas brasileiras apostaram no sistema escravista por mais 67 anos após a Independência.

Uma provável hipótese desse hiato de tempo pode ser explicada pela adesão das elites políticas brasileiras ao sistema monárquico, onde as ideias conservadoras definiram o panorama social da dinastia dos Bragança.

Ao mesmo tempo, é possível afirmar que a ideia de uma abolição lenta e gradual que não exigisse nenhuma mudança social, principalmente em relação aos interesses dos latifundiários, foi uma semelhança entre os dois países que antes da abolição completa aprovaram as chamadas Leis do Ventre Livre, que adiavam para

as gerações futuras a perspectiva de constituição de um mercado de trabalho assalariado.

### **3.2.2 Os afrocolombianos e o projeto de Nação**

A segunda metade do século XIX marcou a sociedade colombiana pela instabilidade política, quando houve a proclamação de diversas constituições que representavam a hegemonia dos grupos políticos liberal e conservador no poder.

A Constituição colombiana de 1863 foi um momento de aprofundamento das ideias liberais que já haviam sido definidas na carta anterior. Porém, a principal modificação dessa nova carta era o seu caráter eminentemente federalista – modelo inspirado nos Estados Unidos da América. Assim sendo, o país passou a denominar-se Estados Unidos da Colômbia.

Com a vitória dos federalistas, os ideais do liberalismo político foram implementados, como o princípio da laicidade do Estado, que não mais estava ligado à Igreja Católica Apostólica Romana. As províncias gozavam de plena autonomia, desde a regulamentação das atividades políticas, econômicas e sociais, até a formação de um exército próprio. Nesse período, as liberdades individuais também foram estimuladas: liberdade de opinião, liberdade de associação e liberdade comercial.

O poder central tinha como principal atribuição a construção de infraestrutura básica, como estradas e ferrovias, assim como a definição da política externa. Havia o Poder Legislativo bicameral, sendo estabelecido que a cada 50.000 (cinquenta mil) pessoas haveria um Deputado na Câmara de Representantes.

No que tange ao Poder Judiciário, a nova carta aboliu também a pena de morte e previa que as províncias organizassem um sistema judicial equitativo para todos os cidadãos colombianos.

Ainda que sob a hegemonia liberal, as legislações republicanas fossem baseadas na igualdade entre todas as pessoas, a população afrocolombiana foi excluída da nova economia capitalista que estava em desenvolvimento.

Assim explica Mosquera (2018, p. 5):

Escudriñando nuestro papel protagonista en la historia y la construcción de las sociedades americanas, hemos encontrado que las clases dominantes tienen de nosotros una inmensa fortuna que nos pertenece como herencia. Es una deuda intransferible y siempre vigente que se originó en el proceso de abolición legal de la esclavitud, cuando a nuestros antepasados les negaron y despojaron de todo lo que habían creado, les negaron derechos y oportunidades especiales que les permitieran superar la miseria y las condiciones infrahumanas de vida en que los sumergían y condenaban los siempre esclavistas y opresores.

Conservando as desigualdades existentes no período colonial, as elites políticas e econômicas que se orgulhavam de sua ascendência europeia exerciam um papel excludente com as mais variadas estratégias para que os elementos negros e indígenas não fossem reconhecidos como construtores da Nação, relegando essas populações a uma subcidadania.

Determinados pelos fatores históricos, a população afrocolombiana encontrava-se em todo o território nacional, já que a entrada era pelos portos do Pacífico, principalmente, e os africanos escravizados, posteriormente, eram vendidos para outras regiões continente adentro. Porém, a Costa Pacífica era uma região onde a população afrocolombiana criou raízes. Atualmente, o Departamento<sup>8</sup> de Chocó tem em sua composição 73,61% da sua população afrocolombiana, representando a maior quantidade relativa de afrocolombianos em todo o país.

Seria errôneo não reconhecer que há extratos muito significativos de afrocolombianos vivendo em grandes cidades colombianas, como Cali, Cartagena das Índias e Bogotá. No entanto, a Costa Pacífica é este território consolidado no imaginário nacional, como um território fortemente marcado pela herança africana. Neste sentido, explana Zambrano (2012, p. 28):

Essa cidadania tutelada levou os negros colombianos a desenvolverem estratégias de sobrevivência em regiões mais afastadas do domínio político e econômico do centro do país: a região do Litoral Pacífico. Desde meados do século XIX, essa região era legalmente considerada como “território baldio”, ou seja, terras de propriedade da nação, e foi neste lugar onde os negros construíram modos particulares de produção como as atividades extrativistas. Estas formas de produção foram durante a época colonial o motor do sistema econômico da região, especificamente a extração do ouro. Assim, durante o século XIX, a população negra do litoral pacífico

---

<sup>8</sup> Os Departamentos são os territórios que compõem a República da Colômbia normatizados pela Constituição de 1991

ocupou uma região onde era possível desenvolver uma economia baseada na mineração e na agricultura como atividades complementares.

Nas duas últimas décadas do século XIX houve uma quebra de hegemonia do Partido Liberal e a sociedade colombiana assistiu a uma forte instabilidade política, inclusive conflitos internos que foram agravados pelas divergências a respeito da nova Carta em setores como o clero.

Havia na época a conflagração do movimento denominado *regeneração* que tinha um recorte conservador e elitista ante os valores do liberalismo político. A Constituição de 1886 marcou a hegemonia conservadora no âmbito político.

Com a sua promulgação, o Estado passou a ser unitário, modificando o nome para República da Colômbia. Houve o fim da autonomia política dos Departamentos e a unificação das Forças Armadas para todo o país. Além disso, o catolicismo volta a ser a religião oficial do país e a Igreja torna-se responsável pela política educacional do país.

O exercício dos direitos políticos também foi cerceado a partir da promulgação dessa Carta, que previa o voto apenas para homens adultos, com comprovação de renda e alfabetizados. Consequentemente, os direitos políticos dos afrocolombianos foram mutilados, uma vez que na época havia um alto índice de analfabetismo entre os ex-escravizados que tentavam ser incluídos no mercado de trabalho assalariado. Ou seja, havia uma extrema dificuldade para essa população alcançar os postos de trabalho formais, dificultando a comprovação da sua renda para o alistamento eleitoral.

Analisando os direitos políticos em perspectiva comparada, esse sistema eleitoral possui uma intensa afinidade com o sistema do que foi chamado de “voto censitário”, normatizado pela Constituição de 1824 no Brasil. O objetivo final dos sistemas em questão, tanto no Brasil quanto na Colômbia, era a exclusão das massas populares do processo político eleitoral, o que facilitava os arranjos oligárquicos presentes em ambas as sociedades.

O ideal da mestiçagem, na perspectiva do branqueamento, estava presente nos discursos políticos na formação da identidade nacional colombiana, já que era necessário o reconhecimento da presença física dessas pessoas na sociedade. Porém, de forma conservadora, este axioma determinava que a cultura europeia,

considerada desejável e estimulada, seria a redentora dos grupos considerados inferiores desde a época da colonização, como comenta Wade (2000, p. 38):

Los españoles, los criollos, los indígenas, los negros libres y los esclavos se cruzaron entre si: españoles indegentes com mujeres negras libres, princesas indígenas con españoles aristocratas, esclavos fugitivos con mujeres indígenas, amos españoles con mujeres esclavas, negros libres con indígenas y criollas; y su descendencia fue reconocida como gente con mezcla racial de varias clases. La nomenclatura racial era variable y existian docenas de clasificaciones, pero a menudo se utilizaba el término *mulato* para alguién de uma mezcla supostamente negra y blanca, *zambo* para mezcla negra y indígena y *mestizo* para la mezcla blanca y indígena.

Isto se coaduna com as perspectivas de classificação racial que eram utilizadas pela sociedade do final do século XIX que ainda apresentava significativas imagens coloniais a respeito da presença africana na Colômbia.

O elemento africano na composição étnico-racial do país era incômodo às elites *criollas* que coordenaram o processo constituinte de 1886. Algumas questões mais complexas, como a liberdade de expressão, foram cerceadas pelas elites conservadoras. Fatalmente, as reivindicações por melhores condições de vida e igualdade seriam pautas não discutidas e não absorvidas pelo sistema político.

A cidadania nascente estava restrita aos grupos sociais dominantes, restando aos não-brancos uma condição subalterna no projeto nacional. Considerando a Constituição de 1886 e as relações étnico-raciais, conforme afirma Zambrano (2012, p. 30):

O novo cenário não afeta as possibilidades de mobilização negra, pois as oportunidades políticas seguem fechadas. As mudanças no Estado em vez de oferecer oportunidades positivas (de inserção) aos descendentes de escravos, usam estratégias de coerção e isolamento social destas populações. Por isso, as respostas ou repertórios de ação produzidos pelos afrodescendentes se deslocam para outro terreno, que não parece ser imediatamente político, mas que configura uma estratégia específica: a apropriação territorial e a construção de identidades coletivas.

Durante o período de formação das instituições políticas colombianas no final do século XIX, as elites políticas copiavam as fórmulas de governança europeias, já que os novos países latino-americanos iniciavam um período do chamado neocolonialismo. Esse regime garantia a integração desses países nos mercados internacionais de maneira subordinada aos países que estavam se industrializando, sendo a Inglaterra o principal protagonista desse momento histórico.

Não havia mais uma dominação territorial na América Latina, porém, havia uma dependência de empréstimos financeiros para os governos dos países nascentes, assim como a dependência da compra de produtos industrializados que não eram manufaturados nesta região.

Paralelamente, o racismo científico ganhava forma através do pensamento de uma série de autores oriundos dos países mais ricos da Europa. Segundo essa pseudociência, a população europeia seria mais evoluída que as populações dos outros continentes, sendo os africanos os mais primitivos.

Analisando a perspectiva comparada com o Brasil, as elites *criollas* colombianas também foram afetadas por este ideário que prejudicou profundamente a integração da população afrocolombiana no processo de integração à economia de mercado. Assim como no Brasil parte da academia colombiana também disseminou o ideário mais tarde conhecido como racismo científico. Ou seja, a preocupação das elites dirigentes em ambos os países era minimizar os danos que essa população com ascendência africana poderia trazer ao desenvolvimento futuro nas duas nações. Nesse contexto, aponta Zambrano (2012, p. 34):

Esta classificação de raças leva à exclusão dos descendentes de africanos no projeto nacional por causa de sua posição inferior na pirâmide social. É claro que este pensamento deriva do pensamento ilustrado oitocentista que é atravessado pelas teorias biológicas que vinculavam o progresso com a pureza racial. Assim intelectuais como José María Samper em 1861, referiam-se à “raça superior” como branca, trabalhadora e inteligente, assentada nas ladeiras da cordilheira e a “raça inferior” eram os negros que viviam nas margens dos rios e nos litorais. Assim, não só as aparências físicas, mas também os fatores climáticos e da topografia dominaram os discursos do pensamento positivista na Colômbia.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela hegemonia do Partido Conservador que conseguira modificar todo o Estado Colombiano de acordo com as suas principais teses. Contudo, houve uma intensificação de conflitos pela rigidez do regime conservador, causando inúmeras guerras civis até a queda do Partido Conservador em 1930.

Com o envolvimento de uma pequena parte da população afrocolombiana no Partido Liberal, que também possuía alas mais radicais e moderadas, as ideias de sufrágio universal ganham corpo a partir da década de 1930 com os governos liberais. A possibilidade de voto é estendida, inclusive aos analfabetos, que era a

situação da maior parte da população afrocolombiana, porém, ainda era restrita apenas aos homens.

Uma importante modificação nas oportunidades políticas se abre nesse momento da frágil democracia colombiana, já que surgiram importantes lideranças negras que eram oriundas da Costa Pacífica. A existência de deputados e autoridades locais afrocolombianas modifica a correlação de forças no país. Pela primeira vez em décadas após a abolição, essa população participa diretamente das instituições políticas.

Se por um lado, a população afrocolombiana compreendia a extensa maioria nos departamentos da Costa Pacífica, esse simples fato não garantiria que houvesse acesso ao poder político. Talvez uma explicação seja o próprio isolamento político e social a que era submetida essa região do país.

O investimento de algumas famílias em capital social no pós-escravidão a partir de uma produção agrícola em novas terras fez surgir uma economia de subsistência na região que se desenvolveu economicamente a partir do trabalho no campo. De certa maneira, essa classe média afrocolombiana consegue dialogar com as massas em uma onda reivindicatória através de uma identidade comum. Essa identidade comum estava baseada na reivindicação por investimentos básicos de infraestrutura do governo central na região, assim como a transformação dos territórios em Departamentos.

Dentro desse contexto social e político, algumas lideranças afrocolombianas ganharam destaque pela sua defesa incontestada a uma integração verdadeira dessa região ao país. Sobre a ascensão de lideranças negras, aponta Zambrano (2012, p. 43):

Por outro lado, as alianças que se criam entre lideranças negras com os militantes do Partido Liberal permitiram que na tomada do poder central destes últimos em 1930 se abrissem espaços políticos para os negros, e desta maneira, as oportunidades políticas se abrem para esta população. Esse foi o caso para muitas lideranças negras da região, dentre os quais podemos destacar o seguinte: Diego Luís Córdoba, advogado, deputado (1933-1943), senador da república pelo Departamento de Chocó (1943-1964), Elias Yacup, deputado, depois vereador da cidade de Buenaventura (departamento do Valle) e prefeito da cidade de Guapi (Cauca); Sofonias Yacup, governador de Cauca e autor do livro *Litoral Recóndito*, de 1934. Neste livro, Yacup defende as reivindicações dos afrocolombianos do Litoral Pacífico e acusa o Estado pelo abandono da região, lembrando que

desde a abolição da escravidão a região se mantinha como a mais pobre do país.

Uma das mais importantes lideranças negras desse período foi Diego Luís Córdoba, que fundou o movimento *Acción Democrática* na região. Esse movimento, vinculado à ala radical do Partido Liberal, tinha como principal pauta o combate ao racismo e a participação da população afrocolombiana nos processos políticos nacionais. A força desse movimento social era tal, que foi também chamado de *Cordobismo*.

Na década posterior, em 1940, há novas lideranças negras que também são alçadas no cenário político. Essas lideranças foram importantes porque renovaram as lutas contra o racismo, destacando-se como intelectuais afrocolombianos, sendo eles: Manuel Zapata Olivella, Natanael Diaz e Marino Viveros.

A importância social da ascensão dessas lideranças negras colombianas pode ser analisada em perspectiva comparada com o Brasil. Durante a República Velha brasileira, as oligarquias não permitiram a ascensão de lideranças negras na política institucional, nem mesmo em Estados onde existia uma maioria de população negra, como no caso do Nordeste brasileiro. Ainda que houvesse uma liderança local negra, normalmente essa liderança não desenvolvia um discurso de enfrentamento ao racismo e aos privilégios da minoria branca latifundiária.

Mesmo sob diferentes gestões de liberais e conservadores, a violência cresceu a partir do não reconhecimento das vitórias em ambos os lados na política colombiana após os anos 1930, muitas vezes com a insurgência de determinados departamentos que eram governados pelos opositores. Esses conflitos deixaram um rastro de milhares de mortos em todo o território nacional. A Constituição do país não foi substituída em cem anos, porém, houve setenta emendas ao longo da sua vigência.

### **3.3 As desigualdades étnico-raciais e o conflito armado no século XX**

Ainda na década anterior a 1940, a zona rural foi palco de significativas manifestações em favor de camponeses que frequentemente eram obrigados a ceder suas terras aos grandes proprietários, ou mesmo eram obrigados a trabalhar como arrendatários em condições extremamente desfavoráveis. Então nasceram as

Ligas Camponesas que tinham como principal objetivo enfrentar a situação de exploração dos pequenos produtores rurais em algumas regiões do país.

No Departamento de *Tolima*, os conflitos agrários entre latifundiários e as Ligas Camponesas evoluem consideravelmente, já que essas associações eram organizadas por lideranças do Partido Liberal. Em contrapartida, os latifundiários, através dos grupos *chulavitas* iniciaram uma estratégia de extermínio de comunidades inteiras, apoiados por todo o aparato repressivo governamental.

Por esta razão, a ação dessas elites locais aprofundou a violência com a formação das primeiras guerrilhas organizadas de inspiração liberal, assim como outras se formaram a partir das ideias comunistas. Além desse contexto complexo no campo, havia um avanço também dos ideais comunistas entre intelectuais urbanos que pretendiam a formação de um Partido Comunista.

O contexto político-econômico colombiano na década de 1940 estava marcado por uma intensa instabilidade política que tinha como origem não somente os conflitos entre liberais e conservadores, mas principalmente os problemas relacionados à concentração de terras nas mãos de poucos latifundiários, assim como acontecia em praticamente toda a América Latina.

Embora esses conflitos tivessem as tradicionais lideranças brancas, como ocorria na política institucional, os grupos que compunham os militantes das guerrilhas eram homens fundamentalmente descendentes de indígenas e africanos, variando de acordo com a região geográfica. Mesmo que parte desses trabalhadores rurais não participassem ativamente dos conflitos armados, eles eram as principais vítimas da opressão exercida pelas autoridades em favor dos latifundiários.

Aos poucos, os conflitos agrários espalharam-se por quase todos os departamentos onde havia atividade agrícola significativa. Um dos períodos mais violentos da história colombiana foi o período denominado "*La Violencia*", após o assassinato, pelos conservadores, do líder liberal Jorge Eliécer Gaitán em 1948.

O período foi marcado por conflitos sangrentos, uma vez que os conservadores assumem o poder a partir de uma ditadura militar que predomina durante toda a década seguinte, deixando um rastro de aproximadamente 300.000 (trezentos mil) mortos. Durante o período, os liberais alinharam-se aos comunistas contra a ditadura conservadora. Exatamente nesse momento histórico é que a

ingerência estadunidense se manifestou com apoio aos conservadores na perseguição aos grupos guerrilheiros.

Então, o governo conservador ditatorial colocou em marcha uma campanha persecutória anticomunista com forte empenho de Washington, porém, os grupos guerrilheiros se fortaleceram com um amplo apoio das massas de trabalhadores rurais. Somente em 1958, após mais de uma década de conflitos, o governo conservador propõe medidas de estabilização da violência através de tratados de paz com as guerrilhas, logrando em parte a entrega de armas dos guerrilheiros vinculados ao Partido Liberal.

Como parte dos acordos de paz, os conservadores também aceitaram a alternância de poder entre os partidos a partir de um retorno à normalidade institucional, assim como aceitaram a discussão a respeito de uma reforma agrária que fosse capaz de aumentar a produção interna de alimentos, ao mesmo tempo em que contemplasse os trabalhadores rurais sem-terra. Diante desses acordos, a ampla maioria do Partido Liberal deixou de participar e apoiar os grupos guerrilheiros que passaram a contar apenas com o apoio dos comunistas na década de 1960.

A normalidade institucional foi construída a partir da formação da Frente Nacional, resultado do acordo entre liberais e conservadores. Entretanto, a Frente Nacional não implementou as medidas anunciadas para a pacificação no campo, incluindo a esperada reforma agrária.

Mesmo que a maior parte das guerrilhas houvesse recrudescido com a Frente Nacional, o Partido Comunista Colombiano (PCC) estava enraizado fundamentalmente nas comunidades camponesas que vislumbravam o fim da opressão por parte dos latifundiários a partir da prometida reforma agrária. Em 1964, o governo central liderado pelos conservadores enviou tropas com milhares de soldados para a região de *Marquetália* – ação conhecida por Operação Marquetália.

Inicialmente, a Operação Marquetália não dera resultados, uma vez que os revolucionários esvaziaram o conflito por estarem em desvantagem numérica. Porém, nesse momento surge o conceito de guerrilha itinerante, que percorria o território em busca de novos apoios e dificultava a ação dos militares.

Certamente, a experiência da chamada Revolução Cubana inspirava grupos camponeses e intelectuais comunistas a promover um conjunto de reivindicações sociais, assim como evoluíram no seu discurso para a derrubada dos governos oligarcas e a tomada do poder pela população, como ocorrera na ilha caribenha.

O caminho das guerrilhas rurais tornou-se sem volta, já que as autoridades colombianas do momento utilizavam-se apenas das forças armadas e não havia negociação com a pauta de reivindicações dos rebeldes. Neste sentido, alguns grupos de guerrilheiros uniram-se politicamente sob a liderança de *Manuel Marulanda – o Tirofijo*.

A partir de 27 de maio de 1964, considera-se oficialmente a criação das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – Exército do Povo (FARC-EP). Embora o governo tivesse um forte aparato repressivo, tanto em relação ao número de soldados, quanto em relação ao potencial ofensivo do armamento utilizado, os guerrilheiros marcharam em direção às zonas mais inóspitas do país, principalmente na região da chamada Amazônia Colombiana.

A importância da questão étnica fica normalmente em segundo plano nas discussões sobre a guerrilha, todavia, a união dos militantes comunistas aos povos indígenas foi determinante para a sobrevivência do grupo durante décadas. Logo no manifesto de fundação das FARC-EP, os seus líderes dedicaram como uma das linhas balizadoras da guerrilha a necessidade da união entre camponeses e indígenas em torno da democratização da propriedade da terra no país.

### **3.4 O movimento social afrocolombiano contemporâneo**

O pensamento social afrocolombiano sofreu, após o processo de independência política colombiana, a influência de uma série de ideais libertários que estavam em discussão no planeta durante o século XIX.

Ainda durante a consolidação do Estado colombiano, ao final do século XIX, houve importantes personagens filiados ao Partido Liberal que advogavam pela igualdade de direitos e oportunidades para os afrocolombianos na sociedade.

Dentre esses, destacou-se Luis A. Robles, que representava uma tendência considerada radical no interior do Partido Liberal. Outra personagem importante foi Candelario Obeso. Esse ativista, também conectado às fileiras do Partido Liberal, organizou as suas ideias não somente como um político, mas também utilizando a via literária para denunciar as condições de vida e apartamento a que eram submetidos os afrocolombianos.

O pensamento desses ativistas pode ser refletido por Quiñonez (2016, p. 130):

En la mirada de Obeso por esta vía no hay futuro para los negros, debe ser una búsqueda propia, em que el hambre ronda y también las minusvalías después de las contiendas armadas. Obeso habla para los negros y los pobres de una manera radical, postula un proyecto autónomo, en uso de la libertad ganada, por fuera de las promesas de los caudillos, es la voz de otra nación, una voz radical, de la tierra, que renuncia a la explotación. En tales circunstancias, no podemos postular la existencia de esferas intelectuales-políticas negras en este momento, pero sí la expresión contemporánea de un pensamiento radical, que tiene conexiones con el liberalismo de la época, que en caso de Robles abogaba por la educación para todos los ciudadanos, discutiendo la necesidad de igualdad de razas para la viabilización de la nueva sociedad.

Durante a década de 1940 houve uma importante manifestação e diversos protestos públicos em alusão ao Dia do Negro, que ocorrera em 20 de junho de 1943. O protesto era organizado por jovens ativistas oriundos de uma classe média afrocolombiana que havia ascendido, principalmente nas regiões do Litoral Pacífico e do Litoral Atlântico.

Alguns dos jovens encontravam-se nos cafés da cidade de Bogotá para as discussões e organização de atividades. Esses jovens eram mantidos na capital a partir dos esforços de suas famílias em regiões mais distantes. O incipiente movimento conectava-se como os ideais dos afro-americanos e também dos movimentos de resistência ao regime do *apartheid* na África do Sul, de enfrentamento ao racismo e à discriminação

Além dos elementos citados anteriormente, havia também o processo de descolonização dos países africanos que estavam em voga, incluindo a luta contra o colonialismo europeu e as suas implicações para os africanos do continente e os descendentes da sua diáspora nas Américas.

Por outro lado, a ideologia da mestiçagem era uma presença constante nos debates públicos realizados pela ampla maioria da sociedade em geral, que não era permeada por uma noção de cultura negra, uma vez que dentro de uma narrativa colonialista, as origens africanas de uma significativa parte da população seriam com o tempo apagadas dos costumes nacionais nas décadas vindouras. Sobre essa situação comenta Quiñonez (2016, p. 130):

Hasta ahora entonces tenemos la impresión de que los círculos o colectividades intelectuales de negros están impossibilitadas, en este periodo, por el peso de la política racial integracionista vía el blanqueamiento y la renuncia cultural, es decir el mestizaje, se busca en consecuencia ser mejor recibido en los círculos de los blancos y/o mestizos. Sin duda se valora como el precio de ser colombiano.

Uma análise pertinente entre os dois países, em perspectiva comparada, indica que assim como o mito da democracia racial no Brasil, os afrocolombianos também enfrentavam um fenômeno quase idêntico que foi nomeado pelos acadêmicos como ideologia da mestiçagem. Ambas as ideologias dificultavam, ou muitas vezes proibiam, as discussões a respeito das relações raciais, como, por exemplo, o fechamento da Frente Negra Brasileira, por Getúlio Vargas, com a ascensão do Estado Novo em 1937.

A militância pelos direitos da população afrocolombiana foi lentamente acumulando forças durante o período após a Segunda Guerra Mundial, principalmente a partir dos fenômenos da descolonização africana e das lutas pelos direitos civis nos EUA na década de 1960.

Dessa forma, ocorreu uma gama de acontecimentos históricos que marcaram o fortalecimento da luta pela igualdade no país que foram analisadas por diversos professores nas universidades locais, assim como acadêmicos de universidades estrangeiras.

Os argumentos do professor Santiago Arboleda Quiñonez (2016) indicam que havia, nesse momento histórico, três tendências de organização do ativismo afrocolombiano contemporâneo. A primeira delas reflete a tendência institucional estatal. Em segundo lugar, o professor apresenta a tendência da mestiçagem triétnica, e, por último, a tendência da coesão e autonomia da população negra.

A primeira tendência pode ser abordada como uma tentativa de lideranças da militância afrocolombiana, em participar do sistema político, através da institucionalização de organizações, de chamar a atenção para as pautas que eram colocadas pelos seus participantes.

O marco das discussões desses ativistas foi a organização do Encontro da População Negra Colombiana, organizado na sede da Assembleia Legislativa do Departamento do Valle del Cauca, no município de Cali, em fevereiro de 1975. As discussões da atividade foram lideradas pelos advogados Valentín Moreno Salazar e Genaro Bonilla Perlaza.

Uma das principais resoluções do Encontro era a formação do Conselho Nacional de População Negra Colombiana. As lideranças desse movimento foram buscar inspirações nos Conselhos Africanos que têm importantes funções legislativas e judiciárias em diversos países africanos. Esse órgão seria também formado uma estrutura verticalizada que envolveria instâncias locais, regionais e a coordenação nacional, tal como os organismos institucionalizados do Estado.

Ainda sobre a governança interna do Conselho, afirma Quiñonez (2016, p. 136):

Se observa una lógica piramidal de dependencias en nombramientos, que reproduce la organización del Estado em sus ordenes territoriales y de encadenamiento descendente de escalera, en ultimas dando cuenta de formas organizativas propias de los gamonalismos políticos. Las decisiones, por lo tanto seguían este curso de concentración de poder en el nivel central, en los representantes nacionales. Se dice además que cada miembro es elegido por un año, siendo removido o reemplazados por el nivel del consejo que corresponda, por ausencias permanentes.

Considerando as questões que estavam colocadas como desafios para o desenvolvimento da população afrocolombiana, os ativistas ligados ao Conselho organizaram, com uma relativa eficácia, dezenas de grupos locais que geravam um importante eco nas discussões a respeito da discriminação racial no país.

No seu manifesto de nascimento, a organização apontava significativas reivindicações: o direito ao trabalho e salário digno; a participação dos afrocolombianos no sistema político; e a implementação da história e cultura dos afrocolombianos nos currículos escolares.

