



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

EDUCAÇÃO E IGUALDADE NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: A QUESTÃO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Uma contribuição para o processo de revisão da Conferência de Durban

Andréia Lisboa de Sousa



Educação e Igualdade na América Latina e Caribe: a questão da discriminação racial

Uma contribuição para o processo de revisão da Conferência de Durban

Andréia Lisboa de Sousa

Março de 2009

Iniciativa e realização: Campanha Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)

Autora: Andréia Lisboa de Sousa

Coordenação Editorial: Camilla Croso (CLADE)

Revisão Técnica: Ana Lúcia Silva Sousa e Elaine Aparecida da Silva

Colaboração: Elisabeth Fernandes de Sousa e Eliane Cavalleiro

Revisão de texto: Tatiana Lotierzo

Foto de Capa: Néstor López

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación

Comité Directivo:

ActionAid

Asociación Alemana para la Educación de Adultos

Ayuda en Acción

Campaña Argentina por el Derecho a la Educación (CADE)

Colectivo de Educación para Todas y Todos de Guatemala

Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)

Contrato Social por la Educación en el Ecuador

Marcha Global contra el Trabajo Infantil

Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo (PIDHDD)

Save the Children UK

Apoyo:

ActionAid

Asociación Alemana para la Educación de Adultos

Ayuda en Acción

Campaña Mundial por la Educación

Save the Children UK

Rua Costa Carvalho 79

05429-130 São Paulo-SP Brasil

Tel. / Fax: (55-11) 3853-7900

www.campanaderechoeducacion.org

2008-2009

Sumário

1. Apresentação	4
2. Introdução	6
3. Metodologia	9
4. Reflexão político-conceitual na <i>Diáspora Latinoamericana e Caribenha</i>	11
4.1. Racismo e seus Efeitos	14
4.2. Reflexões sobre as desigualdades de gênero	16
5. Avanços e retrocessos pós-Durban, especificamente no âmbito educacional nos países em estudo	20
5.1. Cuba: muito ainda por fazer	20
5.2. Peru: investimento nos direitos coletivos para afrodescendentes	21
5.3. Colômbia: desafios e reconhecimento	23
5.4. República Dominicana: em busca de direitos fundamentais	27
5.5. Brasil: descompassos e novas perspectivas	29
5.6. Venezuela: entraves a ultrapassar	34
5.7. México: necessidade de reconhecimento dos afro-mexicanos	35
6. Análise da (im)possibilidade da igualdade e equidade	38
7. Outros passos: recomendações	45
8. Referências bibliográficas	48

Tabelas e Quadros

Tabela 1. Estimativa máxima e mínima da porcentagem da população afrodescendente nos países da América Latina e Caribe	9
Quadro 1. Avanços sobre os direitos das comunidades negras na Colômbia	24
Tabela 2. Programas de admissão especial nas universidades públicas	25
Tabela 3. Ações apontadas pelo OLPED	32

1. Apresentação

Um grupo humano caracterizado por múltiplas identidades que passam: pela africanidade derivada da identidade ancestral, pela interação de gênero e de orientação sexual, pela latinidade resultante da colonização, pela condição terceiro-mundista, pela pertinência a classes sociais desfavorecidas, oprimidas e exploradas, entre outras denominações. E a origem desta violência, historicamente, se encontra no branqueamento eurocêntrico, bélico e selvagem.
(Sueli Carneiro, s/d)¹

A Campanha Latinoamericana pelo Direito à Educação (CLADE)² tem como um dos pontos prioritários de sua agenda política o aprofundamento das reflexões, debates e ações no campo das desigualdades e exclusões que marcam a realidade da educação na América Latina.

A elaboração do presente relatório lança um olhar sobre as perspectivas e desafios de promover e buscar concretizar, a partir de políticas e práticas que tangem o campo da educação, a igualdade etnicorracial na América Latina e no Caribe.

As determinações dispostas na *Declaração de Durban* que dizem respeito ao campo da educação foram o ponto de partida para a organização e desenvolvimento geral da proposta. No conjunto, este documento pretende ser uma contribuição para o processo de revisão em curso da *III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001³.

O material, elaborado com base em artigos acadêmicos; fontes secundárias; dados publicados na internet; e informações obtidas através de informantes qualificados⁴ de Cuba, República Dominicana, Venezuela, México, Brasil, Peru e Colômbia, é representativo no cenário de América Latina, como veremos mais adiante.

Salienta-se que o documento está estruturado em quatro eixos:

- 1) Reflexão político-conceitual;
- 2) Avanços e retrocessos pós-Durban, no âmbito educacional;
- 3) Análise;
- 4) Recomendações.

¹ Cabe informar que citações de textos do espanhol, italiano e inglês foram traduzidas livremente pela autora.

² A Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação é uma articulação plural de organizações da sociedade civil que atua na defesa do direito à educação de qualidade, pública e gratuita, de responsabilidade do Estado, para todos e todas. Para mais informações, consulte o site <http://www.campanaderechoeducacion.org>

³ Mais informações sobre o processo estão disponíveis no site <http://www.un.org/spanish/durbanreview2009/>

⁴ Informantes qualificados são especialistas, ativistas, organizações governamentais e não governamentais com experiência no trato de assuntos como: relações raciais, racismo, antirracismo, antissexismo e pobreza nos países da Diáspora Africana, entre outros.

Dessa forma, o relatório pretende oferecer elementos para adensar a inflexão das políticas educacionais na América Latina e no Caribe. De antemão, ressalta-se que as informações obtidas indicam que, a despeito dos avanços expressos em diferentes comissões, assessorias, comitês e tratados bilaterais, ainda existem tarefas gigantescas no que se refere à construção de uma sociedade fundada num projeto democrático de educação antirracista e antissexista de qualidade para todas as pessoas na região.

2. Introdução

Ainda que cada país possua suas especificidades em relação às trajetórias e percursos diaspóricos que sustentam suas estruturas e instituições, na América Latina e no Caribe existe uma rede de opressão expressa em relações de dominação baseadas em princípios, valores e ações sociais balizadas pelo ideal de embranquecimento e alicerçadas no patriarcalismo, no sexismo, no ocidentalismo e no homofobismo. O elemento comum reside na existência, nesses países, da experiência da escravização, que marcou seu processo sociohistórico. Forjadas as explicações para sua continuidade, por muito tempo a comercialização sistemática de corpos foi compreendida como admissível e “natural”, o que inegavelmente teve como efeito (um dos mais prejudiciais para a população negra) o retardamento no ato de reconhecimento da escravidão como crime contra a humanidade.

De fato, o processo preparatório para a realização da *Conferência de Durban – ou III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância* – contou com a realização de quatro Conferências Regionais Preparatórias nos continentes asiático, africano, europeu e americano⁵. A Conferência Mundial constituiu-se como um momento histórico para o debate internacional, atentando para a responsabilidade dos Estados em se empenharem no combate ao racismo estrutural, com suas diversas formas de manifestação e prejuízos.

A *Declaração e o Plano de Ação* de Durban avançaram no sentido de (re)conhecer os efeitos do racismo e das desigualdades. Em seu artigo 13º, a *Declaração* afirma que:

“A escravidão e o tráfico de escravos, em particular o tráfico transatlântico, foram tragédias atroz na história de humanidade, não apenas por sua barbárie, como também por sua magnitude, seu caráter organizado e, especialmente, pela negação da essência das vítimas e [reconhece] igualmente que a escravidão e o tráfico de escravos, especialmente o tráfico transatlântico de escravos, constituem e sempre deveriam ter constituído um crime de lesa humanidade e são uma das principais fontes de manifestações do racismo, discriminação racial, xenofobia e outras formas conexas de intolerância, e que os africanos e afrodescendentes, os asiáticos e as pessoas de origem asiáticas e os povos indígenas foram vítimas destes atos e continuam sendo vítimas de suas conseqüências”.

(Trecho da Declaração de Durban publicado no Brasil pelo Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, em 2001)

⁵ Realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Governo do Chile, a Conferência Preparatória da América Latina e Caribe, conhecida como Conferência de Santiago, ocorreu na cidade de Santiago, no Chile, de 5 a 7 de dezembro de 2000. Os principais acordos da Declaração e do Plano de Ação Regional produzidos em Santiago, como escravidão e colonialismo; reparações; vítimas da discriminação racial, da xenofobia e de outras formas de intolerância; pobreza; gênero e raça; e povos indígenas foram incluídos na agenda para Durban. Fonte: <http://www.abong.org.br/final/download/historico.pdf> (acessada em 30/01/2009).

Sem dúvida, um avanço na *Conferência de Durban* diz respeito à constatação e ao reconhecimento de que o racismo é uma realidade em todas as sociedades e que constitui grave ameaça para a segurança e a estabilidade mundial. Fato que exige que os países da América Latina e do Caribe e todos os signatários cumpram o estabelecido. Os Estados se comprometeram a implementar o *Plano de Ação* da referida conferência, o que não tem acontecido efetivamente, como se verá no decorrer desse estudo. Daí a necessidade de um monitoramento e de uma avaliação contínua do processo, a fim de se alcançar seu sucesso⁶.