Entretanto, a nova instituição deixava nítido em seus documentos que desejava integração e não defendia o separatismo, fato este que não impediu parte da imprensa colombiana de acusar o movimento de promover um divisionismo no seio da população. Mesmo que essa acusação frequente não fosse real, os ativistas reivindicavam políticas de desenvolvimento socioeconômico para as regiões com maioria de população negra que foram negligenciadas no processo pelas elites desde a Independência política da metrópole espanhola.

Relatando as pautas dos ativistas, indica Quiñonez (2016, p. 136):

En su manifiesto fundacional derivado de las conclusiones del evento, dejan claro que es un organismo no racista, no separatista. Nace como respuesta ante la discriminación no declarada y el racismo de iguales características, que se refleja en la exclusión estructural de las regiones donde la población negra habita mayoritariamente. Este documento recoge varios tópicos, desde la centralidad del derecho ao trabajo, pasando por su valoración sobre la necesidad de recuperar la historia desde África y vincularla ao apartado escolar, hasta un detallado programa de contenidos para seis niveles de bachillerato sobre los aportes de africanos en la construcción del país.

A questão da terra foi também objeto de pressão por parte dos grupos locais, principalmente oriundos do Litoral Pacífico, que desejavam a resolução das chamadas “terras baldias” que estavam ocupadas há décadas, mas eram propriedade do Estado. Enquanto o movimento se organizava para a disputa das suas pautas de reivindicações, o ativista Juan Zapata Olivella foi alçado como pré-candidato à Presidência da República.

O candidato foi se aproximando do Conselho de forma rápida e fundou o Movimento de Negros e Mestiços da Colômbia, cujo objetivo era divulgar em todo o país o seu programa de governo, que tinha como referência a criação de Universidades no Litoral Pacífico, assim como o acesso às redes elétricas e o saneamento básico, construção de unidades de saúde, criação de rotas marítimas de comércio, investimento nas atividades agropecuárias e mineradoras, e por último, a implementação da história dos afrocolombianos no currículo escolar.

Após intensos problemas na campanha do pré-candidato devido à articulação dos apoios internos do movimento, mas também pelas dificuldades enfrentadas pela política tradicional, dividida entre liberais e conservadores, a candidatura não se viabilizou politicamente. Em fevereiro de 1978, o pré-candidato abriu mão da sua candidatura em nome do candidato do tradicional Partido Liberal.

O Conselho estava extremamente debilitado a partir do declínio da candidatura, tanto que houve importantes baixas e dificuldades para novas conquistas em anos vindouros, sendo um instrumento político de alguns benefícios para a comunidade afrocolombiana em troca de apoio eleitoral para candidatos liberais e conservadores.

O movimento deixa de existir em 1984, por dificuldades de entendimento entre os seus líderes, o clientelismo político e também às críticas sofridas por outros grupos políticos que julgavam as suas pautas radicais, esquerdistas e divisionistas. Ainda que a experiência desse movimento tenha sido dispersa ao longo dos anos, a tentativa desses ativistas de construir um instrumento de mobilização que levasse a uma candidatura presidencial pode ser considerada um fato político relevante em toda a América Latina.

A segunda tendência organizativa destacada por Quiñonez era o que foi chamada de mestiçagem triétnica. Essa tendência organizativa dos afrocolombianos está diretamente ligada ao casal intelectual Manuel Zapata Olivella e Delia Olivella. Para a compreensão dessa tendência, faz-se necessário explorar o contexto de atuação da família Olivella.

Em 1975, foi criada a Fundação Colombiana de Investigações Folclóricas. A instituição fundada pela família Olivella era fruto de outras tentativas de organização realizadas nas décadas anteriores.

No contexto histórico da época, a instituição tinha como objetivo central realizar pesquisas em todo o território nacional que valorizassem o patrimônio cultural africano através da literatura, dança, música e folclore de cada região. O casal Olivella era muito bem articulado, tanto no âmbito nacional, como também em algumas organizações internacionais.

Essas organizações internacionais auxiliaram o trabalho inovador do casal. Ele contribuía mais na área da literatura, enquanto ela contribuía na área do folclore. De certa forma, os pesquisadores obtiveram significativos financiamentos para a publicação de obras, além das apresentações artísticas e festivais na Colômbia e em eventos internacionais.

Dessa forma, o ativismo da família Olivella tinha um amplo reconhecimento nacional e internacional, o que lhes facultou uma ampla articulação com outros ativistas e intelectuais de outros países envolvidos nas discussões a respeito da negritude e da situação do continente africano.

Como está citado na própria nomenclatura utilizada, a percepção de luta do casal Olivella relacionava a discriminação racial ao processo de dominação promovido pelos europeus aos não-europeus, incluindo os indígenas, as pessoas mestiças e até os brancos empobrecidos. Apesar de centrar na cultura negra como fonte primária do seu trabalho, o casal Olivella defendia uma espécie de unidade entre os oprimidos pelo sistema oligárquico histórico na Colômbia. A visão dos Olivella é comentada por Quiñonez (2016, p. 141-142):

Esta propuesta que muy pronto tuve el reconocimiento nacional y internacional, el ideario y el centro gravitacional estuvo en una dinámica de comprensión e interpretación del sentido de la cultura negra colombiana y, de la negritud, ahora sí con sus implicaciones ideológicas y, con la función de los y las intelectuales en este marco. Manuel Zapata Olivella señalaba que la palabra negritud tenía la función de desnudar el racismo y la discriminación tanto de raza como de clase a los más discriminados de la historia y aún a los mestizos e blancos pobres; en esta dimensión, la negritud deviene de una matriz ideológica integral que permite la unidad de los subalternizados más allá de la pigmentación.

Através da influência de intelectuais oriundos do continente africano, dos EUA e de outros países da América Latina, o casal Olivella participou, na segunda metade da década de 1970, de diversos colóquios, encontros e congressos internacionais sobre a perspectiva da discriminação racial na diáspora africana. Após intensos debates sobre o contexto internacional do racismo e da discriminação racial, o casal organizou, entre 24 e 28 de agosto de 1977, o Primeiro Congresso da Cultura Negra das Américas, na cidade de Cali, que contou com delegações de diversos países, como Equador, Peru, Panamá, Nigéria, entre outros.

Nesse Congresso, houve a discussão sobre a necessidade de criação de um organismo permanente com representantes entre os países, assim como a necessidade de uma luta global contra o racismo e o colonialismo europeu. Houve também uma proposta de incentivar o ensino de línguas vernáculas e adotar uma delas como uma língua oficial dos povos afrodiáspóricos, com auxílio de organizações internacionais.

Foram ainda realizados mais dois Congressos no Panamá (1980) e em São Paulo (1983). De certa forma, o casal Olivella teve um amplo papel inovador nos discursos e nas articulações internacionais com outros ativistas. Contudo, havia uma fragilidade na relação com os movimentos surgidos localmente no final da década de 1970.

Durante o período, a instituição sofreu críticas de ambas posições ideológicas que enfraqueceram a sua atuação. Alguns setores do movimento social afrocolombiano discordavam da abordagem utilizada pelos Olivella em relação à mestiçagem, uma vez que poderia esvaziar a questão da discriminação racial contra os negros. Por outro lado, a instituição sofreu críticas dos grupos políticos conservadores que consideravam uma forma de racismo isolacionista os estudos sobre a cultura negra desenvolvidos pela Fundação.

Analisando a terceira e última tendência de mobilização apontada por Quiñonez, o seu próprio nome (coesão e autonomia dos negros) aponta algumas características importantes para problematização.

No ano de 1975, foi fundado o Centro para a Investigação da Cultura Negra (CECUN) sob a liderança do sociólogo Amir Smith Córdoba. Esse ativista também havia participado de outros movimentos afrocolombianos além do CECUN. No contexto das discussões ocorridas na capital Bogotá, o líder afrocolombiano trouxe ao debate a necessidade de descolonização do pensamento, incluindo a revisão da história colombiana, assim como autores que não reconheciam a importância social da população negra na formação do país.

Após a criação do CECUN, o ativista passa a atuar em veículos de comunicação, como o jornal Presença Negra e a Revista Negritude. O seu pensamento era fortemente baseado nos autores pan-africanistas, que, inclusive, escreveram para os seus veículos de comunicação, difundindo parte desse pensamento em língua espanhola.

Dessa forma, Smith defendia uma descolonização do pensamento dos afrocolombianos como forma inicial de luta a partir de uma forte discussão a respeito do racismo e as suas consequências nefastas para a população negra. Por essa razão, o pensador foi considerado pela mídia hegemônica da época como um radical

que promoveria o racismo às avessas em uma sociedade mestiça. Comentando este pensamento, reflete Quiñonez (2016, p. 152):

En esta tendencia no se trata de integrarse por la vía de la participación de cuotas en el Estado como prioridad; si bien se puede llegar allá, se hace indispensable una repersonalización individual y colectiva del negro, frente a lo que él llama la “despersonalización congénita”, que permita superar los avergonzamientos, su deseo de blanqueamiento y renuncia de su cultura; y así garantizar criterios de acción política colectiva que permitan participar de la construcción social en igualdad de condiciones, sin acudir a renuncias y abdicaciones.

Uma das principais pautas reivindicatórias de Smith era a questão da mudança curricular em relação ao papel dos afrocolombianos na história do país. A partir dessa pauta, o movimento consegue organizar um encontro de formação continuada para mais de cem professores da rede municipal de Bogotá, em outubro de 1978. Além dessa importante inovação na capital do país, o CECUN também foi responsável pela publicação de livros dos mais importantes pensadores estadunidenses e africanos sobre as relações étnico-raciais na Colômbia.

### **3.5 O Litoral Pacífico e os *desplazamientos***

A região denominada Litoral Pacífico tem características específicas biológicas, sociais e econômicas pelas suas características físicas, mas também pelos processos de ocupação, desde a colonização até os dias atuais.

Inicialmente, a região tem uma rica biodiversidade e cobertura vegetal ao longo de seus 175.000 quilômetros quadrados. Pesquisadores sugerem que a região abriga sozinha 10% de toda a biodiversidade do planeta, uma vez que grande parte do território se concentra em áreas de floresta tropical preservadas.

Na questão hidrográfica, a região também se destaca pela concentração de importantes rios que produzem um grande volume de águas e alto índice pluviométrico, um dos mais altos da América do Sul. Os rios mais importantes da região são: Atrato, Guapi, Timbiquí, Mira e Patía, sendo o relevo marcado por vales, baías e por áreas de baixo e alto relevo da Cordilheira dos Andes.

Do ponto de vista político-territorial, a região faz fronteira com Panamá e Equador. Os seus 179 (cento e setenta e nove) municípios estão distribuídos pelos seguintes Departamentos: Chocó, Cauca, Valle del Cauca e Nariño. Considerando a

questão do desenvolvimento urbano, a região é marcada por significativos contrastes. Enquanto a maioria dos municípios tem tamanho pequeno, com pouco mais de 10.000 (dez mil) habitantes, há também grandes centros urbanos, que concentram significativos contingentes populacionais, como Buenaventura, Quibdó e San Andrés de Tumaco.

No quesito étnico-racial, os afrocolombianos são a maioria absoluta da população da região, como indica a Defensoria do Povo (2017, p. 18):

En la región Pacífica habita la mayor proporción de población afrocolombiana del país, distribuida en los cuatro departamentos, al mismo tiempo que numerosas comunidades indígenas. La población se divide en tres grupos étnicos: afrodescendientes, equivalentes al 90% de la población, agrupada en territorios colectivos e habitantes de centros poblados; mestizos (6%), y indígenas (4%). Los indígenas pertenecen principalmente a los grupos Awá, Embera, Catíos y Waunanas, agrupados en resguardos.

A região teve em seu histórico colonial um processo de conquista que dizimou a ampla maioria dos povos autóctones, que posteriormente seriam substituídos pelos escravizados africanos, principalmente na exploração de metais preciosos. Outra fonte de recursos advinha também das atividades produtivas ligadas à agropecuária. Entretanto, as autoridades coloniais dependiam de acordos com as elites locais para administrar o território. Ainda sobre essa situação, comenta a Defensoria do Povo (2017, p. 22):

En los cuatro departamentos que integran a región, al tiempo que se implantaban procesos extractivos mineros, los territorios servían como punto de escala mercantil. El Estado coexistió con amplios espacios no controlados, a donde no llegó la institucionalidad política, eclesial o la Fuerza Pública. Fueran numerosos los territorios poblados por indígenas y afrodescendientes que no se identificarían con el modelo de soberanía colonial, y más tarde, con el orden republicano.

Após a Proclamação da República no início do século XIX, a região não experimenta investimentos por parte das elites *criollas* a respeito da infraestrutura urbana e social, o que provocou certo isolamento do restante do país. Contudo, esse processo de isolamento também auxiliou o desenvolvimento de uma agropecuária de subsistência que se cresceu a partir de relações de solidariedade entre pequenos produtores.

Na primeira metade do século XX, houve uma tentativa importante de modernização da região a partir da instalação de empresas multinacionais estrangeiras e também de grandes empresas colombianas. A estratégia estava baseada na modernização da infraestrutura portuária e a construção de estradas e ferrovias que seriam responsáveis pelo escoamento da indústria madeireira e também das empresas mineradoras.

Os interesses corporativos desses grandes projetos desenvolvimentistas não levaram em conta o desenvolvimento da população local, que foi inserida de forma subordinada e muitas vezes de maneira violenta. Uma onda de migração de pessoas em busca da exploração de riquezas afetou a vida de milhares de pequenos produtores rurais. Parte dessas famílias foi expulsa dos seus pequenos lotes de terras, originando as primeiras ondas migratórias em direção às grandes metrópoles do país, como Cali, Bogotá e Medellín.

Durante os anos de 1950, o Estado tinha um projeto de desenvolvimento através de planejamento público com investimentos de empresas estatais, principalmente na gestão portuária. Porém, a crise de financiamento dos países em desenvolvimento e as políticas neoliberais de privatização prejudicaram os investimentos econômicos na região. Outros fatores, como a questão da degradação ambiental do patrimônio natural também frearam projetos madeireiros insustentáveis.

No início da década de 1980, grupos de traficantes de drogas passaram a utilizar a região como rota de passagem do tráfico internacional. Esses agentes desenvolveram atividades de plantio ao longo do tempo e também de produção de drogas. Grupos ligados às guerrilhas também passaram a atuar na região em parceria com narcotraficantes, como reflete a Defensoria do Povo (2017, p. 29-30):

A todo lo anterior se suma el rápido ascenso del narcotráfico que, hacia los años 80, poco a poco comenzará a tomarse la región, primero utilizándola como corredor de tránsito y punto de exportación y, posteriormente (finales de los 90 e comienzos de los 2000), como zona de cultivo, procesamiento y transporte. Período en el cual también comenzaron a hacer presencia grupos armados ilegales como las guerrillas. Esta conjunción de elementos dará lugar a la implantación progresiva de factores de violencia y conflicto armado que terminarán por transformar la región y reconfigurar el orden social en las décadas siguientes.

Conflitos de toda sorte levaram os governos a elaborar diversos planos de desenvolvimento para a região nas últimas décadas. Infelizmente, essa ação não tem gerado modificações positivas para a grande maioria da população que sofre que os chamados *desplazamientos*, assim como mortes de líderes sociais afrocolombianos.

Analisando em perspectiva comparada com o Brasil, a maior parte dessa população rural expulsa de suas terras por conflitos pela terra em sua região fugiu para recomeçar suas vidas em grandes centros urbanos que não tinham infraestrutura para receber novos moradores. Esse êxodo rural pode ser comparado à fuga de parte dos habitantes do Nordeste brasileiro para o Centro Sul do país na década de 1980 do país em razão das adversas condições climáticas em partes do território.

Atualmente, a região é um dos locais mais perigosos da Colômbia pela articulação de diversos fatores de conflito, além da mineração ilegal, que também é outra fonte de conflito por terras, os níveis de pobreza estão entre os mais altos do país, assim como indicadores de acesso da população à educação e à saúde.

Uma forma de chamar a atenção para a situação da região foi a aprovação do Dia Nacional de Solidariedade ao Povo Chocoano, que é celebrado no dia 26 de maio de cada ano.

Nos últimos anos, centenas de lideranças populares afrocolombianas têm sido assassinadas em virtude dos conflitos pela posse da terra. Esses ativistas defendem a regulamentação de terras para as suas comunidades que ocupam ancestralmente a região.

### **3.6 De “negros” a “afrocolombianos” – *Movimiento Cimarron***

O Movimento *Cimarron* destacou-se como uma das mais importantes organizações afrocolombianas das últimas décadas. As ações começaram a partir da indignação de jovens universitários oriundos do Litoral Pacífico que estavam estudando na cidade de Pereira. Havia uma forte discriminação dos colegas aos estudantes afrocolombianos, com ênfase àqueles que tinham o tom de pele mais escuro. Indignados com o tratamento recebido, os jovens universitários criaram, em

1976, o Círculo de Estudos da Problemática das Comunidades Negras da Colômbia – SOWETO.

A problemática do racismo era o principal objeto de estudos do grupo que cresceu entre universitários de várias faculdades da cidade. Portanto, a inquietação do grupo era pesquisar sobre a contribuição civilizatória dos africanos e seus descendentes para a formação da Nação. O nome do grupo era uma homenagem ao bairro sul-africano que havia se levantado contra o regime racista do *apartheid* na África do Sul.

Em alguns anos, a ideia havia se multiplicado para outras importantes cidades do país através de uma articulação entre diversos grupos de ativistas ligados às universidades que percebiam a necessidade de lutar contra o racismo.

Dessa forma, os ativistas concluíram pela necessidade da criação de uma instituição formal, de âmbito nacional, capaz de articular as reivindicações sobre os direitos humanos da população afrocolombiana. Essa instituição recebeu o nome de Movimento *Cimarron* e foi fundada em 15 de dezembro de 1982. A palavra *cimarron*, no contexto colombiano, é uma referência aos escravizados que fugiam dos seus senhores e da escravidão. Portanto, a filosofia desse movimento era libertar as consciências da população afrocolombiana em relação aos seus direitos civis, políticos e sociais que eram sistematicamente desrespeitados.

Desde a sua fundação oficial, na década de 1980, o movimento expandiu-se por todo o país nas décadas seguintes, tendo um papel decisivo na formação de novas lideranças através da criação de centenas de grupos de ativistas locais nos territórios. Por tudo isso, o movimento ganhou, em 1997, o Prêmio Internacional dos Direitos Humanos promovido pelo governo francês, além de ter executado projetos em parceria com a Organização dos Estados Americanos (OEA).

Ainda sobre o processo de desumanização que o racismo impôs aos africanos e seus descendentes, o movimento propõe a não utilização do termo “negro”, uma vez que assim eram chamados os escravizados pelos seus senhores como forma de homogeneizar e objetificar os seres humanos escravizados. Por essa razão, o movimento defende a utilização do termo afrocolombiano para designar essa população nascida na Colômbia com ascendência africana. Sobre essa

problemática da nomenclatura e a sua importância para a construção de novos padrões civilizatórios, aponta Mosquera (2018, p. 8):

Y la persona africana quedó convertida por los europeos en el "negro". En torno a esta palabra surgió una lingüística deshumanizadora, llena de estereotipos, prejuicios racistas y una conducta de exclusión y discriminación. La situación, condición y trato, en las relaciones entre los africanos y los europeos durante la institución de la esclavitud, y en las relaciones de los afrodescendientes, desde 1851, cuando se abolió legalmente la institución española de la esclavitud de los africanos, hasta el presente, se han caracterizado por la estigmatización y la discriminación, teniendo el color de la piel como una fuente de privilegios para acceder a las oportunidades sociales.

Em relação às possibilidades de nomenclaturas a serem utilizadas pelos ativistas do movimento, reflete Mosquera (2018, p. 8):

Los jóvenes del SOWETO aprendieron que debían devolverse la dignidad e identidad cultural africana, eliminando críticamente la lingüística esclavista y deshumanizadora, que debían reivindicar la humanidad y las identidades culturales africanas de nuestros ancestros, en un acto de reencuentro con nuestra africanidad y afrodescendencia, ultrajadas e ignoradas por siglos de esclavización, racismo y desigualdad. Decidieron que ya no serían más la creación e invento que el europeo y sus sucesores hicieron de los antepasados africanos esclavizados, que desde entonces conocerían, comprenderían y asumirían que todas las personas herederas de la etnicidad africana, con todos los bellos colores de la afrodescendencia, se asumirían orgullosas como portadoras de la identidad africana, afrodescendiente, africanos colombianos, afrocolombianos

A organização tem uma atuação nacional e internacional pela sua capilaridade no território através de grupos locais que atuam nas questões de gênero, juventude e ações afirmativas. Em 1992, a instituição organizou o primeiro Encontro Nacional de Organizações Afrocolombianas em Bogotá, dando sequência a esses encontros durante toda a década de 1990. Além disso, a instituição realizou ações de influência para aprovação de legislações pioneiras, como o Mês da Herança Afrocolombiana, comemorado no mês de maio, e o Dia da Afrocolombianidade (26 de maio).

O município de Bogotá ganhou o primeiro Centro de Justiça contra o Racismo organizado pela instituição, em parceria com a prefeitura local. Durante a organização da Década Internacional dos Afrodescendentes estabelecida pela ONU, o movimento teve um importante papel para a sua aprovação em 2011.

Ressalta-se ainda o trabalho com a Rede de Mulheres Afrocolombianas que é uma ação do movimento no sentido de promover o empoderamento das mulheres a partir das suas demandas específicas.

Ao longo das últimas décadas, o movimento tem sido responsável pela formação de dezenas de lideranças, que são atualmente juízes, jornalistas, educadores, servidores públicos, acadêmicos, entre outros. Por essa razão, o movimento mantém a Escola Nacional de Direitos Humanos e Liderança Afrocolombiana Nelson Mandela, fundada no ano de 2000.

### **3.7 Políticas públicas e a Constituição de 1991**

Analisando o contexto de crise vivido pela ampla maioria dos países latino-americanos, a Colômbia não estava fora dessa situação no final da década de 1980. Os problemas econômicos causados pelo endividamento dos países considerados “em desenvolvimento” e a diminuição do fluxo de comércio nos países centrais do capitalismo globalizado dificultavam o cenário econômico interno.

No plano interno, a maioria dos países latino-americanos havia passado por regimes autoritários civil-militares ou ainda estavam convivendo com os seus últimos escombros. Portanto, a sociedade civil organizada e os movimentos políticos pela redemocratização da sociedade eram importantes atores para novas garantias políticas e sociais.

A Colômbia vivia uma série crise política no final da década de 1980 que afetava a credibilidade e a governabilidade das instituições políticas. Um exemplo importante era a luta contra as FARC-EP e o ELN, que detinham controle de parte do território colombiano. Enquanto os grupos guerrilheiros aumentaram o seu poderio, associados ao narcotráfico, houve também o fortalecimento dos grupos paramilitares, que foram reconhecidos pelas autoridades desde o final da década de 1960 como uma forma de combate aos grupos guerrilheiros no interior do país.

Esses grupos paramilitares eram compostos por militares, latifundiários, empresários e funcionários públicos que não estavam submetidos ao Estado democrático de direito, cometendo diversas ações criminosas em nome do combate aos guerrilheiros. Os paramilitares assassinaram três candidatos à Presidência da República na década de 1980.

Se por um lado o Estado estava fragilizado pelos grupos que dominavam frações do território, por outro lado havia um descontentamento com o sistema político organizado em favor dos tradicionais partidos liberal e conservador, que já não eram capazes de responder aos anseios da sociedade civil organizada. Após intensas mobilizações da sociedade civil organizada, com um forte protagonismo do movimento estudantil, as autoridades decidiram então convocar uma Assembleia Constituinte em 1990.

Um dos principais ideários da nova Constituição seria a conciliação nacional entre os diversos atores que deveriam estar representados no texto. Por isso, o governo abriu um diálogo e reconheceu um grupo guerrilheiro chamado M-19, que abriu mão da luta armada em nome da sua inclusão no sistema político colombiano. Esse grupo político, que foi nomeado como Aliança Democrática – M19, tinha uma orientação que aglutinava lideranças conectadas ao pensamento da centro-esquerda do país.

Por outro lado, havia também uma forte reivindicação dos povos indígenas que habitavam extensas áreas no interior do país e reivindicavam a demarcação de suas terras ocupadas tradicionalmente, principalmente na região do Litoral Pacífico. Sobre esse processo, comenta Zambrano (2012, p.86-87):

A Assembleia Nacional Constituinte (ANC) se instala no dia 5 de fevereiro de 1991 e conclui as suas atividades no dia 4 de julho do mesmo ano. Setenta membros conformaram o total de “constituintes” distribuídos da seguinte maneira: 25 membros do Partido Liberal; 19, da Aliança Democrática M-19; 11, do Movimento de Salvação Nacional; 5, do Partido Social Conservador; 4 Conservadores independentes; 2, do Movimento Indígena; 2, do Movimento evangélico; 2, da União Patriótica.

Os movimentos afrocolombianos partiram de duas diferentes matrizes que defendiam suas pautas (apesar de complementares). Embora todos os movimentos denunciassessem o racismo como propulsor das desigualdades, a dificuldade de unificação e a falta de recursos financeiros para financiamento de campanha levaram à ausência da representatividade afrocolombiana na ANC.

De um lado, estavam os grupos urbanos que enfatizavam questões como educação étnico-racial, mecanismos de criminalização do racismo e acesso à universidade. Do outro lado, havia os grupos oriundos do meio rural do Litoral Pacífico que tinham como principal questão o direito à posse das suas terras que

ocupavam há centenas de anos, além das questões de infraestrutura nas regiões empobrecidas.

Mesmo com a ausência de representantes dos movimentos afrocolombianos na Assembleia Nacional Constituinte, os grupos rurais do Litoral Pacífico organizaram um conjunto de articulações com os representantes dos povos indígenas no sentido de garantir no texto constitucional o direito comunitário aos seus costumes e modos de vida tradicionais. Outra articulação importante foi o apoio decisivo do grupo de centro-esquerda representado pela Aliança Democrática – M19. Além desses, o Presidente da República também se posicionava pelos direitos dessas comunidades rurais.

Alguns setores da política tradicional colombiana não aceitavam uma diferenciação das comunidades negras rurais, uma vez que esse grupo estaria integrado ao país e não possuía características específicas, como linguagem própria, ou mesmo, de organização da vida social, tal como ocorria entre os povos indígenas. Então, os movimentos organizaram uma série de repertórios clássicos de mobilização, como a ocupação de prédios públicos, envio de mensagens por telegrama aos constituintes e a organização de manifestações públicas defendendo a singularidade da sua condição na sociedade.

Utilizando os repertórios citados acima, os movimentos afrocolombianos conseguiram então alguns avanços do ponto de vista conceitual no texto da Carta Magna. Logo no seu início, a nova Constituição reconhece a Colômbia como uma nação pluriétnica e multicultural, rompendo com o texto anterior de 1886, que preconizava um projeto de homogeneização cultural europeia através da ação Estatal e da Igreja Católica. Postulando o êxito no projeto de construção de avanços sociais, o texto indica ainda que o Estado não somente reconhece, assim como tem o dever de proteger a diversidade étnica e cultural existente no seu território. No Artigo 13º da Carta Magna, o Estado se compromete a tomar medidas efetivas para o avanço da igualdade entre as populações excluídas e discriminadas. Refletindo a questão das articulações na ANC, explica Mendes (2014, p. 64-65):

As demandas afrocolombianas sofreram resistência de outros setores políticos. Estes setores, representados principalmente por aqueles dos tradicionais Partido Liberal e Conservador, não consideravam as comunidades negras como “grupo étnico”, pois, segundo eles, elas não apresentavam língua nem formas de governo próprias. Diante desse impasse, o apoio dos membros da Alianza

Democrática M-19 foi imprescindível para a aprovação do Artigo Transitório 55 (AT 55) naquela constituição. Foi a proximidade com o movimento indígena que fez com que o movimento negro rural tivesse conseguido mais avanços ao final da ANC do que o movimento negro urbano, que, diferente do rural que pautava principalmente a questão étnica-territorial, se focava na luta contra a discriminação racial.