Igualmente, a *Conferência Mundial* trouxe à tona reflexões que ativistas e pesquisadores envolvidos com a temática, acadêmicos ou não, bem como educadores dentro e fora dos sistemas educacionais oficiais de ensino apresentavam há muito tempo nesses países, voltadas a colocar em pauta a necessidade de implementação de políticas de ações afirmativas, destacando “a educação como chave para a mudança de comportamentos e atitudes baseados no racismo, visando à promoção da tolerância e do respeito à diversidade nas sociedades”.

Vale retomar que, de acordo com a *Declaração de Durban*, especificamente nos artigos 4º, 9º, 10º e 117º, os Estados são instados a:

- Facilitarem a participação de pessoas de descendência africana em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade, no avanço e no desenvolvimento econômico de seus países; e promoverem maior conhecimento e maior respeito pela sua herança e cultura;
- Reforçarem medidas e políticas públicas em favor das mulheres e jovens de origem africana, dado que o racismo os afeta de forma mais profunda, colocando-os em condição de maior marginalidade e em situação de desvantagem; assegurarem o acesso à educação e promoverem o acesso às novas tecnologias, que ofereçam aos africanos e afrodescendentes em comunidades locais – em particular, às mulheres e crianças –, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino à distância; trabalhem com outros órgãos relevantes no cumprimento dessas metas;
- Comprometer recursos financeiros para a educação antirracista e campanhas publicitárias que promovam os valores de aceitação e tolerância, diversidade e respeito pelas culturas de todos os povos indígenas que vivem dentro de suas fronteiras.

Apesar de o racismo ter suas singularidades e efeitos específicos na região (Santos, 2001), as populações negras ou afrodescendentes⁷ que compõem os países da América Latina e do Caribe

⁶ Após a Conferência de Durban, foram realizadas a *Conferência da América Latina e Caribe Preparatória para a Conferência Mundial de Revisão de Durban* e a *Conferência Regional das Américas*, sobre os avanços e desafios da Implementação do *Plano de Ação contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Esta última foi organizada por Brasil, Chile e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas em parceria com a sociedade civil, representada por um comitê internacional formado por organizações do continente americano.

⁷ O termo “afrodescendentes” refere-se às/aos descendentes de africanas/os escravizadas/os que enfrentam as consequências do processo cruel de colonização da América Latina e do Caribe. Essas populações também podem ser denominadas/os como “negras e negros” e “afrolatinos”. Os afrodescendentes recebem denominações diferentes de acordo com o país a que pertencem: afrobrasileiros, afrocolombianos, afrovenezuelanos, afromexicanos, afrocubanos e afrodominicanos, por exemplo.

compartilham disparidades econômicas, sociais, culturais e educacionais semelhantes, diferentemente do que ocorre nas formas de compreensão e categorização em países da América do Norte e na África do Sul. Apesar da dificuldade de acessar indicadores, a estimativa é que os afrodescendentes representam cerca de 150 milhões de pessoas, ou seja, aproximadamente 30% da população latinoamericana e caribenha (Hopenháyn e Bello, 2001, p. 5).

De acordo com informativo do UNICEF⁸, 92% dessa população vivem abaixo da linha de pobreza estipulada pela ONU, constituindo-se nos principais alvos de discriminação e vulnerabilidade nos locais onde vivem. Geograficamente falando, os países com maior representação afrodescendente são Brasil (50%); Colômbia (20%); e Venezuela (10%).

⁸ Fonte: UNICEF: http://www.unicef.org/lac/media_6339.htm

3. Metodologia

Neste estudo, apresentamos um olhar singular para a América Latina e o Caribe no que tange à questão racial no campo da educação, com foco ampliado naqueles países onde presença da Diáspora Africana é maior. Dessa forma, sete países foram selecionados:

Tabela 1. Estimativa máxima e mínima da porcentagem da população afrodescendente nos países da América Latina e Caribe

País	Estimativa máxima	Estimativa mínima
Brasil	111 milhões	73 milhões
Colômbia	17 milhões	10 milhões
Venezuela	14 milhões	3,1 milhões
México	9 milhões	s/info
República Dominicana	7 milhões	s/info
Cuba	6,8 milhões	s/info

Considerando as realidades dos diferentes países, de maneira geral, foi feita uma sondagem inicial que buscou investigar se:

- (a) foram criadas legislações que promovem a igualdade etnicorracial, a reeducação das relações e a adequada valorização da cultura afrolatinoamericana;
- (b) os currículos escolares e materiais educativos estão adequados quanto ao tratamento da reeducação das relações e a valorização da cultura; e se os professores têm formação adequada para lidar com essa questão;
- (c) o racismo se faz presente nas escolas e como os profissionais lidam com as manifestações de racismo;

O principal meio de obter informações sobre o tema foram as fontes documentais, com destaque a artigos acadêmicos, pesquisas realizadas por organismos internacionais, organizações negras e sites eletrônicos. Após um primeiro levantamento bibliográfico, foi enviado um questionário-consulta para órgãos governamentais e organizações nacionais de referência em cada país, a fim de obter informações para um diagnóstico, análise e possíveis orientações para o processo de *Revisão de Durban*.

Após o primeiro esboço, o trabalho foi apresentado num seminário no *Fórum das Américas*, na Guatemala em outubro de 2008. O evento foi organizado pela CLADE e contou com a presença de lideranças indígenas e negras; da direção da CLADE; de professores da educação básica e universitários, entre outros. O debate resultante do seminário foi profícuo e demandou a inserção de uma reflexão sobre os direitos coletivos dos povos indígenas e dos afrodescendentes, bem como um aprofundamento sobre a ideologia da mestiçagem na região. Essa versão procurou incorporar esses temas na reflexão político-conceitual.

4. Reflexão político-conceitual na *Diáspora Latinoamericana e Caribenha*

No mundo contemporâneo, é inquestionável a desigualdade no que diz respeito ao usufruto dos bens materiais e culturais, à afirmação ao exercício dos direitos, às garantias individuais e coletivas e à participação nas decisões políticas.

O paradigma capitalista/neoliberal⁹ foi estruturado em torno de um projeto de investimento econômico, político, cultural, social e educacional no modelo ocidentalizado ou (neo)colonizador: **contínuo**, pois a riqueza e o poder estão concentrados nas mãos da elite hegemônica; **circular**, à medida que tudo gira em torno dos interesses desse grupo e de seus descendentes em manter a estrutura global de opressão; **constante e cumulativo**, visto que, com a lógica da exploração e da espoliação, essa elite e seus representantes investem em diferentes tecnologias de poder para manter suas riquezas. De fato, trata-se de um modelo branco de dominação, apropriação e manutenção de poder, riquezas e várias formas de conhecimento, incluindo uma produção pseudocientífica, sobre os não-brancos, que tem fortes consequências nos dias de hoje. Mais do que isso, é importante ressaltar que esse modelo tem sido efetivo por estar embasado na estratificação social e econômica, no patriarcalismo, no sexismo, no racismo e na discriminação etnicorracial.

Nesse sentido, o racismo estrutural produz, reproduz e reconfigura uma hegemonia estatal em que os povos afrodescendentes e indígenas da América Latina e do Caribe continuam estrategicamente sem direito à existência e a uma vida com dignidade. Igualmente, os Estados latinoamericanos e caribenhos têm investido historicamente num discurso ideológico-prático de uma sociedade mestiça, favorecendo e sustentando a continuidade do projeto neocapitalista com tecnologias de poder patriarcais, sexistas, classistas e homofóbicas em nível global.

De modo geral, o que se percebe é que há uma população que se autodeclara branca nos dados estatísticos dos países em estudo, independentemente das diferenças quanto à origem, identidade, status social e educacional. Todavia, resta saber por que quando se trata da população descendente de negros e indígenas, o discurso recorrente na região se constrói de

⁹ De modo geral, nos referimos ao conjunto de medidas denominado *Consenso de Washington*, formulado e implementado nos países de "terceiro mundo" por instituições internacionais, tais como FMI e Banco Mundial que, a partir da década de 1970, criaram programas de ajustes estruturais, recomendando a privatização, a desregulamentação dos mercados e o corte de gastos sociais, provocando um constante (des)investimento do Estado na formulação de políticas públicas nesses países, chamados "subdesenvolvidos" (ver Klein, 2005; Harvey, 2004; Amparo Alves e Freire, 2009). Nesse sentido, o capitalismo tradicional que já preconizava a não-interferência estatal sobre o sistema (*laissez-faire*) sofre então uma nova interferência econômica em prol de um projeto (re)acumulação de capital pelas elites internacionais, prevalecendo um constante investimento no controle do aparato estatal e da opinião pública por meio da mídia. Reflexão baseada na crise de hegemonia do capital foi recentemente apresentada por Amparo Alves (2009).

modo a investir numa ideologia da “mestiçagem”. O que isso revela? O que estaria por trás desse permanente investimento num discurso, ou melhor, numa política, a da mestiçagem?