Incorporando a pauta do movimento afrocolombiano de base rural, o texto constitucional consagrou o Artigo Transitório N°55, que previa a regulamentação através de uma legislação específica, redigida por uma Comissão Especial composta por especialistas, servidores públicos e representantes dos movimentos afrocolombianos interessados.

No ano de 1992, o governo colombiano ratificou a Convenção 169 da ONU, que prevê uma gama de instrumentos de preservação e direitos das populações tradicionais, o que pode ser considerado uma vitória para o movimento indígena e afrocolombiano. Ainda em 1992, o governo criou a Comissão Especial prevista na Constituição com a participação de 40 (quarenta) membros que redigiram o texto da Lei N°70 aprovada em 1993.

A Lei N°70, de 1993, trouxe grandes avanços para os direitos da população afrocolombiana, principalmente no que tange à questão territorial porque permitiu a regularização de mais de 5 milhões (cinco milhões) de hectares de terras no Litoral Pacífico para os grupos que ocupam tradicionalmente esses territórios. Ao mesmo tempo, a legislação também influenciou a participação e o diálogo entre governo e sociedade civil através da formação de Conselhos Comunitários em cada uma das comunidades atingidas.

Ainda como parte integrante da legislação referida, há um dispositivo que auxilia estudantes dessas comunidades com bolsas universitárias, assim como a garantia de um currículo diferenciado para as escolas que se encontram nos territórios dessas comunidades, objetivando a valorização da história e cultura dos afrocolombianos na construção da sociedade, projetando valores como autoestima e oportunidades educacionais a crianças e jovens.

### 3.7.1 Políticas Públicas e a promoção da igualdade racial

Quando se analisam os ganhos obtidos na legislação vigente na Colômbia, pode-se inferir que os afrocolombianos avançaram significativamente em relação aos textos constitucionais anteriores. Contudo, a grande questão a ser levantada pelos ativistas e pesquisadores na área das relações raciais se remete ao fato de que as desigualdades e desvantagens da população afrocolombiana em relação aos descendentes de europeus estão longe de serem resolvidas.

Embora tenham ocorrido mudanças legislativas importantes, o campo da materialidade desses direitos e garantias continua a ser uma complexa equação, não somente na Colômbia, como também no Brasil. As hierarquias sociais e raciais produzidas por mais de cinco séculos entre os brancos e não-brancos ainda sobrevivem a toda resistência apresentada pelos descendentes de africanos.

Por outro lado, a Lei Nº 70, de 1993, proporcionou a criação de uma estrutura administrativa no Poder Executivo, que exerce significativa importância na interlocução com os movimentos afrocolombianos, assim como a execução de políticas públicas que beneficiam esse segmento. A Direção para Assuntos das Comunidades Negras (DACN) foi criada na estrutura do Ministério do Interior. Neste sentido, aponta Mendes (2014, p. 67):

A Lei 70 também beneficiou a mobilização afrocolombiana na medida em que instituiu o apoio do Estado para “processos organizativos das comunidades negras com o intuito de recuperar, preservar e desenvolver sua identidade cultural” (artigo 41). Baseada neste artigo se cria a Direção de Assuntos para Comunidades Negras (DACN), órgão que vai procurar proteger e garantir o direito das minorias étnicas no âmbito rural e que vai acompanhar o Registro Único de Organizações de Base no espaço urbano. Com esses incentivos a Lei 70 propicia um boom organizativo de entidades negras em nível nacional. Graças ao crescimento no número de organizações negras foi possível a construção de uma identidade coletiva afrocolombiana urbana.

O associativismo afrocolombiano tem atualmente desenvolvido um papel decisivo na articulação com os organismos do Poder Público, seja na esfera legislativa, seja na esfera executiva. Segundo registros do DACN do ano de 2005, havia na Colômbia 1.052 (um mil e cinquenta e duas) organizações afrocolombianas no país. As organizações estão divididas pelos diversos departamentos do país,

chamando atenção para o fato de que a região do Litoral Pacífico concentra quase 72% do número absoluto total de organizações.

Na capital Bogotá, por exemplo, houve a formação de um grande número de organizações afrocolombianas que representam cerca de 15% do número de organizações em todo o país. Ainda que os dados sozinhos não indiquem as diferenças de atuação e organização dessas entidades, os números sugerem um grau de institucionalização dos movimentos afrocolombianos.

Do ponto de vista demográfico, a população afrocolombiana tem acompanhado a dinâmica geral do restante da população no que tange ao processo de urbanização ocorrido nas últimas décadas do século XX, não somente na Colômbia, mas em quase todos os países latino-americanos. Dados oficiais publicados pelo governo colombiano indicavam que mais de 70% dos afrocolombianos vivem no meio urbano.

Analisando a ocupação do solo nas grandes cidades colombianas, o êxodo rural atingiu fortemente os afrocolombianos, seja pela expulsão forçada de seus territórios originais (como ocorreu no Litoral Pacífico), seja em busca de melhores condições de vida e acesso ao mercado de trabalho competitivo.

A tabela a seguir mostra a população colombiana em 2005:

Tabela 3 – População colombiana segundo DANE (2005)

Departamento	Total Nacional	Población Afrocolombiana	Porcentaje sobre población del departamento
<b>Total país</b>	<b>41.468.384</b>	<b>4.273.722</b>	<b>10,31%</b>
Chocó	388.476	285.964	73,61%
Valle del Cauca	4.052.535	1.090.943	26,92%
Bolívar	1.836.640	491.364	26,75%
Cauca	1.182.022	255.839	21,64%
Nariño	1.498.234	270.433	18,05%
Archipiélago de San Andrés, Providencia y Sucre	59.573	10.452	17,54%
La Guajira	762.263	121.624	15,96%
Córdoba	655.943	91.674	13,98%
Cesar	1.462.909	191.797	13,11%
Atlántico	878.437	105.273	11,98%
Atlántico	2.112.001	224.109	10,61%
Antioquia	5.601.507	593.174	10,59%
Magdalena	1.136.819	110.186	9,69%
Guaviare	56.758	2.883	5,08%
Risaralda	859.666	43.503	5,06%
Putumayo	237.197	11.620	4,90%
Arauca	153.028	5.905	3,86%
Caquetá	337.932	11.661	3,45%
Cundinamarca	2.228.682	73.517	3,30%
Santander	1.913.444	59.707	3,12%
Caldas	898.490	22.631	2,52%
Meta	713.772	17.911	2,51%
Vichada	44.592	1.114	2,50%
Quindío	518.691	12.718	2,45%
Amazonas	46.950	866	1,84%
Norte de Santander	1.208.336	22.022	1,82%
Bogotá, D. C.	6.778.691	96.523	1,42%
Casanare	281.294	3.971	1,41%
Boyacá	1.210.982	16.602	1,37%
Vaupés	19.943	270	1,35%
Tolima	1.312.304	15.766	1,20%
Huila	1.001.476	11.516	1,15%
Guainía	18.797	184	0,98%

Em relação às grandes metrópoles, destacam-se dois grupos de cidades. O primeiro deles é caracterizado por significativa população afrocolombiana em cidades médias e grandes, como a cidade de Cali, onde residem mais de 550 mil afrocolombianos, que representam mais de 26% do total da população (município com o maior número de afrocolombianos). Ainda nesse grupo, destaca-se também Buenaventura, com 300 mil (trezentos mil) habitantes, sendo 88% afrocolombianos, assim como Quibdó e Tumaco com aproximadamente 100.000 (cem mil) habitantes

afrocolombianos. E, por último, a famosa cidade de Cartagena das Índias, que tem aproximadamente 320.000 (trezentos e vinte mil) afrocolombianos, representando 36,5% da população total.

Já o segundo grupo é caracterizado por grandes metrópoles, em que os afrocolombianos são uma minoria relativa, mas pela sua grandiosidade, representam números significativos. Esse é o caso de Medellín e Bogotá, que têm menos de 7% da população total afrocolombiana, mas que representam 140.000 (cento e quarenta mil) e 97.000 (noventa e sete mil) homens e mulheres afrocolombianos, respectivamente.

A definição estatística sobre a quantidade de população afrocolombiana foi objeto de intensas discussões entre o governo representado pelo DANE e os movimentos negros afrocolombianos, que passaram a exercer diálogo com as autoridades a partir da Lei Nº 70, de 1993. No ano de 1993, o Censo apontou para apenas 1,5% da população se autodeclarando afrocolombiana. Após um prolongado debate, chegou-se à conclusão de que a metodologia utilizada nos questionários deveria ser modificada. Então, no ano de 1998, um grupo de pesquisadores contratados pelo governo, utilizando dados de várias fontes de pesquisa, indicou que a população afrocolombiana estava em 26% do total.

O Censo de 2005 apontou o indicador atual já citado anteriormente neste trabalho que se encontra em torno de 10% da população total os afrocolombianos. Esse segmento é considerado, portanto, uma minoria para o conjunto do país. A população afrocolombiana seria majoritária em apenas 49 municípios colombianos.

Neste sentido, os efeitos do racismo institucionalizado afetam profundamente a qualidade de vida e acesso a serviços básicos pela população afrocolombiana. Alguns dados compilados pelo PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento indicam que o número de pessoas pobres que não têm suas necessidades básicas satisfeitas chega a 41,8% entre os afrocolombianos, enquanto representam 29,1% entre os outros grupos populacionais. No município de Buenaventura, aproximadamente 80% dos afrocolombianos estão abaixo da linha da pobreza e 43% vivem em condições de miséria extrema. A taxa de desemprego estava em mais de 30% da População Economicamente Ativa (PEA).

Quando se analisam os indicadores educacionais, a situação também é bastante grave. O analfabetismo atinge ainda mais de 10% dos afrocolombianos, enquanto que os outros grupos da população têm uma taxa superior de 6,9%. As escolas com os piores indicadores de resultados nas avaliações nacionais externas são aquelas localizadas em cidades e bairros com uma grande concentração de afrocolombianos.

Entre a população afrocolombiana, as mulheres vivem aproximadamente 10,8 anos a menos que os outros grupos populacionais. As condições de moradia precárias em áreas de risco sem saneamento básico e a violência urbana nos bairros precários explicam esse dado. Pouco mais da metade do déficit habitacional é formado por famílias afrocolombianas. Sobre esses indicadores, aborda o texto do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2010, p. 13):

A su vez, las estadísticas confirman con exactitud aquello que los sentidos reconocen a simple vista. Sobre la base de la información contenida en los estudios realizados recientemente puede colegirse que en 200 años de vida republicana el país no ha logrado cancelar satisfactoriamente la deuda histórica que mantiene con los afrodescendientes. También es posible inferir que aún hoy, cuatro lustros después de promulgada la Carta política (1991) que exaltó la universalización de los derechos y ofreció garantías para su cumplimiento, persiste una brecha significativa entre los beneficios que recibe la población “no étnica” y los que obtienen los afrocolombianos.

Além desses dados discutidos acima, compilados pelo PNUD, o acesso à Universidade ainda é bastante restrito aos afrocolombianos. Dados governamentais indicam que, em 2014, apenas 13 universidades ofereciam programas de cotas e ações afirmativas, ante as 117 universidades que tem o país.

Em cada instituição, as políticas de cotas são definidas internamente. Os movimentos afrocolombianos reivindicam a aprovação de uma legislação de cotas efetiva que possa também vir acompanhada de políticas de permanência desses estudantes, evitando, assim, os altos índices de evasão.

## **CAPÍTULO 4 – PROBLEMATIZANDO A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEGISLAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: A VOZ DOS ATORES SOCIAIS**

Este capítulo tem como objetivo principal analisar as respostas aos questionários preenchidos por diferentes atores quanto ao processo de implementação da referida legislação.

A realização das entrevistas ocorreu por meio de questionários estruturados com perguntas abertas e fechadas que evidenciam qualitativamente aspectos relativos à implementação do marco regulatório vigente.

Uma questão importante a ser observada é a localização das entrevistas. Por razões de restrições financeiras e físicas, as entrevistas ocorreram em três localidades onde existe uma forte presença dos movimentos sociais negros e afrocolombianos.

No caso brasileiro, as entrevistas ocorreram na cidade de São Paulo entre os meses de outubro e novembro de 2018. O município de São Paulo tem a maior quantidade de pessoas negras do país em números absolutos e também concentra um número significativo de entidades, coletivos, fóruns e organizações que realizam as suas ações com foco central na promoção da igualdade racial.

Esse ativismo foi representado por sete entrevistados oriundos de diferentes vertentes dos movimentos sociais negros, como movimento de cultura na periferia, empreendedorismo negro, escritores negros, movimento sindical e das comunidades tradicionais de terreiros.

No processo migratório intenso que ocorreu entre as décadas de 1940 e 1980, quando a cidade recebeu milhões de pessoas oriundas da região Nordeste e do Estado de Minas Gerais, as chamadas periferias foram crescendo desordenadamente à revelia do poder público, que não respondia com uma política urbana inclusiva desses novos habitantes. A grande maioria dessas pessoas eram negros que haviam passado pelo processo de êxodo rural nos seus estados de origem.

Em que pese a diminuição drástica da migração nas últimas três décadas, segundo os dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), a população da cidade de São Paulo era de 11.253.503 habitantes. Desses, aproximadamente 37%

(4.164.504 habitantes) pertenciam à população autodeclarada negra (pretos e pardos). A população negra concentra-se nas periferias da cidade em locais com menor infraestrutura urbana e desenvolvimento econômico. No distrito de Parelheiros, por exemplo, a população negra chega a 57,1%, enquanto que no privilegiado distrito de Pinheiros é de apenas 7,3%.

Analisando a renda média domiciliar segundo a cor do responsável pelo domicílio, chega-se à conclusão que a diferença entre negros e brancos é de aproximadamente 2,5 vezes. Entre os domicílios com responsáveis brancos, a renda média é de R\$ 7.095,00 e entre os domicílios com responsáveis negros, a renda média é de R\$ 2.867,61 (IBGE, 2010).

Quando são sistematizados os dados de cada subprefeitura, verifica-se que, onde há altos índices de desenvolvimento socioeconômico e infraestrutura, os negros estão em condições desiguais. Em Pinheiros, a renda média de brancos é R\$ 17.737,14 e de negros é R\$ 9.228,74 (1,9 vezes menor). Mesmo no distrito de Parelheiros, a renda média de brancos é R\$ 2.254,87 e de negros é R\$ 1.780,76 (1,2 vezes menor).

Os dados do Ministério do Trabalho e Emprego indicam que as subprefeituras da Sé (18,3%), Vila Mariana (13,6%) e Pinheiros (10%) concentravam na área central aproximadamente 42% dos empregos formais da cidade de São Paulo em 2013. Aproximadamente 32% dos empregados em São Paulo em 2013 foram identificados como pertencentes à população negra.

Empregados negros exerciam em 2013 ocupações relacionadas ao comércio e serviços (34,6%), serviços administrativos (24,8%) e indústria (23,5%). Aproximadamente 3% dos negros exerciam ocupações ligadas à chefia ou gerência na alta administração pública ou privada. Os negros estavam concentrados nas faixas de rendimentos mais baixas (até 3 salários mínimos). Somente 2% dos empregados formais negros ganhavam mais de 10 salários mínimos.

As entrevistas com educadores e gestores escolares brasileiros também foram concentradas na capital paulista, no mês de outubro de 2018. Foram entrevistados 24 educadores e 6 gestores escolares que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No processo de escolha das escolas a serem pesquisadas houve uma caracterização de escolas

públicas que se encontram em bairros com altos índices de vulnerabilidade social, já que esses bairros têm uma sobre-representação da população negra paulistana. Essas unidades escolares estão localizadas nos seguintes bairros: Jardim Maria Sampaio e Pedreira, ambas na Zona Sul da cidade.

No caso colombiano, as pesquisas foram realizadas nos municípios de Bogotá e Mahates. O município de Bogotá foi priorizado porque concentra o pioneirismo do ativismo negro colombiano e tem uma comunidade de noventa e sete mil afrocolombianos. Já o município de Mahates está localizado próximo à cidade de Cartagena das Índias. Em seu território encontra-se a comunidade de San Basilio de Palenque, considerado por historiadores e ativistas como a primeira experiência de território autônomo das Américas.

Analisando o histórico dos movimentos sociais afrocolombianos, há uma nítida divisão entre os movimentos com base em comunidades rurais, e de outro lado, os movimentos com base no contexto urbano. Dessa forma, entre os sete ativistas entrevistados, três eram oriundos do meio rural.

Em relação aos educadores e gestores escolares, as entrevistas foram realizadas com 21 educadores e 5 gestores escolares que atuam nos níveis Pré-escolar, Primário, Secundário e Médio. As unidades escolares escolhidas foram duas escolas públicas e duas escolas privadas. No que tange ao perfil socioeconômico dos bairros, todas as escolas estão localizadas na região Sul de Bogotá, onde há alta vulnerabilidade social e onde existe uma concentração significativa de população afrocolombiana.

Na comunidade afrocolombiana de San Basilio de Palenque houve também a realização de entrevistas com 3 professores e 2 gestores escolares oriundos da escola local que tem um projeto voltado à educação étnico-racial. A ideia é realizar uma comparação com as outras escolas urbanas colombianas e brasileiras a partir das respostas dos questionários aplicados.

As entrevistas com os ativistas da sociedade civil organizada foram marcadas em horários específicos, contando com um tempo médio entre trinta e cinquenta minutos. Todas as entrevistas foram realizadas diretamente com a presença do pesquisador.

Além disso, houve também as entrevistas realizadas nas dependências das unidades escolares com educadores e gestores escolares. Essas entrevistas foram marcadas com autorização da equipe gestora nos horários de intervalo ou vagos na sala dos professores. Assim como no caso dos ativistas, todas as entrevistas foram realizadas diretamente com a presença do pesquisador, utilizando um tempo médio entre quinze e trinta minutos.

O processo de construção do questionário e a análise das respostas foram baseados na teoria da análise de conteúdo, que prevê a utilização de categorias que orientam o pesquisador na interpretação das informações inseridas no contexto da pesquisa, como apontado por Bardin (2008 p. 44):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Objetivando compilar as informações e organizar aquilo que está presente nos discursos de ativistas da sociedade civil, educadores e gestores escolares, a análise de conteúdo permite auxiliar nesse processo de construção de conhecimento a respeito da implementação da legislação sobre a educação étnico-racial. Sobre a análise de conteúdo e as suas possibilidades de utilização pelos pesquisadores, reflete Bardin (2008, p. 41):

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta recorre a indicadores (quantitativos ou não). (...) O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os <documentos> que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e fenômenos. Há qualquer coisa descobrir e por graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo.

Todo o conteúdo sintetizado das entrevistas foi analisado a partir de cada uma das 21 categorias organizadas em três blocos do questionário para os ativistas e quatro blocos com 29 categorias no caso dos educadores e gestores escolares.

#### 4.1 O ativismo negro e a implementação das legislações sobre a educação étnico-racial no Brasil e na Colômbia

O Bloco A do questionário tinha como objetivo principal a compreensão da trajetória percorrida individualmente pelos ativistas e pelos processos de militância e atuação na sociedade. São realizadas dez perguntas, sendo oito perguntas fechadas e duas perguntas abertas.

A primeira categoria remete à idade dos entrevistados. Os resultados indicaram que os ativistas são, em sua maioria, adultos que estão na idade laboral. Entre os ativistas pesquisados no Brasil, havia apenas um jovem abaixo dos 30 anos; na Colômbia, quase 30% dos ativistas era composto por idosos acima de 65 anos. Essa é uma discussão importante a respeito da renovação dos quadros dos movimentos sociais negros em ambos os países, pela necessidade de oxigenação e continuidade do ativismo.

A segunda categoria estava relacionada ao pertencimento étnico-racial dos ativistas. Ao longo das últimas décadas, os movimentos sociais negros brasileiros e colombianos têm realizado campanhas para que as populações se reconheçam nas pesquisas censitárias. No caso brasileiro, a tendência nos últimos censos foi o aumento da população considerada negra (conjunto dos pretos mais os pardos) que passaram a se tornar em 2010 a maioria numérica da população.

Entre os ativistas brasileiros, todos eles se reconheceram como “pretos”, mesmo que alguns deles possam ser, aos olhos da sociedade, considerados pardos porque têm traços corporais de outras etnias. Ou seja, eles negam a opção “parda” que é utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como uma forma de afirmação da identidade negra, todos escolheram a opção “preta”.

Por outro lado, entre os ativistas colombianos, todos os ativistas escolheram “negro, mulato, afrocolombiano, *palenquero, raizal*”, que se aglutinam como uma única opção de resposta. Ressalta-se que todos responderam com essa opção, apenas os ativistas da comunidade rural responderam que sua identidade é *palenquera*, indicando desconforto pelo conjunto de palavras numa mesma opção (forma utilizada pelo DANE no Censo 2005). Inclusive, um dos ativistas declarou que o termo “mulato” não deveria estar nos questionários, já que seria um termo discriminatório.

Na terceira categoria, os ativistas responderam sobre a sua escolaridade. Apesar de a literatura destacar que os movimentos afrocolombianos urbanos iniciaram as suas reivindicações a partir do ativismo jovem universitário na década de 1970, os dados indicaram que 100% dos entrevistados colombianos tinham cursado o nível superior, incluindo os jovens da comunidade rural. Essa informação pode apontar para uma maior inclusão dos afrocolombianos no nível superior, embora ainda haja grandes desigualdades no acesso a esse nível de ensino.

Entre o grupo de ativistas brasileiros não ocorreu o mesmo fenômeno, porém, os ativistas que revelaram ter nível superior representaram 70% da amostra, o que também indica que os ativistas que responderam ao questionário são pessoas qualificadas profissionalmente em suas áreas de atuação.

Nos últimos anos, houve melhoria nos níveis educacionais no acesso da população negra à escolarização na cidade de São Paulo. Há uma queda no percentual de negros de 15 a 39 anos com ensino fundamental incompleto (47,1% em 2000 para 30,2% em 2010) e um crescimento da porcentagem de negros com nível médio (21,3% em 2000 para 35,5% em 2010) e superior (2,2% em 2000 para 6,5% em 2010). Com o aumento nos níveis médios de escolarização e com o advento das políticas de ações afirmativas realizadas nesse espaço de tempo, a população negra conseguiu quase que quadruplicar a sua presença no ensino superior (crescimento de aproximadamente 273%). Nesse período, a população negra de 18 a 39 anos com ensino superior completo passa de 32.321 pessoas, em 2000, para mais de 120.530 em 2010.

A quarta categoria perguntou a respeito do início do processo individual de participação no ativismo social, refletindo quais eram as reivindicações que os conectaram com a luta social e a consciência crítica. Essa categoria poderia ser respondida com uma ou mais opções indicadas e permitia também a inclusão no campo "outros". Uma característica interessante entre os ativistas brasileiros: mais de 70% responderam que iniciaram a sua militância pela igualdade racial, além disso, 57% assinalaram mais de um movimento, elencando também os movimentos de moradia, sindical e juventude.

Para os ativistas afrocolombianos, ocorre um fenômeno parecido. Alguns ativistas responderam mais de uma opção, porém, 85% deles indicaram que iniciaram o ativismo na luta pela igualdade racial. Entre os outros movimentos

assinalados, encontram-se juventude, associação amigos de bairro, direitos humanos e mulheres. Nenhum dos ativistas colombianos citou o movimento sindical, diferentemente dos brasileiros.

Na quinta categoria, os ativistas indicaram a década em que iniciaram a sua militância pela igualdade racial. Houve uma diferença significativa entre os ativistas de ambos os países. Entre os brasileiros, 57% iniciaram a sua militância a partir dos anos 2000. Talvez esse processo reflita a institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial nesta década com a instalação de organismos executivos e conselhos nos três níveis de governo. Entre os colombianos houve mais divisão nas opções, porém, a maioria (42%) assinalou que iniciou no ativismo pela igualdade racial nos anos de 1970 e 1980.

A sexta categoria era uma pergunta aberta em que foi solicitado aos ativistas que escrevessem as entidades, grupos, projetos, movimentos que participaram e participam atualmente. Nas respostas dos brasileiros são citadas as seguintes organizações: Escola de Políticas, Comitê contra o Genocídio Negro, Bonecas Makena, Fórum de Educação Étnico-racial do Estado de SP (FEDER-SP), Negra Sim, Secretaria de Combate ao Racismo do Sindsep, QuilomboHoje – Grupo Literário, Museu Afro Brasil, Ilê Axé Omó Nanã.

Já para os ativistas colombianos foram citadas as seguintes organizações: Afrorik, Consejo Comunitario, Organizaciones de Bases, Red Elegguâ, Asociación Movimento Nacional Afrocolombiano (CIMARRON), Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas, Fundación Cultural Ma Monasita, Pretomanía, Proceso de Comunidades Negras.

A sétima categoria perguntou se os ativistas tiveram ou têm filiação a algum partido político. Possivelmente houve nessa questão a maior diferença nos padrões de respostas entre brasileiros e colombianos. Enquanto que, na Colômbia, ninguém teve filiação partidária, no caso brasileiro, 71% indicaram a participação partidária em partidos do espectro da centro-esquerda e da esquerda, como o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU).

Os números indicam que os ativistas colombianos estão distantes das agremiações partidárias, enquanto que no Brasil, o chamado campo progressista teve uma significativa adesão de militantes dos movimentos sociais negros, uma vez

que parte das demandas por políticas públicas foram negociadas e implementadas no período de governo do Partido dos Trabalhadores entre 2003 e 2015. Por outro lado, os partidos do espectro conservador e da centro-direita, em sua maioria, produziam discursos ambíguos e, alguns casos, contrários às políticas públicas de promoção da igualdade racial, como no caso do extinto Partido da Frente Liberal (PFL) que legalmente questionou no Supremo Tribunal Federal (STF) ações de políticas afirmativas, como o sistema de cotas, implementadas nos governos petistas.

Quando se perguntou, na oitava questão, a filiação a sindicatos, a maioria absoluta (85%) dos ativistas brasileiros declararam que foram ou são filiados nos seguintes sindicatos: AFUSE – CUT, SINDSEP, SINSPREV, Sindicato dos Bancários de São Paulo, CONLUTAS, Sindicato dos Aposentados – CUT.

Contudo, entre os colombianos, aproximadamente 71% dos ativistas nunca foram filiados a sindicatos. Os sindicatos descritos pelos ativistas colombianos são: Sindicato de Educadores e Sintrambiente (Valle del Cauca). Uma possível explicação para essa fraqueza dos sindicatos seria a polarização do conflito armado do governo colombiano com as guerrilhas, que possivelmente dificulta a organização sindical no país desde a década de 1960.

O distanciamento da classe política que ocorreu com os ativistas colombianos contrasta com os ativistas brasileiros. Porém, quando perguntados sobre o exercício de cargos com vínculos políticos (cargos em comissão, assessoria parlamentar e cabo eleitoral), os dados brasileiros surpreendem. Mesmo tendo qualificação de nível superior, apenas 14% dos brasileiros exerceram cargo em comissão no Poder Executivo, o que revela pistas sobre o racismo institucional no Brasil. No caso dos colombianos ninguém trabalhou com vínculos políticos.

Na décima pergunta, os ativistas foram solicitados a responderem se têm alguma religião e qual seria. Diferentemente do que indicam as pesquisas sobre a população em geral, houve, no caso dos brasileiros, bastante diversidade entre as respostas. O catolicismo, por exemplo, foi citado por 28% dos entrevistados, mesmo número dos que declararam não ter religião. Nos questionários foram citados ainda o Xamanismo, o Espiritismo Kardecismo e o Candomblé.

Todavia, entre os colombianos, a maior parte dos entrevistados assinalou o catolicismo (28%), que é a religião predominante no país, e o mesmo percentual indicou não ter religião. Os ativistas de San Basilio de Palenque citaram a religião própria dos *palenqueros*, denominada *Lumbalú*.