A ideologia da mestiçagem levou o mexicano José Vasconcelos (1948), ex-secretário da Educação, a defender o ideal de uma “raça cósmica”, uma quinta raça resultante de todas as outras. Gilberto Freyre (1933), por outro lado, procurou minimizar ou “adocicar” a violenta relação de exploração e apropriação (os estupros) do senhor de engenho das mulheres negras e indígenas, sempre vistas como objetos do patriarca.

Mas a história da mestiçagem na América Latina e no Caribe não foi resultado de atos espontâneos ou da vontade própria de afrodescendentes e indígenas, como defendem os autores. Estudiosos como Abdias do Nascimento (1978) classificam o projeto de mestiçagem como um genocídio, uma vez que consistiu, inclusive, no pressuposto do desaparecimento ou eliminação da população negra.

A mestiçagem de modo geral é um processo que tem acontecido na história da humanidade desde a chamada Antiguidade. No entanto, confundir o “fato biológico da mestiçagem (...) e o fato transcultural dos povos envolvidos nessa miscigenação com um processo de identificação e de identidade, cuja essência é fundamentalmente político-ideológica [que sustenta a ideologia de branqueamento] é cometer um erro epistemológico (...)” (Munanga, 2004, p. 118). Essa ideologia da mestiçagem ou o investimento da elite branca num falso discurso de democracia racial deve ser revisitado na perspectiva proposta por Munanga (2004): “No nosso entender, o modelo sincrético, democrático, construído pela pressão política e psicológica exercida pela elite dirigente, foi assimilacionista. Ele tentou assimilar as diversas identidades existentes na identidade nacional em construção hegemonicamente pensada numa visão eurocêntrica.” (p. 109). De fato, é necessário não perder de vista o projeto arquitetado politicamente para a manutenção da herança colonialista e do patriarcado branco na condição de definir, dirigir e pensar o que é melhor para o estado-nação por meio de pressão política e psicológica. Portanto, trata-se de um investimento contínuo e perverso nas relações de poder de forma a manter os não-brancos – negros e indígenas – na subalternidade. Vale lembrar os 92% da população negra da região que vivem abaixo da linha de pobreza, conforme já mencionado, e se constituem nos principais alvos de discriminação e vulnerabilidade em seus países. De acordo com relatório produzido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT),

A questão racial também tem impacto na educação. Entre as mais de 800 mil crianças de 7 a 14 anos fora das salas de aula, cerca de 500 mil são negras. A proporção de crianças e adolescentes negras e negros fora da escola é 30% maior que a média nacional e o dobro da proporção entre as crianças brancas. Por causa de sua cor de pele ou de sua origem étnico-racial, milhares de crianças (...) têm sido vítimas da exclusão e da miséria¹⁰.

¹⁰ Dados Organização Internacional do Trabalho (2009). Fonte: <http://www.oitbrasil.org.br/info/estat.php>

Apesar do dado se referir ao Brasil, ele reflete a realidade dos países em estudo de modo geral. Além disso, há que se constatar que os autodeclarados “mestiços” ou “pardos” não têm mostrado melhores e mais qualificadas condições socioeconômicas, tampouco maior representação política nas esferas de poder. Com isso, não estamos negando que a hierarquização racial, baseada na pigmentocracia, tem favorecido e pode favorecer negros de pele clara em detrimento de negros de pele escura.

De fato, o projeto de branqueamento “sustentado e experimentado pela elite ideológica e estrategista como solução às mazelas raciais” (Munanga, 2004, p. 124) ainda permanece na configuração políticoeconômica e educacional na América Latina e Caribe, assim como a insistência no discurso da existência de uma discriminação social no lugar de uma discriminação etnicorracial na região. Por outro lado, esse mesmo projeto e suas facetas têm estado em permanente questionamento por diversos grupos sociais, principalmente pelos movimentos indígenas e negros.

Nesse contexto como garantir direitos para a população afrodescendente se ela é tratada como não existente de fato, mas como mestiça e diversa em essência? Sem dúvida, o movimento de mulheres negras e os movimentos negros têm denunciado ao longo desses séculos de resistência que a população afrodescendente não tem tido o direito de contar e escrever sua própria história e permanece desumanizada, submetida à subalternidade, sem acesso a direitos fundamentais, à educação pública democrática, e a políticas públicas de ações afirmativas e reparatórias. Integrantes do movimento negro têm salientado a importância de que o “branco ocidental hegemônico deve renunciar intencionalmente aos privilégios estabelecidos pelo branqueamento em favor da realização da plena humanidade de todos. Esse é um dos requisitos prévios fundamentais para uma globalização humanitária” (Carneiro, s/d).

Outro aspecto a ressaltar é o investimento no discurso sobre a riqueza da diversidade cultural, que não traduz em termos concretos o acesso e a distribuição das riquezas materiais acumulados pela hegemonia branca na região. A militante Sueli Carneiro apresenta uma crítica relevante sobre o sentido do termo diversidade e suas conexões com outras formas de discriminação:

“o conceito de diversidade equaliza as diferentes formas de discriminação, preconceito e exclusão presentes nas sociedades multirraciais e pluriculturais, relativizando a magnitude que tem o racismo na configuração das desigualdades e na exclusão social em tais sociedades. O conceito de diversidade nivela as temáticas como se fossem da mesma natureza, magnitude e consequência social. Sem dúvida, é preciso reconhecer que existem denominações fundamentais nas contradições sociais. Gênero, raça/etnia são variáveis que impactam à estrutura de classe e poder nas sociedades multirraciais” (s/d).

Os dados (UNESCO, 2004) sobre a situação da América Latina e do Caribe têm mostrado o inegável grau de desigualdade racial e de discriminação contra populações afrodescendentes e indígenas na região. Todavia, vale ressaltar que nas reformas que ocorreram em alguns países, os povos indígenas conseguiram alguns poucos avanços em relação à conquista dos

direitos coletivos, conforme aponta Hooker (2005). A pesquisadora mostra que em quase nenhum dos países os afrodescendentes tiveram seus direitos coletivos contemplados como tiveram os povos indígenas e que somente em Honduras, Guatemala e Nicarágua os indígenas e afrodescendentes tiveram direitos coletivos iguais. Diante desse quadro, a grande maioria dos afrodescendentes não tem seus direitos coletivos assegurados e somente Brasil e Colômbia estão buscando outros meios legais para tratar do assunto relativo à legislação dos direitos civis (Hooker, 2005).

Mais do que reconhecer a mestiçagem como diversidade cultural, se faz necessário observar como o projeto de branqueamento tem impactado as relações e negociações de poder e como tem sido aplicado de forma a silenciar os indivíduos – homens e mulheres, vítimas preferenciais do racismo, do sexismo e da pobreza – sobre suas condições materiais de vida. Em última instância, esse projeto tem se efetivado nas estruturas opressoras de poder, funcionando de forma a sustentar o racismo, o patriarcalismo, o sexismo, a heteronormatividade e a pobreza.

4.1. Racismo e seus Efeitos

O racismo, com suas conseqüências, é um fenômeno global que tem repercussões diretas no bem estar social, econômico, político, psíquico e cultural para todos os povos e países. É fato que as manifestações racistas não se limitam a atos isolados de maus tratos e/ou ódio, mas sim a uma estrutura dominante que se perpetua e se mantém com diferentes roupagens desde a era colonial. Tal projeto pode ser entendido como uma extensão do projeto colonialista, cujos valores ocidentalizados são moldados e definidos por padrões eurocêntricos, patriarcais, sexistas, homofóbicos e classistas. Sem dúvida as relações entre poder e conhecimento que fundaram e pautaram as políticas colonialistas foram e são determinantes para a manutenção das práticas racistas estabelecidas na região.

O fenômeno do racismo e seus efeitos resultaram em diversos crimes contra a humanidade, tais como o tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, o *apartheid*¹¹ na África do Sul e o genocídio¹² da população afrodescendente – que permanece até os dias de hoje, quando constatamos que a juventude negra está sendo exterminada (Flauzina, 2008; Amparo-Alves, 2008, Vargas, 2005; PNUD, 2005). Sendo assim, é evidente que o racismo e suas

¹¹ Na África do Sul, em 1948, o *Apartheid* (ou política de segregação racial), que já existia desde o período colonial, tornou-se oficial. Essa política foi desenvolvida e criada pelos colonizadores europeus, em especial holandeses, franceses e alemães, denominados de *africâneres*. O *apartheid* foi um regime em que brancos detinham o poder e negros eram obrigados a viver separados. A lei deixava explícita toda e qualquer restrição aos negros, com intuito de favorecer a minoria branca, que se considerava superior à população negra, sendo que esta última não tinha direito de votar e estava proibida de se candidatar a cargos públicos.