Paradoxalmente, a tendência de predominância absoluta das religiões cristãs, como indica a maioria das pesquisas, tanto no Brasil, como na Colômbia não se confirmou nessa amostra de ativistas. Esse fenômeno pode ser explicado por uma tendência de afastamento dos ativistas das religiões tradicionais baseadas nos valores e práticas eurocêntricas.

O Bloco B do questionário tinha como objetivo principal retratar a percepção do racismo na sociedade e na escola, que os ativistas indicaram a partir de suas vivências pessoais e nas experiências militantes. Por essa razão, nesse bloco, as perguntas foram abertas.

Logo na décima primeira categoria, os ativistas foram questionados se haviam presenciado alguma situação de racismo contra negros. Foram citadas as mais diversas situações nos mais diferentes espaços sociais.

No caso dos ativistas brasileiros, o ambiente escolar foi citado algumas vezes: apelidos pejorativos; agressão física, puxando o cabelo e chamando de Bombril; uma professora foi questionada por realizar uma prática pedagógica sobre a questão social; a mãe de uma estudante que não permitia que a sua filha brincasse com bonecas negras; e uma estudante negra não foi escolhida por nenhum garoto para dançar na festa junina da escola.

Além disso, no ambiente de trabalho também houve indicações de situações de preconceito vivenciadas: uma chefia verbalizou que a subordinada somente seria promovida no trabalho se alisasse o cabelo; a desqualificação entre colegas de trabalho pela cor da pele e pelo cabelo crespo; houve uma situação de racismo em um processo seletivo para um emprego - a pessoa foi dispensada pelos selecionadores que disseram que a vaga já estaria preenchida, quando, na verdade, a vaga ainda existia; uma pessoa foi demitida por não aceitar uma situação de racismo na empresa.

Abordagens policiais também foram citadas, incluindo processos abusivos por parte dos policiais e também em uma situação de suspeita de furto em um supermercado. Nas relações sociais, uma vizinha de uma ativista dizia para os filhos tomarem banho para não ficarem pretos como a família da ativista.

Entre os ativistas colombianos, foram citadas situações no ambiente escolar, como diferenças de tratamento pelos educadores em relação às crianças negras. Ainda foram citadas situações de racismo no transporte público, assim como nas relações de consumo, onde um casal negro foi impedido de alugar uma casa, além de uma casa noturna na cidade de Cartagena das Índias que não aceitava a entrada de negros, e a dificuldade para adentrar em instituições bancárias. Uma situação de abuso na abordagem policial também foi citada.

Os ativistas indicaram muitas situações referentes ao consumo de produtos e serviços em ambos os países. Isso pode ser uma pista para a dificuldade das empresas em ofertar um atendimento digno que não seja pautado pela discriminação racial.

A décima segunda categoria solicitou que os ativistas indicassem argumentos favoráveis à implementação de ações afirmativas na educação. A defesa das ações afirmativas pelos ativistas brasileiros revelou algumas reflexões, como a necessidade de construção de novos padrões de equidade no sistema educacional; o fortalecimento da autoestima das crianças e jovens negros para que sejam atenuadas as desigualdades; o reconhecimento da contribuição civilizatória dos africanos para construção da nação.

Em relação aos ativistas colombianos, os argumentos se repetiram com forte ênfase no reconhecimento da contribuição africana para o desenvolvimento social, econômico e político do país, assim como para a diminuição do preconceito e do racismo para as gerações futuras.

Na décima terceira categoria, era solicitado aos entrevistados que apontassem argumentos utilizados contrariamente à implementação de ações afirmativas nas escolas. Entre os ativistas brasileiros houve poucas respostas, mas elas apontavam na direção do argumento de que as ações afirmativas aumentariam os conflitos étnico-raciais nas escolas e perpetuariam o racismo, segundo aqueles que se posicionavam contrariamente.

Porém, no caso dos colombianos, os argumentos contrários à implementação das ações afirmativas estão balizados na ideia de que a cultura afrocolombiana não teria uma utilidade prática para os educandos, e que discutir o racismo dividiria a sociedade colombiana, mas também que já há uma grande quantidade de conteúdos no currículo e os educadores não estariam preparados para ensinar esses conteúdos.

Essa categoria revelou muitas semelhanças nos argumentos difundidos pelas elites conservadoras em ambos os países, principalmente apostando na falsa ideia de que os ativistas negros estariam dividindo a sociedade, como se a discriminação e o preconceito não existissem em nossas sociedades.

Na décima quarta categoria, os ativistas responderam se já haviam presenciado situações de racismo no ambiente escolar. Eles poderiam assinalar alternativas e também escrever algo que não estivesse contemplado na opção “outros”. Os ativistas brasileiros assinalaram que haviam presenciado xingamentos relacionados ao cabelo (85%) e xingamentos relacionados à cor da pele (71%). Houve também uma crítica ao modelo pedagógico eurocêntrico imposto aos educandos, assim como uma ativista que foi elogiada por um professor de Biologia por ter traços europeus no rosto. Assim como no caso brasileiro, os ativistas colombianos presenciaram, em sua maioria, xingamentos relacionados ao cabelo (71%) e xingamentos relacionados à cor da pele.

Os resultados foram interessantes porque as pesquisas indicam que as crianças e jovens negros são constantemente atacados pelos seus traços fenotípicos no ambiente escolar. Somente a ação integrada dos docentes e gestores escolares pode atenuar esse processo.

O Bloco C traz informações a respeito do processo de implementação da Lei Nº 10.639/03 e do Decreto Nº 1.122/98, no Brasil e na Colômbia, respectivamente. Dessa forma, na categoria décima quinta, os ativistas responderam se participaram de cursos de formação continuada sobre a temática e qual a carga horária da formação recebida. Os ativistas brasileiros, em sua maioria (71%), responderam que participaram de cursos de formação, sendo a maioria deles com a carga horária até 30 horas (28%) e entre 30 e 60 horas (28%). Contudo, os ativistas colombianos não participaram de formação em sua maioria (71%), ou seja, inversamente proporcional aos ativistas brasileiros.

Esse quadro aponta que os ativistas brasileiros tiveram mais acesso a cursos de formação continuada em relação aos seus pares colombianos.

Na décima sexta categoria, os ativistas que participaram de cursos de formação continuada indicaram como financiaram o pagamento dos cursos. Essa categoria foi respondida apenas pelos que participaram dos cursos. Entre os ativistas brasileiros, por volta de 60% pagaram o curso de formação com recursos próprios, já entre os ativistas colombianos, 100% dos que realizaram curso de formação foram beneficiados pelos governos. Os dados indicam que, apesar da oferta de cursos no caso brasileiro, esses foram realizados a partir do esforço individual dos ativistas na busca por essa formação específica.

A décima sétima categoria indagou aos ativistas se realizaram alguma prática pedagógica em unidades escolares e quais metodologias foram utilizadas nessas práticas. Em ambos os países, o número de ativistas que responderam positivamente foi de 71%. Quanto às metodologias utilizadas, não houve significativas diferenças; as mais citadas pelos ativistas brasileiros foram: debate com estudantes (57%); organização de palestras com ativistas (57%); confecção de material audiovisual (42%); e criação de músicas, peças de teatro e poesias (57%). No campo “outros”, uma das ativistas realizou oficina de confecção de bonecas Abayomi<sup>9</sup> e outra ativista ministrou aulas em cursos de formação continuada sobre a temática para professores da rede municipal de São Paulo. Já entre os ativistas colombianos, as metodologias mais utilizadas foram: debate com estudantes (57%); organização de palestras com ativistas (42%); confecção de material audiovisual (42%); e organização de mostras culturais afro (42%).

Essa categoria apontou para uma tendência importante de atuação dos ativistas em ambos os países. A realização de diferentes atividades nas unidades escolares indica que as equipes gestoras têm disponibilidade e abertura para a realização de práticas pedagógicas, desde que sejam ofertadas. O desafio é garantir essa oferta em toda a rede.

---

<sup>9</sup> O termo significa “encontro precioso” no idioma yorubá e está vinculado ao processo de travessia nos navios negreiros porque as mães rasgavam pedaços de pano das próprias roupas e faziam bonecas para os seus filhos como brinquedos para distraí-los.

Os instrumentos de mobilização para aprovação das referidas legislações nos dois países foram os tópicos da categoria décima oitava. Embora houvesse uma diversidade de instrumentos de mobilização, os mais utilizados em cada país foram diferentes. No caso brasileiro, os instrumentos mais utilizados foram: abaixo-assinado (57%); audiências públicas (57%); seminário e palestras (57%); marchas e manifestações públicas (57%); criação de movimentos e organizações (57%); entre os ativistas colombianos, os instrumentos mais utilizados foram: seminários e palestras (57%); marchas e manifestações públicas (42%); criação de movimentos e organizações (42%); e audiência com o prefeito (42%). No campo “outros”, um dos ativistas citou que a sua organização desenvolveu uma proposta de material com conceitos e metodologias a serem desenvolvidas nas unidades escolares.

A categoria décima nona é umas das mais importantes do questionário, pois ela questionou os ativistas se eles acreditavam que as respectivas legislações sobre a educação étnico-racial eram cumpridas em todas as unidades escolares nos dois países. De certa forma, essa foi a única categoria em que houve confluência idêntica nas respostas. Nada menos que 100% dos ativistas responderam negativamente sobre o cumprimento da legislação em todas as unidades escolares. O resultado reflete as preocupações da sociedade civil organizada a respeito do baixo investimento dos governos nas políticas públicas e ações voltadas à temática.

Na vigésima categoria, o objetivo era levantar com os entrevistados as possíveis razões pelas quais não ocorreria o cumprimento da legislação em todas as unidades. Dessa forma, o questionário oferecia alternativas e também permitia acréscimo pela opção “outros”. Entre os ativistas brasileiros, a alternativa mais citada foi a resistência dos gestores (85%), seguidas da resistência dos educadores (71%), falta de interesse dos governos na aplicação das legislações (71%), desconhecimento da legislação por parte dos professores (71%), e o desconhecimento da sociedade sobre a legislação vigente (71%).

Os ativistas colombianos assinalaram a falta de interesse dos governos como a principal razão (71%), seguidas pelo desconhecimento dos gestores escolares (57%) e desconhecimento da comunidade do entorno sobre a legislação (57%).

Esses dados apontam para o fato de que a sociedade civil organizada tem fortes preocupações a respeito da divulgação da legislação sobre a educação étnico-racial, mas também há uma percepção de falta de interesse dos governos para a sua efetividade.

A vigésima primeira e última categoria era uma pergunta aberta em que os ativistas foram questionados a respeito de quais seriam as ações necessárias para a garantia de efetividade da legislação.

Os ativistas brasileiros propõem uma ampla divulgação para a sensibilização da sociedade; o aporte de recursos financeiros sistemáticos e contínuos; o compromisso dos governos com as políticas de promoção da igualdade racial; a garantia de oferta de formação continuada para educadores e gestores escolares; a inserção como matéria na grade curricular; a realização de mais atividades nas unidades escolas (debates, mostras culturais, palestras) que fortaleçam a autoestima dos educandos negros; e uma mudança radical nas esferas de poder a partir da representatividade do negro na política.

No caso colombiano, os ativistas apontaram algumas questões, como: a criação de um organismo administrativo na estrutura do governo central com orçamento específico e que elabore um plano nacional de implementação da legislação; a real fiscalização e punição das unidades escolares que não cumprirem a legislação; a criação de cursos superiores baseados nas teorias da educação étnico-racial; uma maior oferta de formação continuada aos profissionais da educação; a elaboração de novos materiais pedagógicos que atendam as especificidades da legislação.

Analisando as propostas de ações para a efetividade da legislação, pode-se inferir que os ativistas de ambos os países percebem que o financiamento das ações e o aperfeiçoamento das estruturas institucionais são condições decisivas para alcançar melhores resultados na implementação da legislação.

## **4.2 Educadores e a implementação das legislações sobre a educação étnico-racial no Brasil e na Colômbia**

Os educadores são atores fundamentais para o êxito na implementação das ações sobre a educação étnico-racial. Portanto, o estudo e a análise a respeito das narrativas que os educadores constroem sobre a temática auxiliam no processo de aprimoramento das estratégias para o cumprimento da legislação.

No Bloco A do questionário, as categorias tinham como objetivo a reflexão a respeito da trajetória de cada educador no sistema escolar, além das características individuais de formação.

A primeira categoria remete à faixa etária dos educadores. Não houve diferenças significativas na faixa etária entre os países. Embora no caso brasileiro 100% dos educadores estavam na faixa entre 30 e 65 anos, enquanto que na Colômbia esse número chegou a 75% dos educadores. Ou seja, o grupo representou o fenômeno discutido na literatura sobre a baixa atratividade da carreira docente para a juventude.

Na segunda categoria, os educadores responderam sobre a sua formação inicial. Nesse quesito, todos tinham o nível superior e a maioria havia cursado pós-graduação em ambos os países. Entre os colombianos, 68% dos educadores havia cursado pós-graduação, assim como entre os brasileiros esse índice chegou a 62%.

Esses indicadores apontam para um grupo docente qualificado em suas respectivas áreas e, além disso, são profissionais que buscaram formação adicional aos padrões mínimos estabelecidos nas legislações colombiana e brasileira. De qualquer forma, o objetivo de evolução funcional na carreira, inclusive com melhorias salariais, pode explicar o fenômeno, já que os salários iniciais médios em ambos os países estão abaixo de outros profissionais que cursaram o nível superior.

Os educadores foram questionados sobre quais cursos tiveram na formação inicial na terceira categoria. As respostas indicaram formações diversas que são estabelecidas em todo o currículo escolar, destacando-se a formação no curso de Pedagogia, que representa o maior contingente de educadores em ambos os países, sendo 66% entre os brasileiros e 18% entre os colombianos. Ainda entre os brasileiros, os educadores citaram formações nos cursos de licenciatura em Inglês, Física, Português, Sociologia, Química, Educação Física, e Matemática. Já entre os

colombianos, registraram-se os seguintes cursos de formação pedagógica em Biologia, Artes, Castelhana, Filosofia, Geografia, Matemática, Inglês, Física e Química.

A quarta categoria solicitava dos educadores informações a respeito da sua experiência no sistema educacional. No caso dos educadores brasileiros, a maioria absoluta era composta por profissionais com longa experiência, entre 15 e 25 anos de carreira (58%). Apesar de ser também o grupo mais representativo, os educadores colombianos com experiência entre 15 e 25 anos representaram 50% da amostra.

Esse quadro indica que os educadores entrevistados estavam na rede desde a aprovação das legislações sobre a educação étnico-racial em 1998, no caso colombiano, e 2003, no caso brasileiro. Portanto, as ações de formação continuada na temática deveriam tê-los alcançado.

Na quinta categoria, a informação solicitada eram as disciplinas que os educadores lecionam nas unidades escolares. Os colombianos citaram as seguintes disciplinas: História, Castelhana, Inglês, Filosofia, Educação Física, Matemática, Física, Biologia, Química, Artes e Geografia. Já os brasileiros citaram as seguintes disciplinas: Ciências, Português, Física, Química, Educação Física e Matemática.

Em relação à sexta categoria, os entrevistados responderam em quais níveis de ensino eles ministravam aulas. Nessa categoria, eles poderiam escolher mais de uma opção alternativa porque é possível que ocorra o acúmulo de cargo. Entre os colombianos, a maioria ministrava aulas na Educação Básica Secundária (37%) e na Educação Média (37%). No Brasil, a maioria ministrava aulas na Educação Infantil (54%) e no Ensino Médio (38%). Apesar de a Lei Nº 10.639/03 não incluir em seu texto original a Educação Infantil, a Resolução CNE Nº 01/2004 resolveu essa lacuna no seu artigo 3º. e parágrafo 3º.

O pertencimento étnico-racial foi questionado na sétima categoria, que foi construída a partir do padrão utilizado pelo IBGE, no Brasil, e pelo DANE, na Colômbia. Na Colômbia, o maior grupo foram os mestiços, que representam 37,5% da amostra, seguidos pelos brancos e afrocolombianos que empataram em 25%. Além disso, houve uma identificação enquanto indígena que representa 0,06% da amostra.

No caso brasileiro, a maioria dos educadores se autodeclarou pardo (50%), seguidos pelos brancos com 29% e pelos pretos com 20%. Ninguém optou pelas opções amarelo e indígena.

Se compararmos o pertencimento étnico-racial dos educadores entrevistados aos da população em geral, eles destoam nos dois países. No caso colombiano, os educadores que se autodeclararam afrocolombianos representaram mais do que o dobro do percentual geral da população. Em relação aos brasileiros, houve também uma maioria absoluta de 70% que se autodeclarou negro (soma dos pretos mais pardos). Os dados também são muito superiores aos da população negra (soma de pretos mais pardos) em geral, que representam 54% da população.

A oitava categoria indicou a preferência religiosa dos entrevistados, que também apresentou diferenças significativas aos dados da população em geral. Entre os educadores brasileiros, os católicos são a maioria (45%), acompanhados de perto pelo percentual de protestantes (37%). Na Colômbia, os católicos representaram 62% dos entrevistados, enquanto o segundo grupo foi representado pelos que declararam não ter religião (18%), seguidos pelos espiritualistas (12,5%).

O Bloco B foi elaborado com o objetivo de revelar a percepção que os entrevistados têm do racismo existente nas sociedades brasileira e colombiana.

Nessa linha de abordagem, a nona categoria perguntou aos educadores se eles já haviam presenciado uma situação de racismo. Se a resposta fosse positiva, havia uma linha para descrever o ocorrido. A maioria absoluta (66%) respondeu positivamente no Brasil. As experiências relatadas pelos educadores brasileiros ocorreram em diversos espaços sociais, como escolas, casa, clínica médica, estacionamento e supermercado.

Os casos envolveram disputas por vagas de garagem; disputa por chegada ao caixa do supermercado; colegas que ofendem estudantes negros em sala de aula pela cor da pele e pelo cabelo; colegas que se recusam a realizar atividades em grupos com estudantes negros; estudantes que não aceitaram brincar com uma boneca negra; verbalização de piadas ofensivas entre colegas e no seio familiar; abordagem constrangedora por segurança em livraria e observação intensa por seguranças de lojas.

Em relação aos colombianos, 81% dos educadores responderam positivamente à existência do racismo, citando diversas vezes situações de racismo entre estudantes com xingamentos e violência; o racismo explícito no transporte público; o racismo nas seleções de vagas para emprego; o racismo através de expressões pejorativas. Destacou-se entre os colombianos uma situação em que o educador cita os estudantes negros como racistas porque não deixam os colegas brancos estarem no grupo deles. No caso não há relato de violência, apenas de isolamento dos estudantes negros do restante da turma. Além de sofrer o preconceito, os estudantes negros ainda são culpabilizados pela sua exclusão. Esse tipo de narrativa indica como são necessárias as ações de formação continuada com os educadores.

A décima categoria envolveu a questão da convivência com pessoas negras no trabalho, clubes ou festas. Houve unanimidade nos dois países. Todos afirmam que convivem com negros nos ambientes privados.

Na décima primeira categoria, os educadores foram questionados se os negros têm oportunidades diferentes pela cor da sua pele. Entre os colombianos, 62,5% afirmaram que sim. No caso brasileiro, 95% dos educadores responderam afirmativamente. Esse resultado talvez seja explicado pela denúncia sistemática do movimento social negro brasileiro a respeito das desigualdades raciais, comprovadas todos os anos através de estatísticas e estudos acadêmicos.

Ainda a respeito da existência do racismo, a categoria décima segunda pergunta diretamente se o racismo existe no seu país. 100% dos entrevistados reconheceram a existência do racismo nos seus respectivos países, uma importante percepção entre os educadores que demonstra um grau de sensibilidade em relação à temática.

Na categoria décima terceira, o questionário pergunta se o entrevistado considera racista algum parente ou amigo. Então, os colombianos ficaram divididos em exatos 50% para a resposta afirmativa e outros 50% para a resposta negativa. Enquanto que no Brasil, 75% dos educadores responderam afirmativamente. As pessoas percebem o comportamento racista no seu entorno cotidiano e estão explicitando em uma pesquisa.

Quando perguntados se eles próprios se consideravam pessoas racistas na categoria décima quarta, ocorreu o esperado nas pesquisas acadêmicas com a população em geral, que, via de regra, consegue reconhecer as atitudes racistas nos outros, mas não admite para si mesmo. Isso ficou nítido, uma vez que em 100% das respostas nos dois países afirmaram que não se consideravam racistas. Nos anos 2000, parte do movimento social negro elaborou uma campanha publicitária com o seguinte slogan “Onde você guarda o seu racismo?”. Portanto, não se pode deixar de refletir que discutir o racismo é uma situação de conflito para os indivíduos nas duas sociedades, marcadas pelo mito da democracia racial e pela ideologia da mestiçagem.

A categoria décima quinta indagou se os entrevistados achavam que as políticas de ações afirmativas eram uma forma de vitimismo pregado pelos movimentos sociais negros. No caso brasileiro, 66% acreditam que não, sendo que ocorreu um número parecido entre os colombianos (62%). Em relação a essa categoria, vale ressaltar que muitos dos entrevistados colombianos não compreenderam o termo ações afirmativas, e por essa razão houve 18% de questionários em que essa categoria não foi assinalada, deixando o campo sem resposta.

O Bloco C tinha como objetivo refletir a opinião dos educadores em relação à percepção do racismo no cotidiano escolar. Nesse sentido, a categoria décima sexta perguntava se os entrevistados acreditavam que os educandos negros eram tratados de forma diferente pelos docentes. Os colombianos responderam em sua maioria que não (56%), percentual bastante próximo aos dos educadores brasileiros (58%). Esse padrão de resposta entra em contradição com as categorias anteriores, ou simplesmente os educadores querem dizer que o racismo existente no ambiente escolar ocorre apenas entre os estudantes. Uma terceira linha de raciocínio pode levar à conclusão de que os educadores apenas reconhecem as práticas racistas executadas pelos estudantes, mas agem com certo corporativismo para refletir sobre as práticas dos colegas ou as suas próprias.

A categoria décima sétima pergunta se os educadores acreditam que os estudantes negros são as maiores vítimas de *bullying* por parte dos colegas. Mesmo que a maioria tenha respondido afirmativamente (56%) na Colômbia e empatado (50%) no Brasil, as respostas negativas ainda representaram um grande contingente

das entrevistas, o que configura uma contradição em relação às categorias anteriores. Haveria outro grupo que sofreria mais preconceitos do que os estudantes negros no cotidiano escolar? De qualquer forma, não é uma reflexão de resposta trivial, mas merece atenção por parte de toda a comunidade escolar.

Objetivando discutir as práticas racistas no ambiente escolar, a categoria décima oitava perguntava aos educadores se já haviam presenciado essas práticas, com algumas opções para sem assinaladas e também espaço na opção “outros” para escrever algo que não estivesse contemplado nas alternativas.

Entre os educadores brasileiros, 83% reconheceram que presenciaram situações de racismo. Assinalaram que haviam presenciado xingamentos relacionados ao cabelo (70%) e xingamentos relacionados à cor da pele (62%). Os educadores preencheram no campo “outros”, situações relacionadas ao nariz de uma estudante negra e também uma situação em que o colega mudou de lugar para não sentar ao lado de uma estudante negra.

Assim como no caso brasileiro, os ativistas colombianos responderam positivamente em 81% da amostra. Eles presenciaram, em sua maioria, xingamentos relacionados à cor da pele (62%); provocações verbais (50%); e xingamentos relacionados ao cabelo (25%). Quando se avaliam as outras categorias, a contradição fica nítida, uma vez que mais de 80% dos educadores vivenciaram em ambos países o racismo no cotidiano escolar.

Na categoria décima nona, os entrevistados responderam se tiveram ou têm um(a) chefe/superior negro(a). Os números colombianos (62%) mostraram que sim, enquanto no Brasil, as respostas positivas representaram 83% do total. Esse indicador é positivo porque, de alguma maneira, os(as) profissionais negros(as) estão alçando mais cargos de liderança na gestão escolar.

Última categoria desse bloco, a vigésima categoria questionava se os educadores convivem com colegas docentes negros. Nesse caso, houve 100% de respostas afirmativas em ambos os países. Isso remete à situação da maior inclusão da população negra nos cursos de licenciatura (o que é positivo), porém revela também que os cursos de formação docente não estão no rol dos cursos com maior prestígio social em ambos os países.

O Bloco D questionou os educadores a respeito da aplicação das legislações sobre educação étnico-racial nos dois países. A categoria vigésima primeira arguiu os entrevistados se eles conheciam a Lei Nº 10.639/03 e o Decreto Nº 1.122/98 nos seus respectivos países. Entre os colombianos, apenas 56% disseram conhecer a legislação, enquanto que entre os brasileiros esse número sobe para 79% da amostra. Essa categoria é uma das mais importantes do questionário porque demonstrou que o desconhecimento da legislação por parte dos educadores colombianos ainda é muito alto (em torno de 44%). Mesmo no caso brasileiro, em que o indicador melhora significativamente, o ideal seriam taxas superiores a 90% do total.

Esse resultado valida a alternativa citada pelos ativistas de que uma das razões para as dificuldades de implementação da legislação seria o desconhecimento dos professores sobre a temática.

Na categoria vigésima segunda, os docentes responderam se eram favoráveis à aplicação da legislação sobre a educação étnico-racial em ambos os países. Uma questão metodológica a ser esclarecida é que o pesquisador explicou resumidamente a legislação para os entrevistados que declararam desconhecer a legislação na categoria anterior.

Os educadores brasileiros e colombianos foram amplamente favoráveis à aplicação da legislação referida, com 91% de aprovação no caso brasileiro e 68% no caso colombiano. Esses números podem indicar que, em tese, não haveria uma resistência por parte dos educadores na execução das ações pedagógicas referentes à legislação étnico-racial, motivo que foi colocado como impedimento ou entrave em outras categorias.

A categoria vigésima terceira perguntava se os educadores já haviam realizado algum curso de formação continuada sobre as legislações e a carga horária dessas formações. Entre os colombianos, 75% dos educadores não fizeram nenhum curso, 12% participaram de formações curtas, entre 30 e 60 horas, e apenas 0,08% realizaram uma formação aprofundada entre 120 e 360 horas.

Já entre os brasileiros, 70% dos entrevistados responderam negativamente e 12% participaram de formações curtas entre 30 e 60 horas. Ainda, outros 0,08% participaram de formações simples com até 30 horas e apenas 0,08% realizaram

uma formação aprofundada entre 120 e 360 horas. Dessa forma, as preocupações apresentadas pelos ativistas sobre a falta de ações de formação continuada têm fundamento na realidade. As poucas oportunidades na oferta de cursos de formação continuada resultaram numa carga horária incipiente frente à complexidade dos conteúdos a serem estudados pelos docentes.

A categoria vigésima quarta está conectada com a categoria anterior, uma vez que solicita resposta a respeito do custeio da formação continuada, apenas para aqueles que responderam afirmativamente a categoria anterior. Em ambos os países, entre aqueles que realizaram cursos de formação continuada, a maioria foi custeada pelos governos, sendo 87% no Brasil e 50% na Colômbia. No caso brasileiro, 16% utilizaram recursos próprios na formação, sendo que 25% dos colombianos realizaram os cursos custeados por instituições particulares e outros 25% realizaram os cursos custeados por organizações da sociedade civil vinculadas à temática. Analisando esses dados, percebe-se que outros atores têm se mobilizado para a oferta de cursos de formação continuada, assim como uma minoria dos educadores têm buscado formação com recursos próprios.

Na vigésima quinta categoria, os educadores eram questionados sobre a realização de práticas pedagógicas em unidades escolares e quais metodologias foram utilizadas nessas práticas. Nos dois países, o número de educadores que responderam positivamente foi satisfatório, chegando a 100% no Brasil e 75% na Colômbia.