¹² O termo "genocídio" refere-se ao assassinato deliberado ou a ações deliberadas de eliminação de pessoas, motivado por diferenças étnicas, nacionais, raciais, religiosas e políticas.

manifestações perversas atingem diretamente e estruturalmente os diferentes grupos marginalizados e vulnerabilizados no mundo como um todo.

O processo de escravização deixou marcas profundas na região para onde foi trazida a maioria da população africana escravizada. Até o presente momento, ainda prevalece o discurso de que a América Latina é um continente cujos países são multiculturais e pluriétnicos. A despeito do discurso, a igualdade não se concretiza no cotidiano das relações. Conforme denuncia Jurema Werneck, ativista negra:

“... o racismo tem sido um fator de influência e/ou determinação do lugar do indivíduo na sociedade, definindo seu acesso, maior ou menor, à riqueza, escolaridade, moradia, bens públicos, serviço de saúde, informação, entre outros (...).”
(Werneck, 2001).

Os documentos resultantes das conferências *Preparatória de Santiago* (2000); *de Durban* (2001); *Regional sobre os Avanços e Desafios de Durban*, realizada em Brasília/Brasil (2006); e *Conferência da América Latina e Caribe*, realizada em Brasília/Brasil (2008) têm sido mecanismos de mobilização, diálogo e trocas de experiências entre Estados, na luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as intolerâncias correlatas, e deles com a sociedade civil, que tem tido um papel fundamental de articulação na região, pressionando os governos a implementar o *Plano de Durban*.

De modo geral, como se verá, as ações desencadeadas não só nos países em estudo, mas na região como um todo, não têm sido suficientes para uma mudança estrutural no combate ao racismo e muitas propostas ainda estão no papel. Neste sentido, a carta aprovada na *Conferência da Sociedade Civil das Américas* (2008)¹³ só vem denunciar a ineficiência dos Estados:

“É indispensável que todos os Estados Iberoamericanos reconheçam a persistência destes fenômenos e as conseqüências para a vida política, social, cultural e econômica dos afrodescendentes. E da mesma forma, apóiem ações políticas de garantia da igualdade de condições, ao desenvolvimento sem discriminação, à conquista da equidade e à construção de sociedades verdadeiramente democráticas” (Declaração da Sociedade Civil, junho 2008).

No entanto, sabe-se que os documentos finais das diversas conferências não dão conta, por si mesmo, de mudanças concretas, conceituais e de atitude na perspectiva de uma educação antirracista e antissexista, mas se constituem em instrumentos legais, assumidos pelos Estados signatários e que devem servir como parâmetros para a implementação de políticas e planos, assim como para a disponibilização de recursos.

¹³ Fonte: <http://scm.oas.org/pdfs/2008/CP20988s.pdf>

4.2. Reflexões Sobre as Desigualdades de Gênero

Mulheres negras têm trazido grande contribuição para se pensar a interseccionalidade entre gênero, raça, sexualidade, classe e nacionalidade como uma forma não só de compreender, mas de organizar a luta contra as diferentes formas de opressão, a partir do questionamento da injusta configuração, constituição e funcionamento das relações de poder (González, 1980; Ribeiro, 1998 e 1995; Werneck, 2001; Collins, 2000; Davis, 1983 e 1998; Sudbury, 2003).

De modo geral, dados internacionais e nacionais têm revelado que as mulheres negras constituem a parte mais desprivilegiada da população latinoamericana e caribenha. Elas não só apresentam renda mais baixa, mas também são afetadas pelo baixo nível de escolarização.

“A discussão das desigualdades que atingem as mulheres negras no Brasil comumente aponta para a presença de uma tríplice discriminação: o fato de ser mulher, o de ser negra e a pobreza. Se por um lado esse esquema de análise torna mais fácil a compreensão de três poderosos fatores determinantes da violência estrutural que nos atinge, por outro requer a compreensão de que a mulher negra, enquanto ser indivisível, vivencia simultaneamente graus extremos de violência decorrente do sexismo, do racismo e dos preconceitos de classe social, em um bloco monolítico e tantas vezes pesado demais (s/p)”.

(Werneck, 2001)

Essa intersecção, exposta por Jurema Werneck (2001) no contexto da realidade brasileira, expressa e informa sobre a realidade da mulher negra na região como um todo. Pesquisa realizada pelo *Centro de Estudos sobre Pobreza (International Poverty Centre, sigla IPC)* informa que em alguns países latinoamericanos há uma diferença econômica grande entre a renda de mulheres (que corresponde a 62%) e a de homens (que corresponde a 84%). O IPC enfatiza que “as iniquidades de gênero são ainda enormes na maioria dos países em desenvolvimento tanto em educação como no mercado de trabalho”¹⁴.

Nesse sentido, em relação às desigualdades entre mulheres e homens, o grupo feminino é o mais vulnerabilizado. Sant’Anna e Marcelo Paixão (2000) realizaram estudo baseado no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), cruzando a condição racial e de gênero no Brasil, quando puderam obter o Índice de Desenvolvimento ajustado ao Gênero (IDG). O resultado mostrou que as mulheres negras ocupam as posições mais baixas comparativamente aos homens (tanto brancos, quanto negros), bem como às mulheres brancas. A situação não sofreu alterações significativas, conforme recentemente mostraram Paixão e Carvano (2008):.

¹⁴ <http://www.undp-povertycentre.org/pub/IPCPovertyInFocus13.pdf>

dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) revelam que “a taxa de desemprego entre as mulheres negras era de 10,0%, em 1992, e atinge 15,8%, em 2005, com um crescimento de 58%. Entre os homens negros, o desemprego atingia 6,3%, em 1992, e passa para 8,5%, em 2005, – acréscimo de 33,9%”¹⁵.

Esses dados somente comprovam que a *Declaração do Milênio* das Nações Unidas (2000) não tem sido efetiva. Adotada por 191 países, incluindo os seis tratados neste estudo, a *Declaração* estabeleceu oito *Metas de Desenvolvimento do Milênio* (MDM).

Dentre as oito metas, a meta nº 2 diz respeito ao acesso ao ensino básico universal, pois cerca de 113 milhões de crianças estão fora da escola no mundo, e a meta nº 3 estabelece a promoção da igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres, pois dois terços dos analfabetos do mundo são mulheres e 80% dos refugiados são mulheres e crianças. O *Plano de Ação de Durban*, bem como as Metas do Milênio não poderão ser alcançadas sem uma mudança estrutural nas políticas públicas e sem “um recorte racial em todos os compromissos estabelecidos na Declaração do Milênio, assinada em 2000 por países membros da Organização”, conforme a OIT¹⁶.

O trabalho de estudiosas e militantes negras tem comprovado que a injustiça social e econômica só será combatida se a opressão de gênero for tratada de maneira interseccionalizada, isto é, gênero não pode ser compreendido sem se ter em consideração as desigualdades de raça e de classe que contribuem para efetivar a matriz de dominação (Sudbury, 2003; Werneck, 2001; Collins, 2000; Davis, 1983 e 1998). Por um lado, militantes negras concordam com as críticas das feministas brancas de que o homem é privilegiado como ser superior, representante da espécie; por outro, questionam a hierarquização nas relações e estruturas de privilégio e poder entre mulheres brancas de países “desenvolvidos” e não-brancas do chamado “terceiro mundo”.

Sendo assim, a proposta de interseccionalidade é fundamental para se combater a opressão, as desigualdades e o desempoderamento a que crianças, jovens e mulheres negras estão subordinados. A equidade de gênero só poderá ser atingida por um conjunto de medidas que inclui a implementação de políticas na área de educação, mercado de trabalho, empoderamento político e econômico, (re)distribuição de riqueza e acesso igualitário aos bens materiais, sociais e culturais.

Em documento produzido na *Conferência Nacional de Representantes de Organizações de Mulheres Negras do Brasil, Peru, Equador e Uruguai* (2000), em preparação para a *Conferência Mundial Contra o Racismo* (Durban/ 2001), já havia sido apontadas as necessidades de se criarem medidas institucionais por parte dos Estados para realizar uma intervenção antirracista; de disponibilizar fundos para a luta antirracismo; e das mulheres negras serem o principal foco do paradigma de Direitos Humanos¹⁷, uma vez que a violência contra a mulher (que muitas vezes leva ao feminicídio) também é uma violação dos Direitos Humanos.

¹⁵ Fonte: http://www.oitbrasil.org.br/news/nov/ler_nov.php?id=2778

¹⁶ Fonte: http://www.oitbrasil.org.br/news/nov/ler_nov.php?id=2778

¹⁷ Fonte: <http://www.iadb.org/sds/doc/prolead-conferenceblackwomen-1e.rtf>

No entanto, desde então, a situação não mudou e a feminização da pobreza se acentua cada vez mais. Estudo realizado pelo Centro Internacional de Pobreza (IPC) revela que a globalização e as políticas neoliberais continuam tendo um efeito avassalador sobre a categoria de gênero, tanto nas formas de empregabilidade, como no crescimento da pobreza. Trata-se de uma constante feminização da pobreza – contínuo empobrecimento da mulher chefe de família que já é pobre. “Com a feminização do trabalho, as mulheres estão concentradas nas mais precárias condições de trabalho remunerado e a vulnerabilidade familiar está aumentando”, diz o estudo¹⁸.

Outra pesquisa realizada pelo mesmo centro mostra que a “América Latina avança na igualdade de gênero, mas a melhoria é menor entre mulheres pobres, que, em geral, trabalham para famílias ricas”. Infelizmente, o estudo não apresenta um recorte de raça; no entanto, sabe-se que as mulheres pobres a que se refere e que realizam trabalho doméstico são, em sua maioria, negras. Portanto, “não se pode dizer que a simples incorporação das mulheres ao mercado de trabalho seja um avanço. É necessário considerar que tipo de trabalho elas desenvolvem”, conclui a pesquisa. Mais ainda, é fundamental considerar que o nível educacional, o acesso à tecnologia e à informação, bem como ações afirmativas no mercado de trabalho são aspectos determinantes para uma mudança do cenário que a mulher negra enfrenta¹⁹. Sendo assim, a experiência da pobreza e suas implicações diretas nas relações de gênero e raça (entre mulheres, homens, meninas e meninos) merecem atenção e implementação de políticas educacionais que resultem em reais impactos.

Por exemplo, o informativo da OIT (2006)²⁰ sobre discriminação de raça e gênero em relação aos *Objetivos do Milênio* apontou a ausência de “dados oficiais consolidados sobre a perspectiva de gênero e racial em temas como educação, violência policial, participação no mercado de trabalho, acesso a novas tecnologias”. Educação antirracista e antissexista é uma condição fundamental para mudanças no baixo índice da população negra no acesso ao sistema educacional e de saúde, mercado de trabalho, desenvolvimento humano e no combate à pobreza (Ministério da Educação/SECAD 2005a, 2005d e 2006, Cavalleiro, 2000; Gonçalves e Silva & Gomes, 2002; Gonçalves e Silva, 1996 e Silva, 1995).

As desigualdades de gênero e raça experimentadas no convívio social de modo geral e nas práticas educacionais mais especificamente são as primeiras lições colonizadoras que meninas e meninos vivenciam a respeito das suas condições e posições assimétricas, hierarquizadas e, por conseguinte, excludentes. Adiciona-se a esse contexto, a violência sexual contra mulheres, principalmente em conflitos armados internos. De acordo com documento sobre o seminário *Justicia y reparación para mujeres víctimas de violencia sexual en contextos de conflicto armado interno* (Consejería en Proyectos/PCS, 2007), as mulheres indígenas e afrodescendentes na América Latina sofrem vários tipos de discriminação simultaneamente, inclusive por conta da orientação sexual.

¹⁸ <http://www.undp-povertycentre.org/pub/IPCPovertyInFocus13.pdf>

¹⁹ Fonte: http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=2949&lay=pde

²⁰ http://www.oitbrasil.org.br/news/nov/1er_nov.php?id=2778

As relações de poder interseccionalizadas com raça, gênero, sexualidade e classe são reproduzidas no ambiente educacional e servem para a manutenção da cultura do patriarcado colonizador. Essa cultura legitima saberes, estabelecendo verdades absolutas. Nesse sentido, é preciso que haja um investimento contínuo na implementação de políticas educacionais democratizadoras para que crianças, jovens e mulheres possam ser empoderada/os e passem a ter oportunidades de exercitar um questionamento constante das relações de poder e suas formas de construção de conhecimentos e saberes e das tecnologias e estratégias de opressão e dominação em que esses conhecimentos são gerados e reproduzidos (Werneck, 2001; Sant'Ana e Paixão, 2000; Foucault, 1975 e 1978).

Mais do que isso, é fundamental que os diversos atores envolvidos nas diferentes fases e modalidades do sistema educacional possam acessar ferramentas para a desconstrução da ideologia do patriarcado e refletir sobre elas, isto é, questionar o poder masculino como eixo central do mundo, uma vez que essa ideologia traz conseqüências não só no âmbito grupal, da organização social, mas também no individual, das subjetividades e atitudes.

O patriarcado não só conseguiu impor uma organização social, mas também teve seu efeito nas subjetividades, fundamentalmente nas femininas. Os conteúdos desta ideologia são interiorizados pelos sujeitos no processo de formação da personalidade e, conjuntamente com ele, na conscientização de gênero. Os meninos vão assumindo uma configuração da masculinidade com seu atributo distintivo: o poder. Por sua parte, a menina constrói sua feminilidade a partir de um "dever ser, no que se inclui sentir-se protegida pelo homem" (Ramírez, 2008).

O desafio permanente é o combate à ideologia sexista, classista, adultocêntrica, racista, homofóbica e lesbiofóbica que, em última instância, valida o homem branco e heterossexual como padrão de humanidade. Portanto a superação das relações assimétricas entre meninas e meninos no acesso, permanência e sucesso no sistema educacional formal é um passo estratégico para a preparação delas/es para gozarem de seu direito a uma cidadania plena, bem como serem possíveis agentes de transformação política e pedagógica nos espaços de poder que ocuparem.

5. Avanços e retrocessos pós-Durban, no âmbito educacional, nos países em estudo

O *Plano de Ação de Durban*, em seu artigo 158, reconhece as injustiças históricas como fatores de manutenção da pobreza, subdesenvolvimento, marginalização, exclusão social, disparidades econômicas, instabilidade e insegurança que afetam muitas pessoas em diferentes partes do mundo, em especial, nos países em desenvolvimento. De modo geral, como se verá, os países em estudo ainda precisam avançar. Alguns mais do que outros, no sentido de garantir na prática resultados bem sucedidos na implementação de políticas educacionais de combate ao racismo, ao sexismo e às diferentes formas de discriminação.

5.1. Cuba – desafios na distribuição de poder

As fontes consultadas indicam que a promoção da igualdade em Cuba ainda não é foco de políticas públicas. Diante disso, o movimento da sociedade civil e, em especial, os movimentos negros, continuam a arquitetar diferentes formas de resistência e propor saídas que possam impulsionar a nação a criar normas legais que concretizem as ações afirmativas para garantir que todos os grupos raciais tenham os mesmos direitos e oportunidades, em especial, os segmentos negros da população cubana, historicamente em desvantagem.

É fato que em Cuba, assim como em muitos outros países da América, a discriminação, seja por raça, cor, credo ou origem é proibida por lei – a Lei Suprema do Estado Socialista e uma lei mais específica que trata da discriminação por raça ou origem étnica no Código Penal²¹. É fato que a discussão sobre o racismo e seus efeitos ainda é pouco familiar para grande parte da população cubana, muito em função da política socialista, que durante muito tempo envolveu a todos num silêncio sobre a questão, pois, conforme Wedderburn²², a história de Cuba é também uma história de proibições e de apagamentos em relação à problemática da questão racial.

²¹ Código Penal, art. 295.

²² Acusado de subversão racial pelo regime, Wedderburn (mais conhecido como Moore) fala do exílio: “Eu mesmo fugi do país protegido pelas embaixadas africanas”, contou, com a voz embargada pelas lágrimas. O episódio aconteceu durante o *Seminário Internacional de Ações Afirmativas*, promovido pela Coordenadoria Especial de Assuntos da População Negra, da Prefeitura de São Paulo (4/12/2007). Ao responder a uma pergunta sobre a questão racial em Cuba, Moore, que vive em Salvador, na Bahia, fez um histórico do Movimento Negro cubano, relatando que depois de participarem ativamente da guerra de independência do país, que deixou de ser colônia da Espanha, os negros foram proibidos de participar do poder Executivo, da polícia e excluídos até mesmo das escolas públicas. Representavam, então, 64% da população da Ilha.

Fontes: www.afropress.com/noticias; <http://umnegro.blogspot.com/2007/12/acusado-de-subverso-racial-pelo-regime.html>

A mesma conclusão traz Silva (2006), ao afirmar que:

“... em Cuba, após a Revolução de 1959, a questão racial passou a ser considerada como algo resolvido. Isso é a igualdade para todos os cubanos defendida e colocada em prática pelo Governo, por meio das novas políticas implementadas, sob a ideologia que propagava a integração do negro à sociedade cubana, serviu para transformar as diferenças de cunho racial até então existentes em algo do passado, criando assim, uma redoma em torno da questão racial” (p. 13)

Entretanto, se na ilha a população cubana negra e parda soma 60% do total, apenas 5% ocupam os quadros do Partido Comunista. Os postos de trabalho em que é possível obter ganhos ou divisas não são ocupados por negros. Diante da constatação, quando as contradições já não podem ser mais justificadas a não ser pelos efeitos do racismo silenciado, o regime começa uma discussão sobre o assunto.