Quanto às metodologias utilizadas, não houve significativas diferenças; as mais citadas pelos ativistas brasileiros foram: debate com estudantes (83%); criação de músicas, peças de teatro e poesias (54%); confecção de cartazes (41%); organização de mostras culturais afro (37%); confecção de material audiovisual (21%). No campo "outros", um dos educadores relata que realizou a confecção de bonecos e outros cinco educadores realizaram contação de histórias sobre a temática. Já entre os ativistas colombianos, as metodologias mais utilizadas foram: debate com estudantes (100%); organização de mostras culturais afro (37%); organização de confecção de material audiovisual (16%); criação de músicas, peças de teatro e poesias (16%).

Os dados apresentados nessa categoria surpreendem positivamente, indicando que os educadores têm realizado práticas pedagógicas sobre a temática, o que pode refutar a ideia da resistência dos educadores defendida por grande parte dos ativistas entrevistados. Por outro lado, as ações pedagógicas seriam mais eficazes e assertivas se houvesse mais oferta de formação continuada para esses docentes.

A categoria vigésima sétima traz o questionamento se os educadores participaram de reuniões pedagógicas em que fossem discutidas ações para o cumprimento da legislação sobre a educação étnico-racial. Nessa categoria, houve pela primeira vez uma tendência totalmente oposta entre Colômbia e Brasil. No caso colombiano, nada menos que 75% dos entrevistados responderam que não participaram das referidas reuniões. Por outro lado, entre os entrevistados brasileiros 79% assinalou positivamente.

Um dos principais fatores de êxito para o desenvolvimento de ações para o cumprimento da legislação é a atuação da equipe gestora, que deve impulsionar e dar subsídios para que os educadores realizem as práticas pedagógicas. Por essa razão, a não existência de reuniões com a equipe gestora e o corpo docente da unidade escolar revela a inexistência de ações concretas para o cumprimento da legislação.

Na categoria vigésima sétima, os educadores são indagados se a legislação sobre a temática seria cumprida em todas as unidades escolares. Essa categoria obteve uma tendência semelhante em ambos os países. Tanto no Brasil, como na Colômbia, os educadores responderam negativamente, sendo 79% no caso brasileiro e 75% no caso colombiano.

Os educadores têm a consciência de que a legislação não é cumprida em todas as unidades escolares, porém, o desafio para a superação desse quadro seria a análise crítica de cada profissional sobre a sua contribuição neste processo.

O objetivo da vigésima oitava categoria era dialogar com os educadores sobre as possíveis razões do porquê não ocorreria o cumprimento da legislação em todas as unidades. Então, o questionário era composto por alternativas e também permitia acréscimo pela opção “outros”.

Entre os docentes colombianos, as alternativas mais citadas foram: o desconhecimento da legislação por parte dos educadores com 50%; desconhecimento da legislação por parte dos gestores escolares com 37%; desconhecimento por parte da comunidade do entorno com 37%; a falta de recursos para financiamento das ações formativas com 37%; a falta de interesse dos governos na aplicação das legislações com 31%; e o desconhecimento da sociedade sobre a legislação vigente com 31%.

Todavia, os educadores brasileiros escolheram as seguintes alternativas: o desconhecimento sobre a legislação por parte da sociedade com 62%; a falta de recursos para financiamento das ações pedagógicas com 45%; o desconhecimento por parte da comunidade do entorno com 41%; o desconhecimento da legislação por parte dos educadores com 41%; e a falta de interesse dos governos na aplicação das legislações com 37%.

Quando comparados os dados entre os países, os docentes colombianos percebem o desconhecimento deles próprios e dos gestores escolares como as principais razões para o não cumprimento das legislações, porém, os educadores brasileiros percebem como principais problemas a falta de conhecimento da sociedade e a falta de financiamento das ações pedagógicas.

A vigésima nona categoria é a última do questionário e solicitou aos educadores que listassem ao menos três ações para a garantia da efetividade da legislação sobre a temática.

Os colombianos apontaram as seguintes questões:

- a sensibilização da sociedade sobre a legislação através de meios de comunicação de massa, como televisão e rádio;
- a realização de formação continuada e permanente para educadores e gestores escolares;
- a organização de Fóruns e Jornadas Pedagógicas sobre a temática;
- o reconhecimento dos afrocolombianos como sujeitos de direitos;
- garantia de inclusão dos conteúdos afrocolombianos na formação inicial dos cursos superiores;
- a inclusão da temática nos planejamentos institucionais das unidades escolares;

- atenção especial das equipes gestoras sobre a implementação de ações para a temática;
- o aumento da carga horária para as áreas de Ciências Sociais e Artes; e
- a realização de monitoramento e avaliações sobre o cumprimento da legislação.

No Brasil, os educadores refletiram sobre as seguintes questões:

- a formação continuada para educadores e gestores escolares;
- a sensibilização da sociedade sobre a legislação através de meios de comunicação de massa;
- a confecção de materiais pedagógicos que garantam a representatividade afrodescendente;
- parcerias em ações com a sociedade civil organizada;
- o estabelecimento de diálogo e atividades com a comunidade do entorno;
- a inclusão da temática no PPP das unidades escolares;
- a realização de atividades extracurriculares e culturais pelas unidades escolares; e
- o comprometimento dos governos no custeio de ações necessárias.

#### **4.2.1 A experiência da escola Benkos Biohó em San Basilio de Palenque**

A Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó está localizada na comunidade negra de San Basilio de Palenque no município de Mahates. O projeto agrega as características do etnodesenvolvimento normatizado pela Lei N°70, de 1993. Dessa forma, o pesquisador esteve nessa escola para refletir sobre as diferenças pedagógicas e de organização que esse projeto tem em relação a uma escola urbana comum.

Foram realizadas quatro entrevistas com educadores dessa escola e duas entrevistas com gestores escolares. Os questionários foram respondidos nos intervalos das aulas na sala dos professores, de forma aleatória, de acordo com a disponibilidade e aceitação de cada docente.

As mesmas categorias do questionário aplicado nas escolas urbanas compuseram o questionário para os profissionais da escola rural, porém, a análise que será apresentada discutirá cada bloco como uma única categoria para identificar algumas questões centrais para o processo.

O Bloco A questionou os educadores sobre a sua trajetória pessoal e experiência profissional como docente. Os educadores entrevistados têm entre 30 e 65 anos. Eles têm o nível superior completo e vivem na comunidade. Alguns deles contaram a respeito das dificuldades e preconceitos sofridos para conseguirem a formação universitária. As disciplinas que eles lecionam estão vinculadas ao nível Básico Secundário: Biologia, História, Geografia, Matemática, Filosofia, Castelhana, Física e Química. Além das disciplinas tradicionais, todos os estudantes estudam a Língua Palenquera como uma disciplina do currículo escolar.

A maioria dos educadores têm experiência entre 5 e 15 anos de docência (75%) e se autodeclaram como palenqueros nas categorias de pertencimento étnico-racial. Em relação à religiosidade, 50% deles afirmaram seguir a religião própria da comunidade palenquera denominada lumbaluana que vem do ritual chamado lumbalú.

O Bloco B tem como principal objetivo discutir a percepção dos entrevistados a respeito do racismo na sociedade.

Quando questionados a respeito de situações de racismo presenciadas, surpreendentemente 50% dos entrevistados respondeu negativamente. Foi citada uma situação ocorrida no transporte público e também houve um relato de discriminação por ser do palenque e ter a sua própria linguagem.

Entre os docentes, a opinião sobre o racismo é homogênea. Eles convivem com pessoas afrocolombianas da comunidade e seus familiares, mas acreditam que as oportunidades são diferentes entre os brancos e os afrocolombianos na sociedade de maneira geral. O grupo entendeu que as políticas de ações afirmativas não são uma forma de vitimismo dos movimentos afrocolombianos e confirmam a existência do racismo no país.

O Bloco C trabalhou com os entrevistados a percepção do racismo na escola, porém, os docentes relataram que não percebem diferenças de tratamento pelos educadores por conta da cor da pele, assim como não percebem a existência de

*bullying* entre os estudantes. Além de a cultura afrocolombiana estar no centro do currículo, não há alunos brancos ou mestiços na escola. Ou seja, eles são uma unidade escolar em que não há diversidade étnico-racial.

Portanto, os educadores afirmaram que não existem agressões e xingamentos por causa do cabelo ou mesmo da cor da pele. Os educadores, mesmo aqueles com quem tive contato, mas que não responderam os questionários, são todos afrocolombianos, assim como a equipe gestora da escola.

No Bloco D, os educadores responderam sobre a aplicação do Decreto Nº 1.122/98 no currículo escolar. Na verdade, a escola tem um projeto que ultrapassa as ações dessa legislação, uma vez que está baseada na regulamentação da Lei Nº 70, de 1993. Enquanto etnoeducadores, todos conheciam e se mostraram favoráveis à legislação. Todos haviam participado de cursos de formação continuada, sendo que 50% afirmaram ter participado de cursos com a carga horária entre 120 e 360 horas. Esses cursos foram pagos em sua maior parte por organizações não governamentais vinculadas à temática.

Como eles trabalham em uma escola afrocolombiana, relataram que há uma série de projetos coordenados pelos docentes sobre a história e a contribuição civilizatória dos seus ancestrais. Os instrumentos didáticos mais utilizados pelos docentes foram os debates com estudantes (100%) e também a organização de mostras culturais sobre a cultura afro (100%). Todos eles participaram de reuniões pedagógicas sobre a temática e a maioria acredita que a legislação não seja aplicada em todas as unidades escolares do país.

Do ponto de vista desses educadores, as razões pelas quais a legislação étnico-racial não é cumprida em todas as unidades escolares foram as seguintes: a falta de interesse dos governos na aplicação das legislações, com 100%; a falta de recursos para financiamento das ações formativas, com 75%; a falta de recursos para financiamento das ações pedagógicas, com 50%; e o desconhecimento sobre a legislação por parte da sociedade, com 50%.

Refletindo sobre as ações necessárias para o cumprimento da legislação em todas as unidades escolares, os educadores apontaram as seguintes ações: a garantia de formação continuada para os educadores; a oferta de bolsas de pós-graduação para os docentes; o financiamento adequado para as ações pedagógicas

por parte do governo; o respeito à legislação deve ser uma política de Estado e não do governo momentâneo.

### **4.3 Gestores escolares e a implementação das legislações sobre a educação étnico-racial no Brasil e na Colômbia**

Os gestores escolares são atores primordiais para o sucesso na implementação das práticas pedagógicas sobre a educação étnico-racial. Não somente têm o poder simbólico de traduzir na prática as estratégias definidas pelas secretarias de educação, mas também o comprometimento com valores inclusivos que estimulem a equipe docente positivamente.

No Bloco A, as categorias tinham como objetivo a reflexão a respeito da trajetória dos gestores escolares, assim como a sua experiência profissional. A primeira categoria remete à faixa etária dos gestores escolares.

No caso brasileiro, 100% dos gestores escolares estavam na faixa entre 30 e 65 anos, enquanto que na Colômbia 80% dos educadores estavam nessa faixa etária. O contexto de uma faixa etária adulta era esperado, já que as regras nas redes para a investidura de cargos de gestão normalmente estão vinculadas a um tempo mínimo de experiência como docente.

Para a segunda categoria, os gestores escolares responderam sobre a sua formação. A maioria deles havia cursado pós-graduação, índice que chegou a 66% entre os brasileiros e 60% no caso colombiano. Os dados indicam que os profissionais buscaram qualificação em suas respectivas áreas.

Na terceira categoria, os gestores escolares foram questionados sobre quais cursos obtiveram formação inicial. No caso colombiano, houve uma grande concentração de profissionais formados em Castelhana (50%). No Brasil, como já era esperado, a maioria tem a formação em Pedagogia (83%).

A quarta categoria solicitou aos gestores escolares informações a respeito da sua experiência como docente. Entre os colombianos, 50% dos docentes têm entre 15 e 25 anos de experiência; no Brasil, 50% têm entre 05 e 15 anos.

Esse quadro indica que os gestores entrevistados estavam nas redes a partir da aprovação das legislações sobre a educação étnico-racial, em 1998, no caso colombiano, e 2003, no caso brasileiro. Portanto, as ações de formação continuada na temática deveriam tê-los alcançado.

Em relação aos cargos exercidos pelos profissionais da equipe gestora, a quinta categoria foi elaborada. No Brasil, a amostra é composta por 01 Diretor, 02 Vice-Diretores, 02 Coordenadores Pedagógicos. Entre os colombianos, foram entrevistados 03 Vice-Diretores e 02 Coordenadores Pedagógicos.

Na sexta categoria, os entrevistados responderam sobre o tempo de experiência enquanto gestores escolares. A tendência nesse caso foi diferente entre os dois países pesquisados. No caso brasileiro, a maioria (66%) está na equipe gestora há até 05 anos. Por outro lado, entre os colombianos, as opções há até 05 anos e entre 05 e 15 anos empataram com 40% das respostas cada uma.

O pertencimento étnico-racial foi questionado na sétima categoria, construída a partir do padrão utilizado pelo IBGE, no Brasil, e pelo DANE, na Colômbia. Entre os brasileiros, os brancos são a maioria absoluta, com 83%. Já no caso colombiano, o maior grupo foram os mestiços, que são 60% da amostra.

Comparando o pertencimento étnico-racial dos gestores escolares nos países, chama atenção o fato de que no Brasil há uma grande concentração de pessoas brancas (como ocorre em cargos de chefia na sociedade). Porém, entre os colombianos, nenhum profissional se autodeclarou branco, o que revela a força do ideal da mestiçagem naquele país. Os dados brasileiros indicam ainda o racismo institucional que restringe a chegada da população negra aos cargos estratégicos nas organizações públicas e privadas.

A oitava categoria apontou a preferência religiosa dos entrevistados. Houve diferenças significativas entre os países. Enquanto que entre os brasileiros, os católicos representavam 50% da amostra, entre os colombianos a maioria respondeu não ter religião (85%). Nesses números, a surpresa ocorreu com os dados colombianos, uma vez que o catolicismo é a religião predominante no país, porém, representou apenas 20% do total.

O Bloco B foi elaborado com o objetivo de revelar a percepção que os entrevistados têm do racismo existente nas sociedades brasileira e colombiana.

A nona categoria perguntou aos gestores escolares se eles já haviam presenciado uma situação de racismo. Se a resposta fosse positiva, havia uma linha para descrever o ocorrido. A maioria absoluta (66%) respondeu positivamente no Brasil. As experiências relatadas pelos gestores escolares brasileiros ocorreram na mídia, relações laborais e na escola.

Foram destacadas as seguintes situações: a transmissão pela mídia de programas humorísticos racistas; a invenção de apelidos racistas entre as crianças; o xingamento e exclusão de grupos; e uma situação em que um selecionador de emprego disse estar decepcionado pela candidata à vaga ser negra.

No caso da Colômbia, os gestores escolares ressaltaram as seguintes situações: os comentários depreciativos em determinados grupos; a utilização de linguagem excludente ao se referir à pessoa como “negro” e não pelo seu nome; e a contação de piadas racistas.

A décima categoria envolveu a questão da convivência com pessoas negras no trabalho, clubes ou festas. Houve unanimidade nos dois países e todos responderam positivamente, como nos questionários direcionados aos educadores e aos ativistas da sociedade civil.

Analisando a décima primeira categoria, os educadores foram perguntados se os negros têm oportunidades diferentes pela cor da sua pele na sociedade. No Brasil, 66% dos educadores responderam afirmativamente, já entre os colombianos, 100% responderam afirmativamente. O resultado demonstra que a maior parte dos gestores reconhece os padrões de preconceito e desigualdades existentes na sociedade, tanto no Brasil quanto na Colômbia.

Na categoria décima segunda foi perguntado diretamente se o racismo existe no seu país. Assim como ocorreu com os outros públicos, 100% dos gestores escolares reconheceram a existência do racismo nas duas sociedades.

A categoria décima terceira questionava se o entrevistado considera racista algum parente ou amigo. Em via de regra, a maioria, em ambos os países, responde positivamente, destacando-se os colombianos, com 80% do total.

Quando perguntados se eles próprios se consideravam pessoas racistas na categoria décima quarta, nenhuma das pessoas nos dois países respondeu ser racista. Portanto, não se pode deixar de refletir que discutir o racismo é uma situação de conflito para os indivíduos nas duas sociedades.

Na categoria décima quinta, foi perguntado se os gestores escolares achavam que as políticas de ações afirmativas eram uma forma de vitimismo pregado pelos movimentos sociais negros. Entre os colombianos e brasileiros, 80% afirmou negativamente.

O Bloco C tinha como objetivo refletir a opinião dos gestores escolares em relação à percepção do racismo no cotidiano escolar.

Assim sendo, a categoria décima sexta perguntava se os entrevistados acreditavam que os estudantes negros eram tratados de forma diferente pelos educadores. A questão dividiu as opiniões nos dois países. Os brasileiros ficaram divididos em 50% respondendo sim e outros 50% respondendo não. Já entre os colombianos, a maioria respondeu afirmativamente (60%). Assim como os docentes, os gestores escolares também apresentaram dificuldade no reconhecimento de possíveis práticas racistas envolvendo os colegas de trabalho.

Na categoria décima sétima, os gestores eram indagados se os estudantes negros são as maiores vítimas de *bullying* por parte dos colegas. Os resultados foram opostos entre os países. Os brasileiros consideravam negativamente, com 60% do total. Por outro lado, 100% dos entrevistados colombianos responderam positivamente.

A categoria décima oitava perguntava aos gestores se já haviam presenciado situações de racismo, escolhendo entre alternativas ou descrevendo uma situação que não estivesse contemplada na opção “outros”.

A maioria absoluta declarou afirmativamente nos dois países, sendo 100% na Colômbia e 85% no Brasil. Entre as situações, os brasileiros destacaram: xingamentos relacionados ao cabelo (83%) e xingamentos relacionados à cor da pele (50%). Um gestor preencheu no campo “outros”, revelando situações em que as meninas negras nunca recebem elogios, como “lindas” ou “princesas”. Já no caso colombiano, as situações assinaladas foram as seguintes: xingamentos relacionados à cor da pele (80%); e provocações verbais (40%);

Na categoria décima nona, os entrevistados responderam se tiveram ou têm um(a) chefe/superior negro(a). Entre os brasileiros, os dados apontam que todos afirmaram positivamente. Entre os colombianos, as afirmações positivas representam 80% do total.

A vigésima categoria indagava se os gestores convivem com colegas profissionais negros. Nesse caso, houve 100% de respostas afirmativas no caso brasileiro, sendo que na Colômbia foram 60% do total.

O Bloco D questionou os gestores escolares a respeito da aplicação das legislações sobre educação étnico-racial nos dois países. Na categoria vigésima primeira, os entrevistados responderam se eles conheciam a Lei Nº 10.639/03 e o Decreto Nº 1.122/98 nos seus respectivos países. Tanto entre os colombianos, como entre os brasileiros, havia um amplo conhecimento sobre a legislação, sendo 80% na Colômbia e 100% no Brasil.

Esses números são positivos porque indica que os gestores escolares conhecem a legislação, o que facilita o desenvolvimento das ações. Os dados refutam a assertiva de que gestores escolares desconheciam a legislação.

A categoria vigésima segunda solicitava aos gestores escolares um posicionamento favorável ou não à aplicação da legislação sobre a educação étnico-racial em ambos os países. Uma questão metodológica é que o pesquisador explicou a legislação aos entrevistados que declararam desconhecer a legislação na categoria anterior.

Entre os gestores colombianos e brasileiros, os indicadores foram bastante favoráveis à aplicação da legislação referida, com 100% do total da amostra. Mesmo que a legislação deva ser cumprida o gestor sendo ou não favorável, o dado é positivo porque facilita as articulações para o desenvolvimento de ações no cotidiano escolar.

Na categoria vigésima terceira, os gestores escolares responderam se já haviam realizado algum curso de formação continuada sobre as legislações e a carga horária dessas formações. Os resultados apontaram direções opostas entre os países. Enquanto que 66% os brasileiros realizaram formações curtas de até 30 horas, 60% dos colombianos não fizeram nenhum curso. O número é preocupante

porque evidencia a necessidade de oferta de cursos de formação continuada mais aprofundados para os gestores escolares.

A categoria vigésima quarta remete à categoria anterior, questionando os gestores escolares a respeito do custeio da formação continuada, apenas para aqueles que responderam afirmativamente a categoria anterior.

No caso colombiano, os poucos que realizaram formação estudaram com recursos próprios e de instituições privadas (20%). Já entre os brasileiros, 66% fizeram os cursos com o custeio dos governos. Esses dados indicam que os governos devem realizar o seu papel na organização e oferta de formação continuada, e não deixar para o voluntarismo de cada profissional.

A vigésima quinta categoria questionou os gestores escolares sobre a realização de práticas pedagógicas em unidades escolares e quais metodologias foram utilizadas nessas práticas. O número de gestores escolares que responderam positivamente foi majoritário, chegando a 83% no Brasil e 80% na Colômbia.

Em relação às metodologias utilizadas, não houve significativas diferenças, contudo, as mais citadas pelos gestores escolares colombianos foram: debate com estudantes (80%); criação de músicas, peças de teatro e poesias (40%); confecção de cartazes (40%). No campo “outros”, um dos gestores realizou um programa de rádio sobre questões relacionadas à temática.

Já entre os gestores escolares brasileiros, as metodologias mais utilizadas foram: organização de mostras culturais afro (100%); debate com estudantes (80%); confecção de cartazes (40%). No campo “outros”, um dos educadores realizou contação de histórias sobre a temática.

A realização de ações pedagógicas pelos gestores escolares é um dado significativo, uma vez que eles podem adquirir experiência para orientar e impulsionar os docentes para o desenvolvimento de ações pedagógicas e projetos relacionados à temática.

Na categoria vigésima sexta foi perguntado se os gestores participaram de reuniões pedagógicas em que fossem discutidas ações para o cumprimento da legislação sobre a educação étnico-racial. Ocorreu uma tendência totalmente similar entre Colômbia e Brasil. Entre os colombianos, nada menos do que 100% dos entrevistados responderam afirmativamente que participaram das referidas reuniões;

entre os brasileiros, esse número chegou a 83%. Esses dados são positivos para o cumprimento da legislação.

A categoria vigésima sétima refere-se à percepção dos gestores escolares se a legislação sobre a temática seria cumprida em todas as unidades escolares. Nesse ponto, houve uma tendência semelhante em ambos os países. Na Colômbia, 83% dos gestores escolares responderam negativamente, sendo que 100% dos brasileiros fizeram o mesmo. Ou seja, os gestores escolares têm ciência de que as ações pedagógicas realizadas atualmente nas unidades escolares são insuficientes para a efetividade da legislação.

O objetivo da vigésima oitava categoria era compreender sobre as possíveis razões pelas quais a legislação não é cumprida em todas as unidades. Dessa forma, o questionário era composto por alternativas e também permitia acréscimo na opção “outros”.

No caso dos gestores escolares brasileiros, as alternativas mais citadas foram: o desconhecimento da legislação por parte dos educadores, com 33%; desconhecimento da legislação por parte dos gestores escolares, com 33%; a falta de recursos para financiamento das ações formativas, com 33%; e o desconhecimento da sociedade sobre a legislação vigente, com 33%. No campo “outros”, um dos gestores assevera que falta reconhecimento da contribuição dos negros para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Por outro lado, os gestores escolares colombianos escolheram as seguintes alternativas: desconhecimento da legislação por parte dos gestores escolares, com 60%; o desconhecimento sobre a legislação por parte da sociedade, com 40%; a falta de recursos para financiamento das ações formativas, com 40%; o desconhecimento por parte da comunidade do entorno, com 40%; e a falta de interesse dos governos na aplicação das legislações, com 40%. No campo “outros”, um dos gestores aponta que o rigor das equipes gestoras em alguns casos tira o foco das questões importantes, como a educação étnico-racial.

Na vigésima nona categoria foi solicitado aos gestores escolares que listassem ao menos três ações para a garantia da efetividade da legislação sobre a temática.

Entre os brasileiros, houve uma repetição de questões já apontadas pelos docentes e outras diferentes, como as indicadas:

- a oferta de mais cursos de formação continuada para educadores e gestores escolares;
- a sensibilização da sociedade sobre a legislação;
- a inclusão da temática no PPP das unidades escolares através de projetos específicos em cada disciplina; e
- fiscalização das ações para a temática pelas secretarias de educação.

Já entre os colombianos, foram apontadas as seguintes ações:

- a sensibilização da sociedade sobre a legislação;
- a realização de formação continuada e permanente para educadores e gestores escolares;
- a organização de uma Jornada Cultural sobre a temática;
- a realização de monitoramento e avaliações sobre o cumprimento da legislação;
- o comprometimento dos governos no custeio de ações necessárias;
- a confecção de materiais pedagógicos sobre a temática;
- o fomento a espaços de difusão do conhecimento sobre a cultura afro; e
- o envolvimento dos outros grupos étnico-raciais na discussão sobre a temática.

## **CAPÍTULO 5 – ÍNDICE MANDELA: MONITORANDO E AVALIANDO O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEGISLAÇÃO**

O Índice MANDELA – Monitoramento das Ações Nacionais para o Desenvolvimento da Educação e Legislação Antirracista está proposto em um momento em que a legislação que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 10.639/03, completa quinze anos. Ainda faltam capilaridade e continuidade nas ações ocorridas no “chão da escola”. Em que pese os esforços realizados por milhares de docentes sensíveis à temática, ações governamentais e da sociedade civil organizada, faz-se necessário refletir quais seriam as ações adequadas para uma unidade escolar aplicar efetivamente a legislação.

Os indicadores que compõem o Índice MANDELA foram desenvolvidos a partir de três premissas: (i) a importância da promoção do diálogo com os eixos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (ii) o debate público sobre a temática deve ser fortalecido a partir do ativismo social negro (iii) os indicadores sociais a respeito da implementação da Lei Nº 10.639/03 necessitam articular dimensões da realidade de maneira simples que sejam inteligíveis a toda comunidade escolar e aos atores sociais envolvidos.

Um dos maiores gargalos para a implementação da Lei Nº 10.639/03 nesses mais de quinze anos em que está em vigência no país era a falta de planejamento do Poder Público, envolvendo os três níveis de governo em relação à temática. O Ministério da Educação finalmente criou um instrumento de planejamento que foi amplamente discutido por milhares de pessoas (técnicos da União, Estados, municípios, universidades, intelectuais e ativistas da sociedade civil organizada) através de seminários realizados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em todas as regiões do país.

A publicação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no ano de 2009 engendrou uma série de compromissos a serem cumpridos pelos mais diversos atores sociais: Ministério da

Educação, secretarias estaduais e municipais de educação, universidades, escolas públicas e privadas, conselhos de educação e fóruns de educação para a diversidade étnico-racial.

O referido plano está baseado em seis eixos estratégicos que organizam as ações a serem realizadas: 1) Fortalecimento do Marco Legal; 2) Política de Formação Inicial e Continuada; 3) Política de Materiais Didáticos e Paradidáticos; 4) Gestão Democrática e Mecanismos de Participação Social; 5) Avaliação e Monitoramento; 6) Condições Institucionais.

A legitimidade do plano é incontestável e, por essa razão, o Índice MANDELA dialoga com os seus Eixos Estratégicos no sentido de construir uma ferramenta que seja útil e aceita pela comunidade epistêmica que vem desenvolvendo esforços para a implementação da Lei Nº 10.639/03.

Ao longo das últimas décadas, o ativismo social negro tem produzido uma série de encontros, estudos e seminários objetivando mobilizar a sociedade sobre o enfrentamento ao racismo no espaço escolar. Nesse sentido, a parceria entre Estado e a sociedade civil é fundamental para o sucesso nas ações de implementação da educação étnico-racial, assim como a derrubada dos muros que separam as unidades escolares de organizações, grupos e coletivos. Aproveitar esta efervescência que vem do ativismo é uma oportunidade para as equipes gestoras das escolas.