Em relação ao campo educacional, afirma-se que em Cuba existem diferenças, mas que se manifestam de maneira muito diferente em relação a outros países, dado o estatuto e a importância da educação nos planos do Estado socialista, comprometido em propiciar uma trajetória escolar que possa ser motivadora e que fortaleça uma identidade positiva em relação ao regime e ao país. Em seu estudo, Silva afirma que em Cuba há um acesso não diferenciado entre negros e brancos à escola e que, além disso, a história do negro é inserida de forma positiva nos currículos escolares. No entanto, as desigualdades e contradições escancaram as diferenças não apenas sociais, mas também raciais em relação à ocupação de espaços de poder e nas instâncias de decisão.

5.2. Peru – investimento nos direitos coletivos para afrodescendentes

A população afroperuana constitui cerca de 10% da população do Peru e a maioria está concentrada na costa do país. O movimento social afroperuano aponta para a necessidade de reconhecimento dos afroperuanos pelo Estado, com os mesmos direitos reconhecidos para os povos indígenas. Isso se dá porque a estrutura estatal parece assumir e garantir os direitos coletivos dos povos indígenas que são maioria, mas não desempenha a mesma atenção à população afrodescendente. De acordo com artigo publicado pelo *Programa Andino de Derechos Humanos (PADH)*²³:

“Passaram mais de 500 anos do início do tráfico negreiro e 153 anos da abolição da escravidão no Peru, e este país sem dúvida continua mantendo na essência os esquemas culturais da colônia, continua enquadrando, estereotipando, animalizando, pisoteando a dignidade enquanto pessoa das minorias étnicas e, concretamente, dos afrodescendentes” .

²³ Fonte: http://www.uasb.edu.ec/padh_contenido.php?pagpath=1&swpath=infb&cd_centro=5&ug=ig&cd=1595

A partir de 2000, por conta das mobilizações em torno da preparação para a *Conferência de Durban*, foi criado o *Foro Afro-peruano*. O papel desse fórum foi estratégico na luta pelos direitos dos povos afroperuanos. Em 2004, surgiu a *Mesa de Trabajo Afro-peruana*, como resultado de uma articulação de parlamentares e afrodescendentes. Como desdobramento pós-Durban e por meio de uma articulação internacional entre o movimento negro, houve o restabelecimento de diferentes organizações, a criação de fóruns, coordenações e grupos ou organizações similares, com uma plataforma bem definida de combate ao racismo. Uma avaliação que pode ser estendida aos demais países da América Latina é que muitas organizações ainda não têm caráter representativo. Isso, com certeza, é um empecilho para o desenvolvimento e o avanço das políticas educacionais²⁴.

Em temas de políticas educacionais, o Ministério da Educação peruano realizou, segundo as fontes consultadas até o momento, somente ações pontuais ligadas à promoção e valorização da cultura afroperuana. São elas: *Festidanza Afro* e *Ecolecua*²⁵. A instituição governamental que tem papel chave para a implementação de políticas para a população afroperuana é o *Instituto Nacional de Desenvolvimento dos Povos Andinos, Amazônicos e Afroperuanos* (INDEP), que atualmente passa por um processo de reestruturação.

Documentos oficiais denominados *Plano Educação Para todos 2005-2015* e *Plano Educativo Nacional 2021* apresentam idéias generalizadas sobre o combate a qualquer tipo de discriminação, mas não há uma linha política educacional definida e estratégica que vise contemplar a população afroperuana e o *Plano de Ação de Durban*.

De modo geral, a luta pelos direitos de reconhecimento dos afroperuanos necessita maior atenção por parte do Estado. Segundo Ollé (2008), a situação jurídica dos afrodescendentes no Peru na luta por reconhecimento é diferente dos povos indígenas. Advogados e outros profissionais, por exemplo, mostram-se reticentes para falar de direitos do povo afroperuano²⁶. Por questões históricas relacionadas ao processo de colonização/escravização e suas consequências, como a estrutura de dominação pós colonial, os afroperuanos lutam por direitos de reconhecimento enquanto povo, baseando-se em sua trajetória histórica, política e cultural, que não pôde ser determinada ou incorporada nos mesmos paradigmas ou moldes que os povos indígenas peruanos, os quais já têm reconhecimento constitucional e internacional.

Com isso, não queremos assinalar que os povos indígenas já tenham todos os seus direitos contemplados concretamente e politicamente ou que não sofram as consequências do racismo e da discriminação, mas somente ressaltar que os mesmos parâmetros que foram utilizados para o reconhecimento dos povos indígenas não foram aplicados aos direitos dos povos afrodescendentes, conforme já foi assinalado por Hooker (2005).

²⁴ Fonte: www.caribe.net.info (acessada em abril de 2008)

²⁵ Informações retiradas do site: www.mimedu.gob.pe/dineibir

²⁶ Fonte: <http://www.ecoport.al.net/content/view/full/77346> (acessada em maio de 2008)

Do ponto de vista do movimento negro e de mulheres, destaca-se o trabalho do *Centro de Desenvolvimento da Mulher Negra Peruana* (CEDEMUNEP) e da *Associação Negra de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos* (ASONEDH) com a sociedade civil, para a formação de lideranças negras. Desde 2006, a ASONEDH tem desenvolvido uma série de ações de promoção, capacitação e fortalecimento de mulheres e jovens afroperuanos por meio do projeto *Direitos Humanos Cidadãos e Inclusão Social* para as organizações das comunidades afroperuanas²⁷.

Outra organização que tem oferecido um trabalho de produção e disseminação de informação é a *Comunicação Inter-Etnica Global* (CIMARRONES), responsável pela comunicação e *website* do *Foro Afro-peruano*, da *Aliança Estratégica Afrolatina e Caribenha*. Além disso, a CIMARRONES disponibiliza uma diversidade de informações sobre a comunidade afroperuana: livros; vídeos; dados sobre o Centro Cultural Afroperuano “San Daniel Comboni”; leis; arte e cultura; agenda de seminários e eventos na região etc..

Ressalta-se, ainda, a mobilização da sociedade civil para a organização do *I Congresso Nacional de Educação dos Povos Indígenas, Amazônicos e Afroperuanos*, em 2005²⁸. De modo geral, são iniciativas de organizações não governamentais de afrodescendentes que se destacam e mantêm uma pressão para que o Estado se democratize e inclua a população afroperuana.

5.3. Colômbia - desafios e reconhecimento

A Colômbia é um dos países com grande porcentagem de afrodescendentes. A maioria reside em áreas rurais em situação classificada como abaixo da linha da pobreza estipulada pela ONU. Os dados educacionais não são animadores quando vemos que o país, assim como muitos outros na América Latina, ainda está lutando para combater o analfabetismo e garantir acesso ao ensino superior: 40% dos afrocolombianos não são alfabetizados, sendo que a cada 100 jovens afrocolombianos que completam o ensino médio, apenas dois chegam ao ensino superior, de acordo com dados da organização *The Afro-Latin Development Alliance Inc. (ADA)*²⁹.

A tabela abaixo busca sintetizar os avanços pontuais sobre direitos das comunidades negras na realidade do país:

²⁷ Fonte:

http://www.mujaresafro.org/files/publicacion/1177014444_comunicado%20a%20la%20Red%20afrolatino%201.doc (acessada em janeiro de 2009)

²⁸ Fonte: <http://www.cimarrones-peru.org>

²⁹ Fonte: <http://www.afrolatinoda.org/index.php>

Quadro 1: Avanços sobre os direitos das comunidades negras na Colômbia

1. Organização

Mais de 3 mil organizações rurais e urbanas. O número não indica que haja solidez organizativa da população afrocolombiana. Apesar de existirem milhares de organizações, elas são fragmentadas entre si e extremamente pobres, o que possibilita que este setor da população continue política e socialmente muito vulnerável a todos os fenômenos de violência estrutural mencionados.

2. Territorialidade

Mais de 3.500.000 hectares titulados coletivamente. A informação não indica que isso funcione no dia a dia. O dado parece formal, visto que os conflitos com os grupos armados não possibilitam a boa parte dos colombianos viver e ter controle sobre o território.

Um tímido controle dos recursos naturais

3. Identidade Cultural e Educacional

Há um *Fundo de Créditos Preservativos* para a educação superior, mas os recursos somente foram outorgados em duas oportunidades.

Na verdade, não foram encontrados diagnósticos sobre a demanda real dos afrodescendentes ao ensino superior. De fato, parece que o fundo não provocou um impacto real no acesso, permanência e sucesso dos afrocolombianos no nível superior.

Estabelecimento de uma *Comissão Pedagógica Nacional* e criação de uma *Cátedra de Estudos Afrocolombianos*. Ao que tudo indica, tais instâncias não estão funcionando efetiva, administrativa e pedagogicamente, uma vez que não foi possível conseguir maiores informações sobre elas.

Criação da *Universidad do Pacífico* em Buenaventura.

Reconhecimento da etnoeducação, que ainda necessita ser expandida para abranger todo o país, além de obter uma estrutura institucional mais sólida nacionalmente.

4. Desenvolvimento Econômico

Dois planos de desenvolvimento, formulados em 1994 e 1998, continuam somente no papel. O desafio é criar programas que identifiquem, diagnostiquem e formulem uma estratégia de política pública de inclusão da população negra colombiana no desenvolvimento global do país, conforme apontado por segmentos do movimento negro.

Existe uma agenda formulada, sem cumprimento.

Um documento formulado pelo Conselho Nacional de Política Econômica e Social (CONPES), como outros similares, ainda não se transformou em política para alterar significativamente a situação da população afrocolombiana.

5. Participação

Dentre os espaços de participação existentes, destacam-se: Câmara de Representantes, Comissões Consultivas; Comissões Pedagógicas; Conselho Nacional de Planejamento, Conselhos Territoriais de Planejamento, Conselho Nacional Ambiental; Conselho Nacional de Paz; Conselhos Diretivos de Corporações Regionais; Conselho Nacional para a Reforma Agrária; Junta Diretiva do Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA); Comissão Técnica de Lei 70; Junta Diretiva do Instituto de Investigações Ambientais do Pacífico; Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana (IIAP); Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES); Junta Administrativa do Fundo de Créditos. A politização, a corrupção e a falta de consultas às comunidades não permite que essas entidades sirvam como mecanismos efetivos para conseguir a implementação de políticas públicas eficazes em prol do povo afrocolombiano.

Atualmente, a única iniciativa para o ensino superior foi a criação de um programa de bolsas de pós-graduação para a população afrocolombiana³⁰. O governo colombiano atuará em parceria com a *Comissão Fulbright* e a *Agência para o Desenvolvimento Internacional (USAID)*. Esse programa irá conceder somente sete bolsas de pós-graduação (mestrado e doutorado) a membros das comunidades afrocolombianas. Certamente, mais iniciativas serão necessárias não somente em nível de pós-graduação, mas também para a educação básica e a superior.

Tabela 2: Programas de admissão especial nas Universidades Públicas³¹

Tipo de Programa	Subtipo	Univ	%
Contingente especial a setores populacionais específicos	Comunidades Indígenas	16	55,2%
	Municípios	9	31,0%
	Comunidades Negras	4	13,8%
	Reintegrados	7	24,1%
	Deslocados	2	6,9%
	Deficientes	1	3,4%
	Mínimo um programa	18	62,1%
Cursos seletivos ou cursos pré-universitários		3	10,3%
Sem requisito de pontuação mínima		2	6,9%

Observando os dados acima, quando se compara o número de contingentes e universidades envolvidas com o número estimado da população afrocolombiana, o resultado é praticamente irrelevante.

Em 2008, o movimento afrocolombiano, por meio da organização CIMARRON, denunciou o descaso do Estado colombiano quanto ao cumprimento de um plano de financiamento para a educação superior, solicitando audiência com o presidente Álvaro Uribe Vélez³². Sem dúvida, após 158 anos de abolição da escravidão no país, alguns avanços pós-Durban na Colômbia são resultado dos esforços e da luta do movimento negro e de mulheres negras. Iniciativas como a da *Escola Nacional afrocolombiana (The Afro-Colombian National School)* são um exemplo. Sob responsabilidade da *Associação de Direitos Humanos*, do CIMARRON e do USAID, o curso está voltado às lideranças comunitárias e professores afrocolombianos, com objetivo de fortalecer sua atuação. Um dos desdobramentos desta iniciativa foi a criação da *afro-colombian women national network* e da *The Union of afro-colombian organizations* como espaços de interlocução e reivindicação dos direitos da população afrocolombiana³³.

³⁰ Fonte: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-156221.html>

³¹ Fonte: http://www.lpp-uerj.net/olped/políticas_acao_países_colombia.asp

³² Fonte: <http://www.etniasdecolombia.org/actualidadetnica/detalle.asp?cid=6344>

³³ Fonte: http://209.85.173.104/search?q=cache:Nn1cZikJLxkJ:portail-eip.org/SNC/EIPColombia/Discrimination_en.htm+the+afro-colombian+national+school&hl=en&ct=clnk&cd=1

“A Colômbia incorporou na sua Constituição mecanismos firmes para conseguir eliminar a discriminação racial, sendo sem dúvida o mais importante a Lei 70, a qual outorga o reconhecimento do direito à propriedade coletiva das comunidades negras, o uso da terra e proteção dos recursos naturais e do ambiente, os mecanismos para a proteção e desenvolvimento dos direitos e da identidade cultural, assim como o planejamento e fomento do desenvolvimento econômico e social das comunidades negras colombianas. Lamentavelmente o drama que vive o povo colombiano pelo conflito armado interno, faz com que a Lei 70 não possa exercer-se em sua totalidade”
(Consulta respondida por CIMARROM, 2008).

Aprovada em 1993, a Lei 70 define comunidades negras como um grupo étnico e estabelece os critérios necessários para que possam demandar territórios. A lei e seus desdobramentos merecem maior atenção no sentido de avaliar até que ponto a comunidade negra está tendo poder sobre a terra. Um fator a considerar é que uma grande parcela da população negra do país habita a zona urbana. Essa realidade não tem sido considerada, fato que aponta para a necessidade de se criarem políticas específicas para quem vive na região urbana. Outro fator que prejudica a garantia dos direitos é que em situações de confronto armado, o deslocamento forçado e os indicadores socioeconômicos demonstram um quadro alarmante, que beira o genocídio da população afrocolombiana e indígena, com contornos mais graves em relação à juventude negra que sofre maus tratos da polícia. De acordo com o artigo *Genocídio do povo afrocolombiano, por ação e omissão é responsabilidade do Estado colombiano*³⁴.

“A situação evidenciada nas regiões por eles habitadas fala por si só e nos diz que os afrocolombianos são um dos setores sociais com maior vulnerabilidade no país e aos qual é negada quase a totalidade de seus direitos econômicos, sociais e culturais: 80% da população apresentam necessidades básicas insatisfeitas, 60% estão em situação de pobreza crítica, a renda per capita é de 500/600 dólares por ano, a esperança de vida é somente de 55 anos. A atual situação de pobreza, marginalidade e discriminação é herança legítima da condição a que estiveram submetidos os afrocolombianos há 156 anos (...). O desemprego chegou a 44,7% entre os menores de 17 anos e a 34,8% entre os jovens até os 24 anos; a situação se torna mais dramática ainda entre as mulheres das mesmas idades, pois os índices chegarão a 51,9% e 39,1%, respectivamente.”

A Colômbia apresenta um quadro catastrófico, em que 85% dos afrodescendentes do país enfrentam a pobreza e a marginalização, sem acesso a serviços básicos, conforme dados do *Departamento Nacional de Estatísticas* (apud United Nations Children's Fund, 2007). Apesar disso, além do Brasil (conforme será apresentado posteriormente), a Colômbia é um dos únicos países que ainda apresenta dados oficiais com recorte de raça, embora não contenha informações de gênero. Igualmente, apresenta experiências com alguns programas de políticas afirmativas. Não foi possível avaliar sua operacionalidade e efetividade para a população afrocolombiana, pois esses programas precisam de mais investimento e acompanhamento.

³⁴ Fonte: http://www.renacientes.org/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1:general&download=1:caso-comunidades-negras-de-colombia&Itemid=158 (acessada em fevereiro de 2009).

5.4. República Dominicana - em busca de direitos fundamentais

A República Dominicana, com população descendente de europeus, indígenas e africanos, também se mostra como um país que vive sob os efeitos das desigualdades sociais, do racismo e da discriminação. Tem, entre outros desafios, a necessidade de garantir os direitos básicos e fundamentais às pessoas que vivem em seu território. O caso dos haitianos residentes no país é gritante, uma vez que são vítimas de xenofobia, que não raramente acabam em perseguições e expulsões. A discriminação agrava ainda mais a situação de pobreza e vulnerabilidade a que são expostos.

Na ilha, as pessoas de pele escura, que historicamente encontram mais dificuldades para usufruir de condições de acesso a bens e direitos, ainda não têm suas diferenças reconhecidas ou protegidas pela lei. Ao que se percebe, a agenda política dominicana ainda não garante tratamento igual para todas as pessoas, com prejuízo notadamente para as afrodescendentes.

Ainda que o discurso vigente caracterize a cultura local como “cultura crioula”, detectam-se os apagamentos das tradições de matrizes africanas, de forma que a religiosidade se expressa majoritariamente pelo catolicismo e o protestantismo.