Uma das principais questões que permearam a construção desses indicadores é a funcionalidade dos indicadores citados. Procurou-se mensurar dimensões da realidade escolar de maneira simples. O papel das redes de ensino como impulsionadores das ações deve ser garantido a partir de ações concretas. Por essa razão, os indicadores são compostos por duas dimensões: (i) unidades escolares e (ii) redes de ensino. Cada dimensão é composta por um conjunto de indicadores específicos para a realidade específica das escolas e para a rede de ensino como um todo.

Dessa forma, espera-se que os pais de alunos possam refletir sobre a implementação da legislação, assim como os docentes, gestores escolares e funcionários. Somente a apropriação do debate público pela comunidade escolar

poderá ser capaz de levar a processos exitosos de enfrentamento ao racismo no ambiente escolar.

## **DIMENSÃO 1 - UNIDADES ESCOLARES**

### **A – FORTALECIMENTO DO MARCO LEGAL**

#### **1. Inclusão da temática étnico-racial negra no Plano Político Pedagógico da escola**

##### **Justificativa:**

O Plano Político-Pedagógico (PPP) é o mais importante instrumento de planejamento que deve ser construído pela equipe gestora, de forma participativa, envolvendo toda a comunidade escolar. A reflexão sobre a temática deve estar representada nesse documento, que define a direção em que as ações pedagógicas devem se desenvolver.

##### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da análise do PPP vigente na escola. O documento deve conter referências à temática, principalmente no que concerne às estratégias de desenvolvimento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos docentes. Na escala de pontuação, a existência das referências valerá 10 pontos.

#### **2. Inclusão do enfrentamento ao racismo no espaço escolar como um dos objetivos no Regimento Escolar, assim como a previsão de ações preventivas e punitivas aos agressores**

##### **Justificativa:**

Toda criança e jovem negro sofre os efeitos danosos do racismo durante a sua vida escolar. Esses efeitos podem gerar uma série de danos às crianças e jovens negros, desde o baixo rendimento escolar até a dificuldade de socialização. O abandono escolar oriundo da prática discriminatória retira desse sujeito o seu direito

constitucional subjetivo à educação. A equipe gestora deve refletir sobre essa realidade e propor soluções criativas para a valorização da diversidade como elemento positivo na sociedade.

**Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da análise do Regimento Escolar vigente. O documento deve explicitar a importância do enfrentamento ao racismo, normatizando ações preventivas (seminários, palestras, feiras culturais), assim como ações punitivas aos agressores (advertências verbais e escritas, suspensões) através da criação da Comissão de Combate ao Racismo (CCR). Na escala de pontuação, a existência de mecanismos preventivos e punitivos valerá 10 pontos.

**B – POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

**3. Percentual de professores das disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes que tenham passado por um processo de formação continuada com uma carga horária igual ou superior a 60 horas**

**Justificativa:**

Ainda existe um grande hiato sobre a temática na formação inicial dos professores. Embora haja algum avanço na inclusão de matérias específicas nos cursos de licenciaturas de algumas universidades, a extensa maioria dos docentes não teve contato com os conteúdos relacionados à temática. Dessa forma, algumas redes públicas de ensino têm promovido cursos de Especialização e/ou aperfeiçoamento para docentes, em parceria com Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs). A carga horária referida no indicador é uma carga mínima para a realização de um processo de formação continuada, uma vez que o tema é de alta complexidade.

**Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da quantidade percentual do somatório de docentes nas disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e História de uma determinada unidade escolar que passaram por um processo de formação continuada igual ou superior a 60 horas. Haverá duas possibilidades de pontuação na escola. Se a unidade escolar tiver um percentual menor do que 25% dos

professores qualificados, não terá pontuação. Se chegar a 25% pontuará 5 pontos. Se chegar a 50% pontuará 10 pontos. E, finalmente, se chegar a mais de 75% pontuará 15 pontos.

#### **4. Número de reuniões pedagógicas docentes dedicadas à temática**

##### **Justificativa:**

Normalmente as unidades escolares reservam um tempo específico para as reuniões pedagógicas com os docentes. Essas reuniões são utilizadas para o monitoramento das ações pedagógicas pela equipe gestora, além da troca de experiência entre os docentes. A utilização dessas reuniões para uma reflexão sobre o racismo e o planejamento de ações a serem realizadas torna-se uma questão necessária para garantir a efetividade dessas ações no cotidiano dos docentes.

##### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir do número de reuniões dedicadas à temática em uma determinada unidade escolar durante um ano letivo. Na escala de pontuação, se for registrado número inferior a duas reuniões, a escola não pontuará. Se for registrado entre duas e quatro reuniões, a escola pontuará 1 ponto. E, finalmente, se forem registradas mais do que quatro reuniões, a escola pontuará 3 pontos.

### **C – POLÍTICA DE MATERIAIS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS**

#### **5. Material didático nas áreas de Artes, História e Língua Portuguesa oferecido aos estudantes, adequado à Lei Nº 10.639/03**

##### **Justificativa:**

Até a aprovação da Lei Nº 10.639/03, era comum que houvesse pouca ou nenhuma referência à contribuição civilizatória dos africanos e seus descendentes no Brasil. A imagem do negro acorrentado muitas vezes era a única referência a esse legado. Nos últimos anos, as editoras têm atualizado os materiais ofertados no sentido de valorizar e herança civilizatória africana na nossa constituição. Faz-se necessário

que as equipes gestoras estejam atentas para a presença danosa de materiais didáticos discriminatórios que ainda são publicados.

**Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da análise do material didático utilizado no sentido de estar adequado à Lei Nº 10.639/03. Já existem livros selecionados pelas editoras com selos atestando a adequação à legislação. Na escala de pontuação, se todos os materiais utilizados nas disciplinas prioritárias Artes, Língua Portuguesa e História estiverem adequados, a escola pontuará 2 pontos. Se houver algum material desatualizado, não haverá pontuação.

**6. Quantidade de livros paradidáticos que valorizam a diversidade étnico-racial negra ofertado na biblioteca da escola****Justificativa:**

O Estado é um grande comprador de materiais paradidáticos que são enviados às unidades escolares anualmente. A contribuição da chamada “literatura negra” era desconsiderada e as crianças e jovens não tinham acesso a livros que refletissem a cosmovisão africana, negando o direito à própria construção da identidade de crianças e jovens negros. Em que pese a baixa organização do acervo bibliográfico nas escolas, a disponibilidade dos livros já oportuniza o acesso ao material.

**Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da análise da quantidade de livros existentes que refletem a cosmovisão africana através de mitos, histórias e poesia. Na escala de pontuação, se a unidade escolar possuir menos do que 40 unidades de livros paradidáticos adequados, a escola não pontuará. Se houver entre 40 e 120 unidades, a pontuação será 1 ponto. Se tiver catalogados mais de 120 unidades, a escola pontuará 3 pontos.

## **7. Atividades pedagógicas curriculares e extracurriculares desenvolvidas pelos docentes com a temática étnico-racial negra**

### **Justificativa:**

Atualmente, a sala de aula é um universo complexo que tem desafiado os docentes para novos caminhos e práticas que possam ser mais atrativas aos estudantes. As atividades pedagógicas que envolvem a valorização da diversidade étnico-racial negra dialogam diretamente com o cotidiano da maioria negra (principalmente na rede pública) e podem ser um importante vetor de envolvimento do corpo discente com a escola através de projetos interdisciplinares, utilização de tecnologias de comunicação e atividades externas, como, por exemplo, a visita a um barracão de uma escola de samba. Nesse processo criativo, os docentes devem ser estimulados a desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da análise das atividades pedagógicas que refletem a cosmovisão africana desenvolvidas pelos professores e devem ser compiladas pela coordenação pedagógica da unidade escolar. Para fazer jus aos 7 pontos, o conjunto da escola deverá realizar um número absoluto de práticas pedagógicas que seja a soma das salas de aula da escola, dividido por quatro. Ou seja, se há 20 salas numa determinada unidade escolar, deverá haver no mínimo 5 atividades pedagógicas desenvolvidas.

Para fazer jus aos 10 pontos, o conjunto da escola deve realizar um número absoluto de práticas pedagógicas que seja a soma das salas de aula da escola, dividido por dois. Ou seja, se há 20 salas numa determinada unidade escolar, deverá haver 10 atividades pedagógicas desenvolvidas.

Para fazer jus aos 15 pontos, o conjunto da escola deve realizar um número absoluto de práticas pedagógicas que seja a soma de todas as salas de aula de uma determinada unidade escolar. Ou seja, se há 20 salas numa determinada unidade escolar, deverá haver 20 atividades pedagógicas desenvolvidas.

## **D – GESTÃO DEMOCRÁTICA E MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL**

### **8. Participação de membro da comunidade escolar em Conselhos de Promoção da Igualdade Racial e nos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial**

#### **Justificativa:**

Nas últimas décadas, houve um avanço paulatino da denúncia do racismo na sociedade brasileira. As políticas públicas de promoção da igualdade racial surgiram a partir da redemocratização. Após um período de grandes mobilizações, os movimentos sociais negros conquistaram espaços institucionais denominados Conselhos de Participação que tem a missão de incentivar o controle social das ações estatais. Os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial são outro importante mecanismo de participação da comunidade negra nas políticas educacionais e já são realidade em diversos Estados e municípios brasileiros. A participação de um membro da comunidade escolar nesses espaços de pactuação e decisão auxilia na garantia de continuidade e inovação nas ações de implementação da Lei Nº 10.639/03.

#### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da declaração de participação de qualquer membro da comunidade escolar (funcionários, docentes, alunos, professores e pais de alunos) em algum órgão colegiado de participação citado. Se a unidade escolar não possuir ao menos um membro com participação comprovada, não haverá pontuação. Se houver um ou mais participantes, a escola somará 2 pontos.

### **9. Realização de atividades com grupos/organizações da sociedade civil que fomentam a cultura afro-brasileira**

#### **Justificativa:**

O patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro foi construído ao longo dos séculos através da herança civilizatória africana. Existem hoje milhares de grupos culturais em todas as regiões do país que são considerados zeladores desse patrimônio nas

suas mais variadas formas. A escola deve dialogar com esses grupos que, muitas vezes, organizam-se no bairro e promover ações em parceria com esses coletivos.

### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da realização de ações em parceria com determinados grupos e coletivos que são zeladores do patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro. Mesmo que não haja um grupo próximo à unidade escolar, haverá sempre um coletivo que realiza atividades no município. A escala de pontuação envolve os seguintes grupos:

- Escolas de Samba – 1 ponto
- Grupos de capoeira – 1 ponto
- Comunidades tradicionais de terreiros – 1 ponto
- Coletivos ou artistas da cultura hip-hop – 1 ponto
- Grupos de cultura popular tradicional (Batuques, Congadas e Folias de Reis) – 1 ponto
- ONGs e coletivos de intelectuais do movimento social negro – 5 pontos

## **E – AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO**

### **10. Inclusão das ações de enfrentamento ao racismo no Relatório Anual de Atividades da escola**

#### **Justificativa:**

Durante o ano letivo são realizadas atividades pedagógicas que devem ser documentadas no Relatório de Atividades da unidade escolar. O histórico de enfrentamento ao racismo deve ser uma tônica corrente no cotidiano escolar. A historicidade favorece a continuidade dessas ações quando ocorrem mudanças na equipe gestora. Esse procedimento permite também uma avaliação precisa da comunidade escolar em relação ao esforço realizado na implementação da Lei N<sup>o</sup> 10.639/03, inclusive para estudos acadêmicos futuros.

**Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da análise do Relatório Anual de Atividades ou documento correlato produzido pelas unidades escolares. Se a unidade escolar não documentar nenhuma ação nesta temática, a escola não pontuará. Se houver menções às atividades para a implementação da legislação, a escola pontuará 2 pontos.

**12. Número de reuniões pedagógicas docentes dedicadas ao monitoramento e avaliação das ações pedagógicas realizadas na temática****Justificativa:**

Normalmente, as unidades escolares reservam um tempo específico para reuniões pedagógicas com os docentes. O monitoramento e avaliação são cada vez mais valorizados na gestão de políticas públicas, uma vez que permite correção de rotas e reflexão sobre as práticas executadas. A utilização dessas reuniões para monitoramento e avaliação de ações realizadas deve ser uma prática cotidiana para garantir a efetividade do enfrentamento ao racismo no espaço escolar.

**Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir do número de reuniões dedicadas à temática em uma determinada unidade escolar durante um ano letivo. Na escala de pontuação, se não for registrada nenhuma reunião de monitoramento e avaliação durante o ano letivo, a escola não pontuará. Se forem registradas duas ou mais reuniões, a escola pontuará 2 pontos.

**F – CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS****13. Orçamento reservado para o desenvolvimento de ações de valorização da diversidade étnico-racial negra na escola****Justificativa:**

A questão orçamentária nas escolas é marcada por uma forte centralização nas Secretarias de Educação dos Estados e municípios. Em alguns casos, as unidades escolares podem executar pequenas verbas orçamentárias oriundas de parcerias ou

receitas das Associações de Pais e Mestres (APMs). Atualmente, há uma tendência de descentralização de recursos acompanhada da responsabilização dos gestores. O desenvolvimento das ações pedagógicas de implementação da Lei Nº 10.639/03 deve prever o investimento financeiro para custeio dessas ações estratégicas.

**Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da análise das prestações de contas contábeis da unidade escolar durante o ano letivo. Na escala de pontuação, se não for registrado nenhum gasto relativo às ações estratégicas, a escola não pontuará. Se for registrado algum gasto, a escola somará 5 pontos.

**14. Realização de atividades reflexivas para o preenchimento do quesito Cor/raça no Censo Escolar****Justificativa:**

O processo de autodeclaração da cor/raça dos estudantes é uma política implementada pelo Ministério da Educação. Esses dados permitem a realização de estudos estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação brasileira. Mas as pessoas ainda não se sentem confortáveis em declarar seu pertencimento étnico-racial, causando dificuldades para a coleta dos dados. Dessa forma, faz-se necessária uma ampla campanha reflexiva na escola sobre a importância do preenchimento correto dos dados a respeito da identidade étnico-racial.

**Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir dos registros da unidade escolar sobre ações realizadas para qualificação das respostas coletadas no Censo Escolar. Uma vez que há a obrigatoriedade do quesito Raça/cor nos formulários administrativos, a mensuração avaliará se houve alguma ação reflexiva voltada aos discentes, docentes, pais de alunos e funcionários da escola com objetivo de qualificar as respostas enviadas ao MEC. Na escala de pontuação, se não for registrada nenhuma ação para qualificação dos dados da coleta, a escola não pontuará. Se for registrada alguma ação, a escola pontuará 7 pontos.

## **15. Cálculo da Taxa de Aprovação e Reprovação entre os alunos negros**

### **Justificativa:**

A literatura sobre avaliação de aprendizagem é permeada por grandes debates a respeito da mensuração do sucesso ou fracasso na apreensão de conteúdos. A inclusão da grande massa da população negra no espaço escolar ocorre somente a partir da segunda metade do século XX nas séries iniciais. Os efeitos do racismo são comprovados pela distorção idade série que ainda afeta com muito mais intensidade as crianças e jovens negros. A condição étnico-racial e socioeconômica pode influenciar decisivamente na reprovação ou aprovação de um determinado conjunto de alunos.

### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir dos registros da unidade escolar sobre “Aprovação” e “Reprovação” dos alunos. O Conselho de Classe formado pelos docentes e a coordenação pedagógica geralmente tem um papel de análise e decisão sobre cada indivíduo. Assim sendo, a equipe gestora deve indicar o perfil étnico-racial dos alunos retidos para ser objeto de análise. Na escala de pontuação, se não houver nenhum registro da condição étnico-racial dos alunos reprovados, a escola não pontuará. Por outro lado, se a escola realizar esse procedimento, pontuará 7 pontos.

## **16. Cálculo da Taxa de Abandono escolar entre os alunos negros**

### **Justificativa:**

O abandono escolar é uma das mais significativas questões para as unidades escolares. As suas causas podem ser endógenas, como, por exemplo, a discriminação racial. Mas também podem ser exógenas, como, por exemplo, a pobreza que pressiona as crianças e adolescentes ao trabalho infantil. Idealmente, as taxas de abandono escolar deveriam ser pequenas ou próximas de zero. Contudo, as pesquisas indicam que ainda há um significativo abandono nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sejam pelas causas endógenas ou exógenas, os adolescentes e jovens negros são os maiores afetados pelo abandono

escolar. Essa situação prejudica as suas chances de obter trabalho decente e remunerações melhores ao longo da vida.

### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da análise do perfil étnico-racial dos alunos que abonaram a unidade escolar e quais as principais razões que os levaram a tomar tais decisões. Esses registros podem ser levantados e analisados por uma Comissão ou pela equipe gestora. Na escala de pontuação, se não houver nenhum registro da condição étnico-racial dos alunos que abandonaram a unidade escolar, não haverá pontuação. Por outro lado, se a escola levantar e analisar esses dados, pontuará 7 pontos.

**Tabela 4 - Cálculo do Índice MANDELA – Dimensão unidades escolares**

<b>EIXO/INDICADOR - UNIDADES ESCOLARES</b>	<b>PONTOS</b>
<b>A – FORTALECIMENTO DO MARCO LEGAL</b>	
1 – Inclusão da temática étnico-racial negra no Plano Político Pedagógico da escola.	10
2- Inclusão do enfrentamento ao racismo no espaço escolar como um dos objetivos no Regimento Escolar, assim como a previsão de ações preventivas e punitivas aos agressores.	10
<b>B – POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA</b>	
3 – Percentual de professores das disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes que tenham passado por um processo de formação continuada com uma carga horária igual ou superior a 60 horas.	15
4 – Número de reuniões pedagógicas docentes dedicadas à temática.	3
<b>C – POLÍTICA DE MATERIAIS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS</b>	
5 – Material didático nas áreas de Artes, História e Língua Portuguesa oferecido aos estudantes adequado à Lei 10.639/03.	2
6 – Quantidade de livros paradidáticos que valorizam a diversidade étnico-racial negra ofertado na biblioteca da escola.	3
7 – Atividades pedagógicas curriculares e extra-curriculares desenvolvidas pelos docentes com temática étnico-racial negra.	15
<b>D – GESTÃO DEMOCRÁTICA E MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL</b>	
8 – Participação de membro da comunidade escolar em Conselhos de Promoção da Igualdade Racial e nos Fóruns de Educação e Diversidade Etnico-racial.	2
9 – Realização de atividades com grupos/organizações da sociedade civil que fomentam a cultura afrobrasileira.	10

**E – AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO**

10 – Inclusão das ações de enfrentamento ao racismo no Relatório Anual de Atividades da escola.	2
11 – Número de reuniões pedagógicas docentes dedicadas ao monitoramento e avaliação das ações pedagógicas realizadas na temática.	2
12 – Orçamento reservado para o desenvolvimento de ações de valorização da diversidade étnico-racial negra na escola.	5
13 – Realização de atividades reflexivas para o preenchimento do quesito Cor/raça no Censo Escolar.	7
14 – Cálculo da Taxa de Aprovação e Reprovação entre os alunos negros.	7
15 – Cálculo da Taxa de Abandono escolar entre os alunos negros.	7
<b>PONTUAÇÃO MÁXIMA</b>	<b>100</b>

**DIMENSÃO - REDES DE ENSINO****A – FORTALECIMENTO DO MARCO LEGAL****1. Regulamentação da Lei Nº10.639/03 nos estados e municípios****Justificativa:**

Antes da promulgação da Lei Nº 10.639/03, alguns estados e municípios haviam aprovado legislações semelhantes, como a capital do estado de Minas Gerais e o estado da Bahia. Mesmo com a advento da legislação nacional, os governos subnacionais devem se comprometer com a efetividade das ações, não somente como uma política de uma determinada gestão, mas como política pública perene ao longo do tempo.

**Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da análise da legislação vigente em estados e municípios. Na escala de pontuação, a existência de regulamentação estadual ou municipal valerá 5 pontos.

## **2. Confeccionar estudo sobre conteúdo dos Planos Políticos Pedagógicos (PPPs) e/ou outros documentos de planejamento de curto, médio ou longo prazo que insiram a educação étnico-racial no seu texto**

### **Justificativa:**

Os PPPs e outros instrumentos de planejamento normatizados pelas redes de ensino devem refletir a diversidade cultural existente na unidade escolar. A inclusão da educação étnico-racial nesses documentos gera um processo de reflexão e aprendizagem para a equipe gestora e o corpo docente. Além disso, a citação nesses documentos oficiais contribui para a divulgação e compreensão da legislação para a comunidade escolar.

### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da existência de estudos elaborados por técnicos das secretarias de educação, ou mesmo por consultoria externa. Na escala de pontuação, a existência de estudo valerá 3 pontos.

## **3. Inclusão de ações e metas para a educação étnico-racial nos Planos Municipais e Estaduais de Educação**

### **Justificativa:**

Esses planos municipais e estaduais de educação são importantes legislações que normatizam as políticas educacionais a serem aplicadas nos anos vindouros. Portanto, o comprometimento das autoridades locais a partir do estabelecimento de ações e metas para a temática é estratégico para o avanço da efetividade da legislação. Além disso, a citação nos planos contribui para a divulgação e compreensão da legislação para a comunidade escolar.

### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da análise da legislação vigente em estados e municípios. Na escala de pontuação, a existência da inclusão da temática valerá 3 pontos.

#### **4. Criação de Comissões de Combate ao Racismo (CCRs) e monitoramento do número de casos ocorridos**

##### **Justificativa:**

A prevenção e punição ao racismo é um dever das unidades escolares porque o racismo prejudica o desenvolvimento dos educandos negros ao longo da sua vida escolar, causando problemas psicológicos e evasão escolar. O registro das ocorrências deve ser relatado para subsidiar propostas de ações preventivas, como palestras, seminários e discussões com toda a comunidade escolar. A compilação dos dados também facilita a cooperação com a sociedade civil organizada no planejamento de ações preventivas.

##### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da análise da existência das Comissões de Combate ao Racismo nas unidades escolares e também da confecção de relatório elaborado anualmente por técnicos das secretarias.

Na escala de pontuação, a existência de CCRs terá as seguintes pontuações:

- a) em até 10% das unidades escolares da rede = 1 ponto;
- b) entre 10% e 50% das unidades escolares da rede = 3 pontos
- c) mais de 50% das unidades escolares da rede = 5 pontos

A existência de estudo/relatório dos casos notificados e analisados pelas CCRs valerá 1 ponto.

#### **B – POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

##### **5. Garantir anualmente um curso de formação com 60 horas presenciais para, no mínimo, 1% dos educadores de cada rede em parcerias com os Núcleos de Estudo Afro-brasileiros e/ou grupos da sociedade civil organizada**

##### **Justificativa:**

A ação de formação continuada é uma ação decisiva para a implementação legislação, uma vez que muitos educadores não tiveram na formação inicial

conteúdos que discutissem questões relacionadas à educação étnico-racial. Por isso, o diálogo com grupos acadêmicos vinculados aos NEABs e/ou grupos da sociedade civil organizada auxiliam para o êxito das ações formativas.

**Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir do número percentual relativo de educadores capacitados na rede anualmente.

Na escala de pontuação, o número percentual relativo de educadores capacitados terá as seguintes pontuações:

- a) até 1% dos educadores = 1 ponto;
- b) entre 1% e 3% dos educadores = 5 pontos;
- c) entre 3% e 5% dos educadores = 10 pontos.

**6. Solicitar comprovação da inclusão da educação étnico-racial no currículo de todos os cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que tenham projetos/programas em parceria com as redes****Justificativa:**

A legislação sobre a temática exige que as IES incluam nos currículos de todos os cursos ofertados a educação étnico-racial. Dessa forma, as secretarias estaduais e municipais de educação devem estar atentas ao processo de fiscalização e monitoramento dessas instituições. Se houver esse tipo de solicitação, as IES estarão ainda mais comprometidas com o cumprimento da legislação sobre a temática.

**Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da apresentação dos planos de curso ofertados pelas IES. Na escala de pontuação, a existência da inclusão da temática valerá 2 pontos.

## **7. Organização do Fórum Anual de Experiências e Boas Práticas em Educação Étnico-racial**

### **Justificativa:**

O fórum, como uma política anual permanente, impulsiona os profissionais da rede a desenvolverem e apresentarem boas práticas no tocante à legislação. Além disso, auxilia a difusão de experiências entre toda a rede, assim como a divulgação da legislação para a toda a sociedade.

### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da realização do fórum. Na escala de pontuação, a organização do evento valerá 7 pontos.

## **C – POLÍTICA DE MATERIAIS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS**

### **8. Elaboração de Orientação Técnica para gestores sobre a adequação dos materiais didáticos e paradidáticos escolhidos pelas unidades escolares**

#### **Justificativa:**

No mercado editorial ainda existem materiais de autores novos e consagrados que desrespeitam a dignidade da população negra, tanto nos livros didáticos quanto nos livros paradidáticos. As equipes gestoras devem estar treinadas para reconhecer e rechaçar o envio de livros que contribuam para a desvalorização da população negra. Essa orientação também é uma oportunidade formativa para a equipe gestora da escola.

#### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da realização ao menos 1 Orientação Técnica por ano, com ao menos um membro da equipe gestora de cada unidade escolar. Na escala de pontuação, a organização da atividade valerá 3 pontos.

### **9. Organização anual de um prêmio para profissionais na área da educação que desenvolverem novos materiais pedagógicos: didáticos, paradidáticos, jogos, brinquedos e audiovisual**

#### **Justificativa:**

A legislação prevê que as redes de ensino são obrigadas a assessorar e apoiar as unidades escolares na elaboração e formulação de materiais pedagógicos nas mais diversas linguagens de acordo com a especificidade de cada faixa etária. Esse processo está vinculado à criação de novos materiais pedagógicos, mas também fomenta o desenvolvimento da economia criativa e dos criadores da cultura afro-brasileira, assim como valoriza os grupos locais que são responsáveis pela proteção ao patrimônio imaterial relacionado à cultura afro-brasileira.

#### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da realização do prêmio. Na escala de pontuação, a organização do evento valerá 5 pontos.

### **10. Realização de parcerias com museus, teatros, bibliotecas, comunidades quilombolas, terreiros, escolas de samba grupos de capoeira para a visitaçã de escolas da rede**

#### **Justificativa:**

Uma das questões estabelecidas pela legislação é o apoio e estímulo por parte das secretarias municipais e estaduais de educação às unidades escolares para o cumprimento da legislação. Assim sendo, as secretarias devem estimular a realização de atividades extracurriculares em parceria com os grupos ou entidades governamentais e da sociedade civil organizada. O reconhecimento de locais e/ou ações artísticas divulga a cultura afro-brasileira, e, ao mesmo tempo auxilia na prevenção e sensibilização contra o racismo e a discriminação.

#### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir do número absoluto de ações realizadas em parceria.

Na escala de pontuação, o número de ações realizadas terá as seguintes pontuações:

- a) até 10 ações realizadas = 1 ponto;
- b) entre 10 e 20 ações realizadas = 3 pontos;
- c) mais de 20 ações realizadas = 5 pontos.

## **D – GESTÃO DEMOCRÁTICA E MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL**

### **11. Monitoramento da participação se servidores representantes das secretarias estaduais e municipais de educação nos Conselhos de Promoção da Igualdade Racial e nos Fóruns de Educação Étnico-racial (onde houver)**

#### **Justificativa:**

A administração pública deve estimular a prestação de contas das ações desenvolvidas para a sociedade, não somente por meios eletrônicos, mas também pelos mecanismos de participação e negociação criados a partir da Constituição de 1988. Os Conselhos de Promoção da Igualdade Racial e os Fóruns de Educação Étnico-racial são instâncias relativamente novas na estrutura burocrática dos governos locais após pressão e articulação dos movimentos sociais negros. Garantir esse diálogo profícuo melhora o fluxo de informações e a própria execução das ações desenvolvidas pelo Poder Público.

#### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da participação contínua de servidores e técnicos das secretarias de educação no conselho e no fórum citados (onde houver). Na escala de pontuação, a participação nessas estruturas valerá 1 ponto.

## **12. Criar uma Câmara Técnica de Assuntos Relacionados à Educação Étnico-racial como parte da estrutura dos conselhos estaduais e municipais de educação**

### **Justificativa:**

A administração pública deve estimular a avaliação das ações desenvolvidas para a sociedade. Essa câmara deve ser composta por servidores técnicos, especialistas acadêmicos e membros da sociedade civil organizada. O seu objetivo central é monitorar e avaliar as ações desenvolvidas pelos governos em prol do cumprimento da legislação vigente. Garantir esse diálogo profícuo melhora o fluxo de informações e a própria execução das ações desenvolvidas pelo Poder Público.

### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da criação dessa instância. Na escala de pontuação, a criação dessa instância valerá 10 pontos.

## **13. Realizar ao menos uma atividade formativa anualmente a todos os membros dos conselhos estaduais e municipais de educação**

### **Justificativa:**

Os conselheiros representantes do governo e da sociedade civil nos conselhos estaduais e municipais de educação têm uma função muito significativa no exercício do controle social. A necessidade de formação dos conselheiros é premente, uma vez que eles devem conhecer a legislação vigente para auxiliar no controle social das ações desenvolvidas. Como os conselheiros representam diversos segmentos na área da educação, a capacitação deles representa uma melhoria na qualidade dessa representação, mas também auxilia na divulgação da temática para a sociedade de maneira geral.

### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir do número absoluto de ações formativas realizadas.

Na escala de pontuação, o número de ações formativas realizadas terá as seguintes pontuações:

- a) 1 palestra até 2 horas = 1 ponto;
- b) 1 seminário entre 4 horas e 8 horas = 2 pontos;
- c) 1 curso de formação até 30 horas = 3 pontos.

## **E – AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO**

### **14. Elaboração do Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação**

#### **Justificativa:**

O monitoramento é uma etapa importante na implementação das políticas públicas e no caso das políticas de educação étnico-racial ainda há muito pouco investimento por parte dos governos. Dessa maneira, o monitoramento significa a possibilidade concreta de discutir caminhos e soluções para o cumprimento da legislação. A publicidade é um princípio da administração pública, mas também a elaboração do relatório subsidia a discussão das ações realizadas com a sociedade civil organizada.

#### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir do relatório elaborado. Na escala de pontuação, o relatório elaborado valerá 1 ponto.

### **15. Organização do Encontro Anual de Monitoramento e Avaliação da Lei Nº 10.639/03**

#### **Justificativa:**

O encontro anual tem como objetivo principal reunir toda a sociedade civil organizada, os gestores estaduais e municipais, além dos profissionais da educação para realizar um balanço dos esforços realizados ao longo do ano para a implementação da legislação. O evento dá também visibilidade às ações realizadas e ao debate sobre os caminhos que necessitam ser trilhados para o êxito das ações realizadas. Por isso, a cultura de avaliação nas políticas públicas deve ser fortalecida e estimulada por todos os agentes sociais.

**Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da realização do encontro. Na escala de pontuação, a organização do encontro valerá 3 pontos.

**16. Elaboração de um sistema de indicadores para a mensuração das ações em parceria com os Núcleos de Estudo Afro-brasileiros e/ou grupos da sociedade civil organizada****Justificativa:**

A qualidade das políticas públicas tem sido alvo de debates durante décadas. Na área educacional, as discussões estão a cada dia mais intensas. Quais resultados estão sendo gerados a partir dos vultosos investimentos por parte dos governos na educação? Os indicadores são os instrumentos mais eficazes para mensurar o esforço da gestão pública em uma determinada temática. Somente com indicadores sólidos, a sociedade pode avaliar criticamente os investimentos estatais. Nesse caso, a ausência de indicadores dificulta a comparação entre redes a qualidade da gestão nos governos locais.

**Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir do estudo elaborado, sendo realizado pelos técnicos das secretarias de educação ou elaborado por consultores contratados. Na escala de pontuação, o estudo valerá 10 pontos.

**17. Confeção de sítio eletrônico como repositório de boas práticas e disseminação de notícias a respeito da educação étnico-racial no seu território****Justificativa:**

O sítio eletrônico tem como objetivo informar a sociedade a respeito da legislação, mas também deve ser utilizado pelos educadores como uma ferramenta de busca que possa inspirá-los a conduzir boas práticas realizadas em toda a rede. A expansão do conhecimento sobre a temática gerará um ciclo virtuoso de novas ideias e práticas, como a legislação estabelece.

**Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir do sítio eletrônico em funcionamento e atualizado mensalmente (no mínimo). Na escala de pontuação, o sítio eletrônico em funcionamento valerá 3 pontos.

**F – CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS****18. Criação de uma estrutura administrativa (Diretoria/Setor/Núcleo) nas secretarias de educação que seja responsável pela implementação e monitoramento das ações para a temática da educação étnico-racial****Justificativa:**

A legislação em vigor sobre a temática estabelece que as secretarias de educação devem subsidiar as unidades escolares e fomentar o desenvolvimento das ações para a garantia da efetividade. Em uma estrutura unificada, as ações são planejadas e executadas com mais eficiência, além de uma estrutura especializada pode apoiar mais enfaticamente as ações em desenvolvimento.

**Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da criação dessa instância. Na escala de pontuação, a criação dessa instância valerá 10 pontos.

**19. Garantir o percentual mínimo 0,05% do orçamento da secretaria da educação para o custeio das ações desenvolvidas pela rede****Justificativa:**

As políticas públicas necessitam financiamento para executar as ações necessárias para o cumprimento da legislação. Mesmo que os problemas fiscais não permitam grandes investimentos, se os governos investirem recursos financeiros de forma contínua, há espaço para grandes transformações inclusivas nas redes.

**Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir do percentual relativo ao orçamento anual investido pelas secretarias educação.

Na escala de pontuação, o percentual relativo investido terá as seguintes pontuações:

- a) até 0,05% = 1 ponto;
- b) entre 0,05% e 0,10% = 3 pontos;
- c) mais de 0,10% = 10 pontos.

## **20. Elaborar Relatório Analítico sobre a Taxa de Aprovação e Reprovação entre os alunos negros na rede**

### **Justificativa:**

A literatura sobre avaliação de aprendizagem é permeada por grandes debates a respeito da mensuração do sucesso ou fracasso na apreensão de conteúdos. A inclusão da grande massa da população negra no espaço escolar ocorre somente a partir da segunda metade do século XX nas séries iniciais. Os efeitos do racismo são comprovados pela distorção idade série que ainda afeta com muito mais intensidade as crianças e jovens negros. A condição étnico-racial e socioeconômica pode influenciar decisivamente na reprovação ou aprovação de um determinado conjunto de alunos.

### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir de estudos ou relatórios elaborados por servidores técnicos ou consultores. Na escala de pontuação, se não houver nenhum estudo ou relatório elaborado da condição étnico-racial dos alunos reprovados, a escola não pontuará. Por outro lado, se a escola realizar esse procedimento, pontuará 7 pontos.

## **21. Elaborar Relatório Analítico sobre a Taxa de Abandono escolar entre os alunos negros na rede**

### **Justificativa:**

O abandono escolar é uma das mais significativas questões para as unidades escolares. As suas causas podem ser endógenas, como, por exemplo, a discriminação racial. Podem ser também exógenas, como, por exemplo, a pobreza que pressiona as crianças e adolescentes ao trabalho infantil. Idealmente, as taxas

de abandono escolar deveriam ser pequenas ou próximas de zero. Porém, as pesquisas indicam que ainda há um significativo abandono nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sejam pelas causas endógenas ou exógenas, os adolescentes e jovens negros são os maiores afetados pelo abandono escolar. Essa situação prejudica as suas chances de obter trabalho decente e remunerações melhores ao longo da vida.

### **Mensuração:**

A mensuração deve ser realizada a partir da análise de estudos ou relatórios elaborados por servidores técnicos ou consultores sobre o abandono escolar na rede e quais as principais razões que os levaram a tomar tais decisões. Na escala de pontuação, se não houver nenhum estudo ou relatório sobre a condição étnico-racial dos alunos que abandonaram a unidade escolar, não haverá pontuação. Por outro lado, se a rede realizar esse procedimento, pontuará 7 pontos.

Esses indicadores foram planejados a partir das ideias de um pesquisador da temática, mas podem e devem ser discutidos para que os governos invistam quantidades de recursos financeiros que possam, no mínimo, permitir um avanço gradativo das ações necessárias para o cumprimento da legislação.

**Tabela 5 - Cálculo do Índice MANDELA – Dimensão redes de ensino**

<i><b>EIXO/INDICADOR – REDES DE ENSINO</b></i>	<i><b>Pontos</b></i>
<b>A – FORTALECIMENTO DO MARCO LEGAL</b>	
1 – Regulamentação da Lei Nº10.639/03 nos estados e municípios.	3
2 - Confeccionar estudo sobre conteúdo dos Planos Políticos Pedagógicos (PPPs) e/ou outros documentos de planejamento de curto, médio ou longo prazo que insiram a educação étnico-racial no seu texto.	1
3 – Inclusão de ações e metas para a educação étnico-racial nos Planos Municipais e Estaduais de Educação.	5
4 – Criação de Comissões de Combate ao Racismo (CCRs) e monitoramento do número de casos ocorridos.	5
<b>B – POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA</b>	
5 – Garantir anualmente um curso de formação com 60 horas presenciais para, no mínimo 1% dos educadores de cada rede em parcerias com os Núcleos de Estudo Afro-brasileiros e/ou grupos da sociedade civil organizada.	10
6 – Solicitar comprovação da inclusão da educação étnico-racial no currículo de todos os cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que tenham projetos/programas em parceria com as redes.	1
7 – Organização do Fórum Anual de Experiências e Boas Práticas em Educação Étnico-racial.	5

**C – POLÍTICA DE MATERIAIS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS**

8 – Elaboração de Orientação Técnica para gestores sobre a adequação dos materiais didáticos e paradidáticos escolhidos pelas unidades escolares.	3
9 – Organização anual de um prêmio para profissionais na área da educação que desenvolverem novos materiais pedagógicos: didáticos, paradidáticos, jogos, brinquedos e audiovisual.	3
10 – Realização de parcerias com museus, teatros, bibliotecas, comunidades quilombolas, terreiros, escolas de samba grupos de capoeira para a visitação de escolas da rede.	3

**D – GESTÃO DEMOCRÁTICA E MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL**

11 – Monitoramento da participação se servidores representantes das secretarias estaduais e municipais de educação nos Conselhos de Promoção da Igualdade Racial e nos Fóruns de Educação Étnico-racial (onde houver).	1
12 – Criar uma Câmara Técnica de Assuntos Relacionados à Educação Étnico-racial como parte da estrutura dos conselhos estaduais e municipais de educação.	10
13 – Realizar ao menos 1 atividade formativa anualmente a todos os membros dos conselhos estaduais e municipais de educação.	1

**E – AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO**

14 – Elaboração do Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação	3
15 – Organização do Encontro Anual de Monitoramento e Avaliação da Lei 10.639/03.	5
16 – Elaboração de um sistema de indicadores para a mensuração das ações em parceria com os Núcleos de Estudo Afro-brasileiros e/ou grupos da sociedade civil organizada.	10
17 – Confecção de sítio eletrônico como repositório de boas práticas e disseminação de notícias a respeito da educação étnico-racial no seu território.	5

**F - CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS**

18 – Criação de uma estrutura administrativa (Diretoria/Setor/Núcleo) nas secretarias de educação que seja responsável pela implementação e monitoramento das ações para a temática educação.	10
19 – Garantir o percentual mínimo 0,05% do orçamento da secretaria da educação para o custeio das ações desenvolvidas pela rede.	10
20 – Elaborar Relatório Analítico sobre a Taxa de Aprovação e Reprovação entre os alunos negros na rede.	3
21 – Elaborar Relatório Analítico sobre da Taxa de Abandono escolar entre os alunos negros na rede.	3
<b>PONTUAÇÃO MÁXIMA</b>	<b>100</b>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever uma tese é uma responsabilidade intelectual que o pesquisador desenvolve com a temática em que está imerso. As expectativas do pesquisador sempre envolvem riscos, medos, saída da zona de conforto, porém, estão envolvidas também por novas possibilidades, aquisição de conhecimentos e principalmente, contato com diferentes visões de mundo e pontos de vista.

Nessa perspectiva, iniciei este projeto que, desde o início, envolveu um desafio que era responder às perguntas inquietantes que auxiliaram na construção da hipótese citada na introdução do texto numa perspectiva comparada entre dois países complexos. Descobri na travessia inúmeros autores desconhecidos e tive contato com parte da literatura a respeito da educação étnico-racial, mas também das relações raciais no contexto histórico colombiano.

O objetivo geral desta tese foi produzir uma análise em perspectiva comparada do marco regulatório que regulamentou a educação étnico-racial no Brasil e na Colômbia através da Lei Nº 10.639/03 e o do Decreto Nº1.122/98 respectivamente.

A questão central envolvia a problematização da implementação de ações pedagógicas que garantissem o cumprimento dos conteúdos inseridos nos textos normativos na realidade cotidiana das unidades escolares. Por essa razão, o desafio era compreender as opiniões e ações defendidas pelos atores sociais vinculados ao processo.

Além dessa tarefa, havia outro importante desafio, que era compreender a construção epistemológica das ideias sobre relações raciais em ambos os países, focando obviamente na literatura produzida nas últimas décadas do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI. Apesar de já ter um contato com parte importante da literatura brasileira sobre relações raciais, havia ali um desafio em ampliar o número de trabalhos analisados anteriormente, principalmente no que tange à literatura específica a respeito da educação étnico-racial.

O primeiro capítulo discutiu de forma abrangente três pontos centrais para a reflexão e conhecimento a respeito dos valores que envolvem a educação étnico-racial.

Então, o primeiro ponto central foi a problematização da colonização de exploração implantada espanhóis e portugueses na América Latina. Os efeitos do colonialismo e seu *modus operandi* no desenvolvimento político, econômico e social dos países colonizados criou um mundo novo marcado por relações de dominação e violência contra as populações desumanizadas pelos colonizadores a partir do trabalho escravizado no esquema do comércio triangular entre a América, a Europa e África.

O segundo ponto examinado no primeiro capítulo refletiu o enfrentamento ao racismo na educação e as ideias apresentadas por autores colombianos e brasileiros sobre a importância da educação étnico-racial como propulsora de novos padrões de cidadania e inclusão nas duas sociedades. Essas relações envolvem um emaranhado de preconceitos e conceitos difundidos durante séculos pelas elites dirigentes a respeito da inferioridade de africanos e indígenas. O esforço na recuperação da humanidade daqueles que foram desumanizados secularmente exige estratégias assertivas e inovadoras na educação das futuras gerações.

Em relação ao terceiro ponto, houve uma apresentação das duas legislações e os seus marcos regulatórios em ambos os países. Isso permitiu uma comparação analítica entre os textos normativos, analisando as suas semelhanças e diferenças nos seus dispositivos e ideais estabelecidos a partir das pressões dos movimentos sociais negros brasileiros e afrocolombianos.

O segundo capítulo apresentou a resistência histórica dos movimentos sociais negros brasileiros ante o processo de exclusão a que foram submetidos os africanos na diáspora, já que a história oficial construída pelas elites escamoteou a resistência dessa população que ocorreu desde que o primeiro africano desembarcou em terras brasileiras. Esse capítulo refletiu sobre dois pontos centrais sobre a resistência africana.

Um primeiro ponto que foi exposto no segundo capítulo remete à resistência dos escravizados no período colonial através da experiência libertária do Quilombo do Palmares, localizado na Serra da Barriga (atual Estado de Alagoas). A resistência que os palmarinos ofereceram às autoridades coloniais durou mais de um século, sendo alvo de intensos debates entre os governadores locais e o Reino de Portugal. Além do êxito militar, a organização dos africanos fugitivos em busca da sua

liberdade contava inclusive com o auxílio de indígenas e até mesmo pessoas com ascendência europeia que discordavam do sistema colonial.

O segundo ponto apresentado no segundo capítulo foi a resistência dos africanos e seus descendentes durante o período da Independência política do país. Ou seja, a Nação que nasceu escravocrata em benefício das elites com ascendência europeia negou os direitos de cidadania à população negra. Entretanto, os movimentos sociais negros continuaram ativos e organizados, causando revoltas e tensões durante todo o século XIX em diversas províncias até o final da escravidão em 1888.

O terceiro ponto destacado no segundo capítulo problematizou o processo de libertação formal da escravidão sem direitos sociais a que foi submetida a população negra brasileira. Não houve qualquer política pública inclusiva por parte das novas autoridades republicanas, apenas perseguição a toda e qualquer manifestação da cultura negra. Ao contrário do discurso oficial vigente, a contribuição civilizatória dos africanos foi considerada inferior pela ideologia do racismo científico agregada às teorias desenvolvidas por homens europeus.

A inclusão da população negra no tecido social brasileiro nunca foi discutida pelos governos republicanos, mesmo com o surgimento de importantes organizações e lideranças, que denunciavam a condição de subcidadania a que a população negra estava submetida. Muito pelo contrário, o discurso oficial estava embasado na chamada ideologia da democracia racial, que não reconhecia os efeitos do racismo sob o argumento de que as relações entre senhores e escravizados produziram uma sociedade mestiça em que não haveria espaço para preconceitos.

Contudo, os movimentos sociais negros iniciaram nas últimas décadas do século XX fortes movimentações a partir da redemocratização do país e tinham como pauta a denúncia sistemática do racismo em todos os espaços sociais públicos e privados.

O ressurgimento do protesto negro asseverou uma série de debates na sociedade brasileira nas décadas de 1970, 1980 e 1990, quando conseguiram implementar ações afirmativas a partir da eleição de governos locais ligados aos partidos do centro e da esquerda. Em 2003, o Governo Federal criou uma secretaria

com *status* de ministério e um conselho para o diálogo com as entidades negras. Nesse período, foram aprovadas significativas reivindicações do movimento social negro, incluindo a legislação a respeito da educação étnico-racial.

A construção do processo de identidade afrocolombiana foi objeto de debate no capítulo terceiro. Nessa perspectiva, foram considerados três pontos centrais para o debate.

Inicialmente, foram apresentados os grupos populacionais tradicionais considerados afrocolombianos, sendo eles as comunidades *palenqueras* e as comunidades *raizales*. Em relação aos *palenqueros*, os grupos são ocupações de territórios afastados dos centros urbanos onde os africanos escravizados fugitivos construíram o seu próprio modo de vida (língua, religiosidade e tradições). Entre os *palenques* que resistiram até os dias atuais, a comunidade de San Basilio de Palenque reivindica o título de primeira sociedade livre das Américas sob a liderança de um escravizado que fora nobre na Costa Oeste africana, chamado Benkos Biohó. Assim como o Quilombo dos Palmares, a comunidade de San Basilio de Palenque representa esse legado da resistência africana.

No caso dos *raizales*, essas comunidades têm ascendência de africanos e europeus, como ingleses e espanhóis. Estas comunidades vivem em ilhas afastadas do continente próximo aos países caribenhos, mas por questões geopolíticas foram anexadas ao território colombiano após a Independência política. Os *raizales* ocupam ancestralmente o pequeno território das referidas ilhas e têm também as suas diferenças culturais, como a uma linguagem própria, costumes e tradições. Com a modernização do país na segunda metade do século XX, os povos *raizales* reivindicam a permanência em suas terras, uma vez que sofrem pressão de grupos empresariais nacionais e estrangeiros para deixar áreas com potencial turístico, por exemplo.

O segundo ponto central debatido no capítulo terceiro retratou as questões vinculadas à formação do Estado colombiano e a abolição da escravidão ainda na primeira metade do século XIX. Apesar, da libertação oficial dos escravizados ter ocorrido décadas antes dos negros brasileiros, os afrocolombianos não foram incluídos no tecido social colombiano durante todo o século XIX e início do século XX. As elites não discutiram o racismo através da ideologia da mestiçagem, que

também nega o racismo, assim como no caso brasileiro, já que todas as pessoas teriam ascendência africana, europeia e indígena.

Ainda que a ideologia da mestiçagem tenha força no imaginário popular, os dados estatísticos indicam que os afrocolombianos estão entre as populações mais vulneráveis, tanto no meio urbano das grandes cidades, quanto nos departamentos menos desenvolvidos economicamente.

O último ponto central do capítulo terceiro problematizou a emergência dos movimentos sociais afrocolombianos nas três últimas décadas do século XX e a sua inserção na Constituição de 1991, marcada pelo reconhecimento do país como uma nação multicultural. Nas discussões da Assembleia Constituinte, os movimentos sociais afrocolombianos articularam com os movimentos sociais indígenas a proteção das suas comunidades rurais ocupadas ancestralmente no Litoral Pacífico.

Portanto, a Constituição de 1991 estabeleceu que os direitos dessas comunidades negras deveriam ser regulamentados por uma legislação específica. Dessa forma ocorreu a aprovação da Lei Nº 70 de 1993, que avança positivamente no resguardo dos territórios e culturas da região do Litoral Pacífico. A questão é que os conflitos armados entre os paramilitares, a guerrilha e o narcotráfico têm ocupado parte dos territórios, causando o fenômeno do *desplazamiento*. Lideranças comunitárias frequentemente são ameaçadas e assassinadas entre as comunidades que resistem. Soma-se a isso o fato de o Litoral Pacífico historicamente ser uma região com baixo investimento estatal e com sérios problemas de infraestrutura básica, além falta de oportunidades de trabalho aos seus residentes.

Por outro lado, as populações afrocolombianas urbanas estão localizadas (como no Brasil) nos bairros com as piores condições de infraestrutura básica, baixo acesso a educação e saúde, entre outras mazelas da vida urbana. Existe uma forte resistência dos movimentos sociais afrocolombianos urbanos, porém, o modelo neoliberal excludente das últimas décadas dificulta o acesso à cidadania plena pelos afrocolombianos.

O capítulo quarto envolveu a pesquisa de campo com ativistas da sociedade civil, educadores e gestores escolares. Considerando os resultados das entrevistas realizadas a partir dos questionários estruturados, é possível afirmar algumas

tendências a respeito da implementação de ações para a implementação da legislação para a educação étnico-racial.

Analisando o primeiro conjunto de questões a respeito do perfil dos ativistas, nota-se que têm boa formação acadêmica, mas também que existe a necessidade de oxigenação dos movimentos com a participação de pessoas jovens. Além disso, todos se autodeclararam como pretos (Brasil) e afrocolombianos (Colômbia), fato esse que está vinculado à ideia de afirmação do pertencimento étnico-racial. A maioria dos ativistas brasileiros iniciaram a sua militância em movimentos sociais pela promoção da igualdade racial na década de 2000; já entre os colombianos ocorreu entre as décadas de 1970 e 1980.

Entre os educadores e gestores, também há uma ampla concentração de profissionais com mais de 30 anos que estudaram até o nível de pós-graduação e iniciaram as suas carreiras há mais de 15 anos. Quanto à autodeclaração, entre os educadores, os negros (pretos mais pardos) e afrocolombianos representaram o dobro da média da população em geral nos dois países. Contudo, entre os gestores escolares, o número cai drasticamente, o que ainda retrata as dificuldades enfrentadas para alçar cargos de direção e chefia nas organizações.

Quando se analisa a percepção dos ativistas sobre o racismo na sociedade, os ativistas indicaram dezenas de situações ocorridas nos mais diversos espaços sociais, como na família, nas relações de consumo, nos serviços públicos, nas escolas, nas relações laborais, entre outros.

Entre os educadores e gestores foram apresentadas algumas ambiguidades no padrão de respostas. A maioria absoluta dos educadores e gestores presenciaram diversas situações de racismo na sociedade, a totalidade deles reconheceu a existência do racismo nos dois países, e a maioria também concordou que as oportunidades para negros e brancos são diferentes em ambos os países. Eles também responderam que convivem com pessoas racistas nos ambientes sociais, porém nenhum deles declarou ser racista. Ou seja, ainda continua aquele padrão detectado em pesquisas anteriores em que as pessoas reconhecem as práticas racistas de outros indivíduos, mas têm dificuldade em refletir sobre as suas próprias práticas.

Um terceiro ponto importante para a análise foi a percepção a respeito do racismo no cotidiano escolar. A maioria deles presenciou situações de xingamentos em relação ao cabelo e à cor da pele, além de provocações verbais. Todavia, entre os educadores e gestores brasileiros, a maioria dos entrevistados não acredita que os estudantes negros sejam as maiores vítimas de bullying na escola. No caso do tratamento diferenciado a estudantes negros e brancos, metade dos educadores e gestores responderam negativamente. Ou seja, os educadores e gestores reconhecem a existência do racismo apenas entre os próprios estudantes, porém não reconhecem o racismo como principal causa do bullying no cotidiano escolar. É inegável que outras questões possam levar ao bullying, como características físicas, renda, local de residência e orientação sexual, mas essa reflexão merece estudos específicos.

Finalmente, o quarto ponto central da pesquisa empírica remetia à questão da aplicação dos marcos regulatórios nos dois países. Entre os ativistas, a maioria realizou formação continuada sobre a temática em cursos de curta duração pagos com recursos próprios, no caso brasileiro; já entre os colombianos, a maioria absoluta não tinha participado de nenhuma formação continuada a respeito do tema.

Os ativistas, na sua totalidade em ambos os países, não acreditam que a legislação seja cumprida em todas as unidades escolares, apontando como principais causas a falta de interesse dos governos na aplicação da legislação, a resistência dos gestores e educadores, e o desconhecimento por parte da sociedade sobre a legislação.

Ao refletir sobre as possíveis soluções para a efetivação do marco regulatório, os ativistas citam questões como a criação de estruturas institucionais com orçamento específico e contínuo, fiscalização e punição às unidades escolares que não cumprem a legislação, uma política consistente de formação continuada para os profissionais da educação; a elaboração e distribuição de novos materiais pedagógicos; e a inserção como matéria específica na grade curricular.

Em relação ao conhecimento da legislação a respeito da temática, a maioria dos educadores e gestores demonstrou conhecer, porém, os índices deveriam ser mais próximos da totalidade idealmente. Eles também eram majoritariamente favoráveis à aplicação da legislação. A formação continuada ainda deixou uma grande lacuna, principalmente entre os educadores e gestores colombianos, e no

caso brasileiro as formações necessitam maior aprofundamento dos conteúdos através de cursos com maior carga horária. Os educadores e gestores escolares também responderam majoritariamente que a legislação não era cumprida em todas as escolas, indicando razões para esse processo, como o desconhecimento da legislação por parte de educadores e gestores escolares, a falta de recursos para financiamento das ações formativas, e o desconhecimento da legislação por parte da sociedade.

Para finalizar a tese, o último capítulo foi construído a partir de um esforço filosófico para a criação de um índice que possa mensurar de forma transparente e simplificada para a sociedade as ações realizadas pelas unidades escolares e pelas redes de ensino na direção do cumprimento da legislação vigente. Os indicadores desenvolvidos dialogam com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que foi desenhado através da interlocução do Ministério da Educação com a sociedade civil organizada.

O Índice MANDELA – Monitoramento das Ações Nacionais para o Desenvolvimento da Educação e Legislação Antirracista não se propõe a esgotar o debate sobre o monitoramento e avaliação das ações, mas sim contribuir com esse debate que atualmente se faz necessário, tanto nas unidades escolares, como entre os responsáveis pelas redes de ensino. Em um futuro próximo, pretendo apresentar essa discussão do índice a grupos de pesquisa brasileiros e colombianos, objetivando tecer redes de apoio mútuo de pesquisa sobre o monitoramento das legislações nos dois países.

A resposta à hipótese construída no início deste trabalho exigiu uma intensa reflexão sobre a efetividade das ações pedagógicas para o cumprimento das legislações em ambos os países. Em que pese os esforços desenvolvidos por milhares de ativistas, educadores e gestores nas mais diversas redes de ensino, a efetividade da legislação ainda se conforma em uma distante realidade das nossas crianças e adolescentes. Os elementos recolhidos na pesquisa empírica e também na revisão bibliográfica demonstram que os desafios estão a nossa frente para que um dia possamos afirmar que a legislação está sendo cumprida em todas as unidades escolares brasileiras e colombianas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, V; PEREIRA, A, A. **Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro. Pallas, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70: Lisboa, 1977.
- BAIROS, Luiza. “Uma perspectiva Afro-americana na política racial brasileira”. *Revista Afro-Ásia*, Rio de Janeiro, n. 17, 1996.
- BENTO, Souza Maria Aparecida. **Cidadania em Preto e Branco**. Ed. Ática. São Paulo, 1999.
- BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. [www.seppir.gov.br](http://www.seppir.gov.br), acessado em 21 de março de 2006.
- BRASIL. **Superando o Racismo na escola**. Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- BRASIL. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. SECAD, Brasília: Edições MEC, 2005
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.
- CARDOSO, Marcos. **O movimento negro**. Belo Horizonte. Mazza Edições, 2002.
- CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2001
- \_\_\_\_\_. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.
- COLÔMBIA. **Decreto nº1.122, de Junio, 18 de 1998**. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.
- COLÔMBIA. **Problemática humanitaria en la region pacífica colombiana**. Defensoria del Pueblo Colômbia. Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR): Bogota, 2017.
- D`ADESKY, Jacques. **Racismos e Anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- DOIMO, Ana Maria. **A vez e voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Anpocs, 1995.
- DONGHI, Túlio Halperin. **A História da América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- DUSSEL, D. H. **Caminhos de Libertação Latino Americana**. São Paulo. Ed. Paulinas, 1984.
- FERNANDES, F. Fernandes. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globolivros, 2013.

\_\_\_\_\_. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FÓRUM DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO INCLUSIVO. **Relatório Igualdade Racial em São Paulo: avanços e desafios**. São Paulo: Diverso, 2016.

FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira. 1968.

FREITAS, D. **Palmares A Guerra dos Escravos**. Porto Alegre: Mercado Aberto 1984.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Brasília: Ed. da UNB, 1963.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2007.

GOMES, Nilma Lino (Org.); SILVA, P. B. G. (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A marca da cor. **RBCS**, Out/1999, Vol.14, nº41.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar raça em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.29, nº01, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito de cor e racismo no Brasil**. São Paulo, jun. 2004.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GÓES, Weber Lopes. **O pensamento de Arthur de Gobineau no seio do caleidoscópio da ideologia do racismo**. Especialização em Ciências Sociais. Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Fundação Santo André, 2011.

HASENBALG, Carlos; SILVA. Nelson do V. **Estrutura racial, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: Edições Vértice, 1988.

HALL, Stuart. **A questão multicultural**. In: Da Diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG 2003.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Unesp, 2006.

IANNI, Otávio. **Raças e Classes Sociais no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

JACCOUD, Luciana & Beghin, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil. Um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História**. Lisboa: Presença, 2004.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Por um socialismo indo-americano**. Seleção e introdução de Michael Löwy. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

MEDEIROS, C, A. **Na Lei e na Raça: legislação e relações raciais Brasil-Estados Unidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis. Vozes, 2001.

- MENDES, Pedro Vítor Gadelha. **A Agenda Política dos Movimentos Afro-latinos: Brasil e Colômbia de 2001 a 2011.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.
- MENESES-COPETE, Yeison Arcadio. **Resentaciones sociales sobre afrodescendencia: curriculum, práctica y discurso pedagógico del professorado.** Entramado, Vol. 10, No. 2, 2014, Julio – Diciembre.
- MOSQUERA, Juan Dios. **El libro del Cimarrón.** Bogotá: Proyecta Publicidad, 2018.
- MUNANGA, K. (Org.) **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial.** 1. ed. EDUSP/Estação Ciência, 1996.
- NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo.** São Paulo: Publifolha, 2000.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro – processo e um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca.** As relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Tanto Preto Quanto Branco:** estudo de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1985.
- ORTÍZ, José Antonio Caicedo. **La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela.** Pedagogía y Saberes No. 34, Universidad Pedagógica Nacional / Facultad de Educación, 2011, p. 9-21.
- POLIAKOV, Leon. **Mito Ariano:** ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- PAIXÃO, Marcelo J. P. **Desenvolvimento humano e relações raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo na América Latina.** En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp. 227-278.
- QUIÑONES, Santiago Arboleda. **Le han florecido nuevas estrellas al Cielo. Suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano.** Bogota: Poemia Su Casa Editorial, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria.** La Paz: Plural Editores, 2008.
- SANTOS, Luiz Carlos. **Luiz Gama.** São Paulo: Selo Negro, Coleção Retratos do Brasil Negro, 2010.
- SANTOS, Ivair Augusto Alves. **O movimento negro e o Estado de São Paulo (1983-1987).** São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.
- SANTOS, Gislene Aparecida. **A invenção do ser negro. Um percurso pelas idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros.** São Paulo/Rio de Janeiro: Pallas/EDUC/FAPESP, 2005.
- SAVINO, Silvia Beatriz García. **Políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana:** revisión y análisis. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: Ciudad de Panamá, 2010.

SILVA, Dilma de Melo. **Por que riem da África?** São Paulo : Terceira Margem, Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola, 2009.

SILVA, HÉDIO JR. **Discriminação Racial nas Escolas:** entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Educação, vol. XXX, núm. 63, setembro-dezembro, 2007, p. 489-506.

SILVA. Vera Regina Rodrigues da. **Entre quilombos e palenques:** um estudo antropológico sobre políticas de reconhecimento no Brasil e na Colômbia. Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2012.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Caderno de Pesquisa** (on-line), Nov. 2002, nº117, p. 219-246.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais e educação: entre a política de satisfação de necessidades e a política de transfiguração. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 35-65, 2015.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

TOMEI, Manuela. **Ação afirmativa para a igualdade racial:** características, impactos e desafios. Genebra: OIT, 2005.

UNESCO. **História Geral da África**. Volume VIII. Brasília: MEC, 2010.

VALENCIA, Henry Arenas. **Da Guiné-Bissau à Colômbia. Benkos Biohó, resistência e (é) palenque.** Um caso da diáspora africana. Desigualdades étnico-raciales. Número. 16 / 233 - 242 / Mayo - Agosto, 2015. Universidad del Valle.

WADE, Peter. **Raza y etnicidad en latinoamérica.** Quito: Ediciones Abya-Yala, 2000.

WOODS, D. **Biko:** a história do líder negro sul-africano Steve Biko. Nova York: Henry Holt and Company, 1987.

WRIGHT, Laurence. One Drop of Blood. The New Yorker, July, 1994.

ZAMBRANO, Catalina González. **De Negros a Afrocolombianos. Oportunidades políticas e dinâmicas de ação coletivo dos grupos negros na Colômbia.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

**ANEXO I – Lei Nº 10.639/03**

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA.

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º

(VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

**ANEXO II – Resolução Nº01/2004 CNE/CP**

## CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004.

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve: Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros,

bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. § 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em

cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra

Presidente do Conselho Nacional de Educação

**ANEXO III – Decreto N° 1.122/98**

Decreto N° 1.122 de Junio 18 de 1998

por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.

El Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de las facultades que le confieren los numerales 11 y 21 del artículo 189 de la Constitución Política, en desarrollo de lo dispuesto por el artículo 39 de la Ley 70 de 1993, y

**CONSIDERANDO:**

Que el artículo 7º de la Constitución Política reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana;

Que es propósito de la Ley 70 de 1993, establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, con el fin de garantizarles condiciones reales de igualdad de oportunidades;

Que el artículo 39 de la mencionada ley establece la obligatoriedad de incluir en los diferentes niveles educativos, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como parte del área de Sociales, y

Que el artículo 14 de la Ley 115 de 1994 establece como obligatorio en los niveles de educación preescolar, básica y media, el fomento de las diversas culturas, lo cual hace necesario que se adopten medidas tendientes a su articulación con lo dispuesto en la Ley 70 de 1993,

**DECRETA:**

Artículo 1º. Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto.

Artículo 2º. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas

en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo.

Parágrafo. En armonía con lo dispuesto por el artículo 43 del Decreto 1860 de 1994, las instituciones educativas estatales deberán tener en cuenta lo establecido en este artículo, en el momento de seleccionar los textos y materiales, para uso de los estudiantes.

Artículo 3º. Compete al Consejo Directivo de cada establecimiento educativo, con la asesoría de los demás órganos del Gobierno Escolar, asegurar que en los niveles y grados del servicio educativo ofrecido, los educandos cumplan con los siguientes propósitos generales, en desarrollo de los distintos temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos:

- a) Conocimiento y difusión de saberes, prácticas, valores, mitos y leyendas contruidos ancestralmente por las comunidades negras que favorezcan su identidad y la interculturalidad en el marco de la diversidad étnica y cultural del país;
- b) Reconocimiento de los aportes a la historia y a la cultura colombiana, realizados por las comunidades negras;
- c) Fomento de las contribuciones de las comunidades afrocolombianas en la conservación y uso y cuidado de la biodiversidad y el medio ambiente para el desarrollo científico y técnico.

Artículo 4º. Los establecimientos educativos estatales y privados incorporarán en sus respectivos proyectos educativos institucionales, los lineamientos curriculares que establezca el Ministerio de Educación nacional, con la asesoría de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades negras, en relación con el desarrollo de los temas, problemas y proyectos pedagógicos vinculados con los estudios afrocolombianos, atendiendo, entre otros criterios, los siguientes:

- a) Los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación, como base de la equiparación de oportunidades;
- b) El contexto socio-cultural y económico en donde se ubica el establecimiento educativo, con pleno reconocimiento de las diferencias;

c) Los soportes técnico-pedagógicos y los resultados de investigaciones étnicas, que permitan el acercamiento, la comprensión y la valoración cultural.

Artículo 5º. Corresponde a los Comités de Capacitación de Docentes Departamentales y Distritales, reglamentados mediante Decreto 709 de 1996, en coordinación con las Comisiones Pedagógicas Departamentales, Distritales y Regionales de Comunidades Negras, la identificación y análisis de las necesidades de actualización, especialización, investigación y perfeccionamiento de los educadores en su respectiva jurisdicción, para que las instituciones educativas estatales puedan adelantar de manera efectiva, el desarrollo de los temas, problemas y actividades pedagógicas relacionados con los estudios afrocolombianos.

Dichos Comités deberán tener en cuenta lo dispuesto en el presente decreto, al momento de definir los requerimientos de forma, contenido y calidad para el registro y aceptación de los programas de formación permanente o en servicio que ofrezcan las instituciones de educación superior o los organismos autorizados para ello.

Igualmente las juntas departamentales y distritales de educación deberán atender lo dispuesto en este decreto, al momento de aprobar los planes de profesionalización, especialización y perfeccionamiento para el personal docente, de conformidad con lo regulado en el artículo 158 de la Ley 115 de 1994 y observando lo establecido en el Decreto 804 de 1995.

Artículo 6º. Para efectos de lo dispuesto en el inciso primero del artículo 39 de la Ley 70 de 1993, el Ministerio de Educación Nacional, atendiendo orientaciones del Ministerio de Cultura y de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, diseñará procedimientos e instrumentos para recopilar, organizar, registrar y difundir estudios investigaciones y en general, material bibliográfico, hemerográfico y audiovisual relacionado con los procesos y las prácticas culturales propias de las comunidades negras como soporte del servicio público educativo, para el cabal cumplimiento de lo regulado en el presente decreto.

Artículo 7º. Las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales prestarán asesoría pedagógica, brindarán apoyo especial a los establecimientos educativos de la respectiva jurisdicción y recopilarán diferentes experiencias e investigaciones derivadas del desarrollo de los temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos y difundirán los resultados de aquellas más significativas.

Artículo 8º. El Ministerio de Educación Nacional, con la asesoría de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, promoverá anualmente un foro de carácter nacional, con el fin de obtener un inventario de iniciativas y de dar a conocer las distintas experiencias relacionadas con el desarrollo de los estudios afrocolombianos.

Artículo 9º. Las escuelas normales superiores y las instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con los estudios afrocolombianos, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docentes.

Artículo 10. El Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales, proporcionarán criterios y orientaciones para el cabal cumplimiento de lo dispuesto en el presente decreto y ejercerán la debida inspección y vigilancia, según sus competencias.

Artículo 11. El presente decreto rige a partir de la fecha de su publicación.

Publíquese y cúmplase.

Dado en Santa Fe de Bogotá, D. C, a 18 de junio de 1998.

ERNESTO SAMPER PIZANO

## ANEXO IV – Questionário perfil ativistas

### PERFIL ATIVISTAS - Nº \_\_\_\_\_

**NOME COMPLETO:** \_\_\_\_\_ **/CIDADE:** \_\_\_\_\_

**ESCOLA:** \_\_\_\_\_

#### **BLOCO A – Trajetória pessoal das (os) ativistas**

**1) Qual é a sua idade?**

até 30 anos       entre 30 e 65 anos       mais de 65 anos

**2) Qual é a sua cor/raça?**

preto       branco       pardo       amarelo       indígena

**3) Qual é o seu grau de escolaridade?**

Fundamental       Médio/profissional       Superior       Pós-graduação

**4) Como iniciou a militância nos movimentos sociais?**

luta contra ditadura militar     sindical     moradia     juventude  
 igualdade racial     assoc. amigos de bairro     religioso     partidário  
 direitos humanos     outros: \_\_\_\_\_

**5) Quando iniciou a militância pela igualdade racial?**

décadas de 70 e 80       década de 90       década de 2000

**6) Participa de alguma entidade ou movimento de defesa de direitos da população negra?**

**Qual?**

---

**7) Tem ou já teve alguma filiação em partidos políticos? Qual?**

PT     PSB       PDT     PPS     PP     DEM       PSDB  
 PHS       PMN       PT do B     PMDB     PSOL       PTN  
 PC do B     PTB     PTC     PSC       PRP       PV  
 PSTU       PCB       PRTB     PHS       PSDC       PCO  
 PSL     PRB       PR       PSD       PPL     PEN  
 PROS     SDD       Rede       Outros \_\_\_\_\_

**8) Tem ou já teve filiação em algum sindicato? Qual?**

---

**9) Trabalhou ou trabalha remunerado com vínculos políticos?**

cabo eleitoral (campanhas)     assessor parlamentar  
 cargo em comissão no Executivo

**10) Qual é a sua religião?**

católica     protestante     espírita kardecista       judia       umbanda  
 candomblé     orientais (budismo e induísmo)     muçulmana     não tem  
 Outra: \_\_\_\_\_

**BLOCO B – Percepção a respeito do racismo na sociedade e na escola****11) Você já presenciou uma situação de racismo contra negros?** Não Sim. Exemplifique: \_\_\_\_\_

Exemplifique: \_\_\_\_\_

Exemplifique: \_\_\_\_\_

**12) Indique pelo menos três argumentos favoráveis às ações afirmativas na educação?**

A. \_\_\_\_\_

B. \_\_\_\_\_

C. \_\_\_\_\_

**13) Indique pelo menos três argumentos contrários às ações afirmativas na educação?**

A. \_\_\_\_\_

B. \_\_\_\_\_

C. \_\_\_\_\_

D. \_\_\_\_\_

**14) Você já presenciou alguma situação de racismo na escola?** Não  xingamentos em relação ao cabelo xingamentos em relação à cor da pele agressão física  provocações verbais outros: \_\_\_\_\_**BLOCO C – Aplicação da Lei 10.639/03****15) Você fez algum curso de formação continuada sobre a Lei 10.639/03? Quantas horas?** Não  Sim. Até 30h  Sim. Entre 30h e 60h  Sim. Entre 60h e 120h Sim. Entre 120h e 360h**16) Os recursos financeiros para pagamento da formação foram pagos por:** Governo  Instituição privada  Próprios  ONGs ligadas à temática Não fiz curso**17) Você já participou de alguma prática pedagógica a respeito da prevenção ao racismo na escola? Quais?** Não  Sim. Debate com os estudantes Sim. Organização de palestras com ativistas Sim. Confeção de cartazes  Sim. Confeção de material áudio/visual Sim. Criação de músicas/peças de teatro/poesia Sim. Organização de mostras culturais afro Outros: \_\_\_\_\_**18) Quais foram os instrumentos de mobilização em você participou para aplicação da Lei 10.639/03?** abaixo-assinado  audiências públicas  reuniões com parlamentares seminários/palestras  marchas/manifestações públicas

( ) criação de movimentos ou organizações

( ) audiência com o prefeito (a)

( ) outros: \_\_\_\_\_

**19) Você acredita que a Lei 10.639/03 é cumprida em todas as unidades escolares?**

( ) Não ( ) Sim

**20) Por quais razões você acredita que a legislação não seria cumprida?**

( ) resistência dos professores ( ) resistência dos gestores escolares

( ) resistência dos alunos ( ) resistência dos pais ( ) resistência da comunidade

( ) desconhecimento por parte dos gestores escolares

( ) desconhecimento por parte dos professores

( ) desconhecimento por parte da comunidade no entorno

( ) falta de recursos para financiamento de ações pedagógicas

( ) falta de recursos para financiamento de ações formativas

( ) governos não têm interesse ( ) sociedade desconhece a lei

( ) outros: \_\_\_\_\_

**21) Quais seriam as ações necessárias para a efetividade da legislação?**

A: \_\_\_\_\_

B: \_\_\_\_\_

C: \_\_\_\_\_

## ANEXO V – Questionário perfil professores

### PERFIL PROFESSORES - Nº \_\_\_\_\_

**NOME COMPLETO:** \_\_\_\_\_ **/CIDADE:** \_\_\_\_\_

**ESCOLA:** \_\_\_\_\_

#### **BLOCO A – Trajetória pessoal**

**1) Qual a sua idade?**

até 30 anos       entre 30 e 65 anos       mais de 65 anos

**2) Qual é o seu grau de escolaridade?**

Médio/profissional       Superior       Pós-graduação

**3) Estudou que disciplina na licenciatura?**

Português     Matemática     História       Geografia     Sociologia  
 Inglês       Espanhol       Biologia       Artes       Filosofia       Física  
 Química  
 Pedagogia     Educação Física       Magistério  
 Outros \_\_\_\_\_

**4) Há quanto tempo leciona?**

até 5 anos     entre 5 e 15 anos     entre 15 e 25 anos

**5) Leciona quais disciplinas?**

Português     Matemática     História       Geografia     Sociologia     Inglês  
 Espanhol  
 Biologia     Artes       Filosofia       Física       Química       Educação Física  
 Outros \_\_\_\_\_

**6) Em que nível de ensino leciona?**

Educação Infantil     Fundamental I       Fundamental II  
 Ensino Médio (regular/técnico)

**7) Qual é a sua cor/raça?**

preto       branco       pardo       amarelo       indígena

**8) Qual é a sua religião?**

católica       protestante       espírita kardecista       judia  
 umbanda     candomblé       orientais (budismo e induísmo)       muçulmana  
 não tem  
 Outra: \_\_\_\_\_

#### **BLOCO B – Percepção a respeito do racismo na sociedade**

**9) Você já presenciou uma situação de racismo contra negros?**

Não  
 Sim.

Exemplifique: \_\_\_\_\_

**10) Você convive com pessoas negras no trabalho, clubes ou festas?**

Sim       Não

**11) Você acredita que negros e brancos têm oportunidades diferentes por causa da cor da pele?**

Sim       Não

**12) O racismo contra negros existe no seu país?**

Sim       Não

**13) Você tem algum parente/amigo que considera uma pessoa racista?**

( ) Sim ( ) Não

**14) Você se considera uma pessoa racista?**

( ) Sim ( ) Não

**15) Você acha que ações afirmativas são uma forma de vitimismo dos movimentos negros?**

( ) Sim ( ) Não

### **BLOCO C – Percepção a respeito do racismo na escola**

**16) Você acredita que alunos brancos e negros são tratados de forma diferente pelos docentes?**

( ) Não ( ) Sim

**17) Você acredita que os estudantes negros são os maiores alvos de “bullying” por parte dos colegas?**

( ) Não ( ) Sim

**18) Você já presenciou alguma situação de racismo na escola?**

( ) Não ( ) xingamentos em relação ao cabelo ( ) xingamentos em relação à cor da pele

( ) agressão física ( ) provocações verbais

( ) outros: \_\_\_\_\_

**19) Você tem ou já teve um chefe negro?**

( ) Não ( ) Sim

**20) Você tem colegas professores negros?**

( ) Não ( ) Sim

### **BLOCO D – Aplicação da Lei 10.639/03**

**21) Você conhece a Lei 10.639/03?**

( ) Não ( ) Sim

**22) Você é favorável à aplicação da Lei 10.639/03?**

( ) Não ( ) Sim

**23) Você fez algum curso de formação continuada sobre a Lei 10.639/03? Quantas horas?**

( ) Não ( ) Sim. Até 30h ( ) Sim. Entre 30h e 60h ( ) Sim. Entre 60h e 120h

( ) Sim. Entre 120h e 360h

**24) Os recursos financeiros para pagamento da formação foram pagos por:**

( ) Governo ( ) Instituição privada ( ) Próprios ( ) ONGs ligadas à temática

( ) Não fiz curso

**25) Você já realizou alguma prática pedagógica a respeito da prevenção ao racismo nas suas aulas? Quais?**

( ) Não ( ) Sim. Debate com os estudantes

( ) Sim. Organização de palestras com ativistas

( ) Sim. Confecção de cartazes ( ) Sim. Confecção de material áudio/visual

( ) Sim. Criação de músicas/peças de teatro/poesia

( ) Sim. Organização de mostras culturais afro

( ) outros: \_\_\_\_\_

**26) Você já participou de reuniões coletivas com os colegas em que fosse discutido o planejamento de ações pedagógicas para cumprimento da Lei 10.639/03:**

( ) Não ( ) Sim

**27) Você acredita que a Lei 10.639/03 é cumprida em todas as unidades escolares?**

( ) Não ( ) Sim

**28) Por quais razões você acredita que a legislação não seria cumprida?**

( ) resistência dos professores ( ) resistência dos gestores escolares

( ) resistência dos alunos ( ) resistência dos pais ( ) resistência da comunidade

- desconhecimento por parte dos gestores escolares
- desconhecimento por parte dos professores
- desconhecimento por parte da comunidade no entorno
- falta de recursos para financiamento de ações pedagógicas
- falta de recursos para financiamento de ações formativas     governos não têm interesse
- sociedade desconhece a lei
- outros: \_\_\_\_\_

**29) Quais seriam as ações necessárias para a efetividade da legislação?**

A:

---

B:

---

C:

---

## ANEXO VI – Questionário perfil gestores escolares

### PERFIL GESTORES ESCOLARES - Nº \_\_\_\_\_

**NOME COMPLETO:** \_\_\_\_\_ **/CIDADE:** \_\_\_\_\_

**ESCOLA:** \_\_\_\_\_

#### **BLOCO A – Trajetória pessoal**

**1) Qual a sua idade?**

até 30 anos       entre 30 e 65 anos       mais de 65 anos

**2) Qual é o seu grau de escolaridade?**

Superior       Pós-graduação

**3) Estudou que disciplina na licenciatura?**

Português     Matemática     História     Geografia     Sociologia  
 Inglês     Espanhol     Biologia     Artes     Filosofia     Física     Química

Pedagogia     Educação Física     Magistério     Outros \_\_\_\_\_

**4) Quanto tempo lecionou como docente?**

até 5 anos     entre 5 e 15 anos     entre 15 e 25 anos

**5) Qual é o seu cargo atualmente?**

Coordenador Pedagógico     Diretor     Vice-diretor     Outros \_\_\_\_\_

**6) Quanto tempo está na gestão escolar?**

até 5 anos     entre 5 e 15 anos     entre 15 e 25 anos

**7) Qual é a sua cor/raça?**

preto     branco     pardo     amarelo     indígena

**8) Qual é a sua religião?**

católica     protestante     espírita kardecista     judia  
 umbanda     candomblé     orientais (budismo e induísmo)     muçulmana  
 não tem

Outra: \_\_\_\_\_

#### **BLOCO B – Percepção a respeito do racismo na sociedade**

**9) Você já presenciou uma situação de racismo contra negros?**

Não  
 Sim. Exemplifique: \_\_\_\_\_

**10) Você convive com pessoas negras no trabalho, clubes ou festas?**

Sim     Não

**11) Você acredita que negros e brancos têm oportunidades diferentes por causa da cor da pele?**

Sim     Não

**12) O racismo contra negros existe no seu país?**

Sim     Não

**13) Você tem algum parente/amigo que considera uma pessoa racista?**

Sim  Não

**14) Você se considera uma pessoa racista?**

Sim  Não

**15) Você acha que ações afirmativas são uma forma de vitimismo dos movimentos negros?**

Sim  Não

### **BLOCO C – Percepção a respeito do racismo na escola**

**16) Você acredita que alunos brancos e negros são tratados de forma diferente pelos docentes?**

Não  Sim

**17) Você acredita que os estudantes negros são os maiores alvos de “bullyng” por parte dos colegas?**

Não  Sim

**18) Você já presenciou alguma situação de racismo na escola?**

Não  xingamentos em relação ao cabelo  xingamentos em relação à cor da pele

agressão física  provocações verbais

outros: \_\_\_\_\_

**19) Você tem ou já teve um chefe negro?**

Não  Sim

**20) Você tem colegas professores negros?**

Não  Sim

### **BLOCO D – Aplicação da Lei 10.639/03**

**21) Você conhece a Lei 10.639/03?**

Não  Sim

**22) Você é favorável à aplicação da Lei 10.639/03?**

Não  Sim

**23) Você fez algum curso de formação continuada sobre a Lei 10.639/03? Quantas horas?**

Não  Sim. Até 30h  Sim. Entre 30h e 60h  Sim. Entre 60h e 120h  Sim. Entre 120h e 360h

**24) Os recursos financeiros para pagamento da formação foram pagos por:**

Governo  Instituição privada  Próprios  ONGs ligadas à temática  Não fiz curso

**25) Você já realizou alguma prática pedagógica a respeito da prevenção ao racismo nas suas aulas? Quais?**

Não  Sim. Debate com os estudantes

Sim. Organização de palestras com ativistas

Sim. Confeção de cartazes  Sim. Confeção de material áudio/visual

Sim. Criação de músicas/peças de teatro/poesia  Sim. Organização de mostras culturais afro

Outros: \_\_\_\_\_

**26) Você já participou de reuniões coletivas com os colegas em que fosse discutido o planejamento de ações pedagógicas para cumprimento da Lei 10.639/03:**

Não  Sim

**27) Você acredita que a Lei 10.639/03 é cumprida em todas as unidades escolares?**

Não  Sim

**28) Por quais razões você acredita que a legislação não seria cumprida?**

- resistência dos professores     resistência dos gestores escolares  
 resistência dos alunos         resistência dos pais     resistência da comunidade  
 desconhecimento por parte dos gestores escolares  
 desconhecimento por parte dos professores         desconhecimento por parte da comunidade no entorno  
 falta de recursos para financiamento de ações pedagógicas  
 falta de recursos para financiamento de ações formativas     governos não têm interesse
- sociedade desconhece a lei  
 outros: \_\_\_\_\_

**29) Quais seriam as ações necessárias para a efetividade da legislação?**

A: \_\_\_\_\_

B: \_\_\_\_\_

C: \_\_\_\_\_