Organismos internacionais denunciam que os cidadãos dominicanos de pele escura com ascendência haitiana vivem graves situações de desigualdades e têm dificuldades legais até mesmo para obter documentos básicos, como a certidão de nascimento. Por conseguinte, não conseguem sair da ciranda de interdições – não-nacionalidade, não-escolaridade, não-trabalho, não-exercício de voto, não-cidadania³⁵. Sendo assim, o acesso à educação se torna uma barreira intransponível. Casos de xenofobia e de violação extrema dos Direitos Humanos são tão graves, e as expulsões tão arbitrarias, que as autoridades já chegaram a expulsar cidadãos dominicanos porque “pareciam haitianos”. A Anistia Internacional denunciou o caso de uma criança de oito anos de idade espancada por policiais. Pelo fato de ser negra, acharam que fosse haitiana, levando-a para um centro de detenção de imigrantes sem sequer fazer contato com seus pais³⁶.

³⁵ Fontes: (1) Imprensa – *Diario Libre* - <http://www.diariolibre.com>; *El Caribe CDN* - <http://www.elcaribe.com.do>; *El Hoy* - <http://www.hoy.com.do>; *Listín Diario* - <http://www.listindiario.com.do>; (2) Informação Governamental – *Presidência da República* - <http://www.presidencia.gov.do>; *Centro de Información Gubernamental* - <http://www.cig.gov.do>; *Oficina Nacional de Estadística* - <http://www.one.gov.do>

³⁶ “Matilde (...) foi apreendida nas ruas de Santo Domingo por agentes que a esbofetearam duas vezes com tanta força que a fizeram sangrar pela boca. Depois a levaram a um centro de detenção para imigrantes irregulares, sem lhe permitir fazer contato com seus pais e parentes, durante toda a noite. O que a salvou de ser expulsa para o vizinho Haiti foi uma organização local de Direitos Humanos, que demonstrou que a menina era cidadã dominicana. Simplesmente por ser negra, os agentes concluíram que era haitiana e que estava no país sem permissão legal”. Fonte: <http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=26797> (acessada em abril de 2008).

Contudo, chama atenção a inexistência de dados mais precisos em relação ao perfil racial da população, o que inviabiliza o monitoramento de ações de promoção da igualdade. O último *Censo Nacional de População e Habitação*, realizado em outubro de 2002, apresenta estatísticas sobre as moradias dos dominicanos, com variáveis de tamanho, localização, tipos e características, mas ao mesmo tempo não comporta a questão da raça ou etnia dos entrevistados. Recentemente, no dia 5 de março de 2009, a *Oficina Nacional de Estadística* (ONE) dominicana lançou um portal institucional com dados oficiais do país³⁷, fruto de parceria com a *Comissão Estatística das Nações Unidas*, por meio da *Comissão Econômica para a América Latina* (CEPAL).

Neste portal constam informações valiosas e qualificadas. Em geral, a categoria “gênero” tem sido contemplada, por exemplo, com o lançamento do *Anuario Mujer 2008*³⁸, que traz informações sobre a mulher no âmbito político, social, saúde e violência. De modo geral, os documentos e informativos, incluindo o censo que estava previsto para 2008, não mencionam a possibilidade de inserção da categoria raça/etnia em suas análises. Salienta-se que o dado desagregado será fundamental para atender uma das propostas das conferências *das Américas e de Durban*, que diz respeito à construção de indicadores para avaliação dos efeitos das políticas públicas voltadas para o combate ao racismo.

Outro aspecto denota que o Estado ainda não assumiu as orientações de *Durban*: a leitura do *Plano Decenal de Educação 2008-2018*³⁹, no qual não há menção a políticas específicas para a população negra. Por meio deste documento, a Secretaria de Estado da Educação se compromete com o cumprimento de metas voltadas para os grupos socialmente vulneráveis, sem explicitar, por exemplo, que os afrodescendentes são os primeiros a fazer parte desse grupo, à medida que foram social e historicamente discriminados⁴⁰.

O plano assume a necessidade da discriminação positiva, voltada aos grupos economicamente menos favorecidos da população e, sem assinalar quais aspectos são determinantes para a desvantagem, declara garantir condições de acesso à educação e permanência na escola a cada estudante pertencente aos setores vulneráveis. Como em outros países latinoamericanos, a atuação dos movimentos sociais e comunitários mostra-se fundamental para reivindicar e pressionar o Estado por conquistas e melhorias em áreas chave, como saúde, Direitos Humanos e educação.

³⁷ Fonte: <http://www.one.gob.do>

³⁸ <http://www.one.gob.do/index.php?module=articles&func=view&ptid=14&catid=143>

³⁹ Fonte: http://www.oei.es/pdfs/plan_decenal_2008-2018.pdf (acessada agosto de 2008)

⁴⁰ Lê-se no *Plano Decenal de Educação 2008-2018*: “O informe sobre Desenvolvimento Humano de 2005 (PNUD) revela que as crianças que vivem na pobreza, e mais especificamente aquelas que pertencem aos setores sociais vulneráveis e frequentam escolas caracterizadas por grandes precariedades apresentam maiores taxas de abandono e ausência, o que conduz a níveis de escolaridade baixos e, conseqüentemente, a uma redução de suas oportunidades de progresso pessoal. Numa sociedade com grandes desigualdades sociais e econômicas, os esforços para assegurar a universalização de uma educação básica de qualidade e a expansão do ensino médio devem vir acompanhados de políticas e programas orientados para enfrentar a vulnerabilidade social de muitos estudantes.

Em relação às propostas Durban, há um longo caminho no que se refere à inserção de medidas que garantam a inclusão dos conteúdos e princípios da história e culturas africanas e afrodominicana, de modo a ressaltar a presença negra na formação da nação no que se refere a aspectos históricos, culturais e socioeconômicos⁴¹.

5.5. Brasil - descompassos e novas perspectivas

No Brasil, ainda que os desafios estejam postos, detecta-se que o percurso pós-Durban apresenta expressivos avanços em relação à ampliação de espaços de discussão e articulação em torno das políticas de ações afirmativas. Tais políticas se fazem necessárias em uma sociedade ainda excludente e racista, conforme revelam dados levantados por diversos órgãos de pesquisa, conforme se mostrará a seguir.

De acordo com a *Síntese de Indicadores Sociais de 2004* (IBGE), no que diz respeito à equidade racial, as estatísticas demonstram que entre os analfabetos absolutos acima de 15 anos estão 7,1% de brancos e 16,9% de negros (entre pretos e pardos). Quando consideramos o analfabetismo funcional, caracterizado por menos de quatro anos de estudo, ele atinge 32,1% dos pretos e 32,5% dos pardos, contra um percentual de 18,4% da população branca. Além disso, o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (Saeb) mostra que, apesar da proximidade no número de matrículas no ensino fundamental para negros e brancos (94,7% para brancos e 92,7% para negros), a evasão escolar é maior entre os estudantes negros. Por fim, os indicadores sociais do IBGE apontam que, entre os estudantes de ensino médio, a quantidade de brancos é quase o dobro da de pretos e pardos (52,4% para 28,2%). No ensino superior, os brancos estão cerca de quatro vezes mais presentes que os negros (15,5% contra 3,8%).

As principais ações do Estado brasileiro estão materializadas na criação da *Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial* (SEPPIR); da *Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (SECAD); da *Secretaria Especial de Direitos Humanos* (SEDH); da *Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República* (SPM/PR); e do incremento da atuação da *Fundação Cultural Palmares*, ligada ao *Ministério da Cultura*. Todas elas, de alguma maneira, pretendem responder, normativa e juridicamente, à pressão por parte dos movimentos negros, que historicamente reivindicam políticas focalizadas para a conquista da igualdade de direitos.

A SPM/PR tratou da questão da mulher negra no *Plano Nacional de Políticas para Mulheres* (2005)⁴², resultado da *I Conferência Nacional de Políticas para Mulheres*, realizada em Brasília.

⁴¹ Destacando que o artigo 10 da *Declaração de Durban* "insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional" (trecho da *Declaração de Durban*, publicada no Brasil pelo Ministério da Cultura/Fundação Palmares, 2001).

⁴² Fonte: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpm_compacta.pdf (acessada em abril de 2008).

Criado pela SEDH, o *Programa Nacional de Direitos Humanos* (PNDH)⁴³, que inclui a formulação de políticas para gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transsexuais e transgêneros (GLBT), aponta para a necessidade de criação de programas de capacitação de profissionais da educação. Existe ainda uma parceria entre o Ministério da Educação e a SEDH para a criação do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*⁴⁴. Em todas essas iniciativas, a população afrobrasileira pode buscar o reconhecimento de seus direitos.

Salienta-se nos últimos anos a importância e a intensificação do debate público em função das políticas e ações voltadas à promoção da igualdade étnicorracial que, definitivamente, introduziram na agenda pública as políticas de ação afirmativa. Primeiramente, na forma de cotas para o acesso da população negra e indígena a instituições de ensino superior. Os efeitos imediatos foram o aumento do número de alunos negros e pardos matriculados, a circulação de informações, bem como o incentivo ao aprofundamento de estudos e registros de experiências. A temática ganha corpo em determinadas universidades, muito em função dos *Núcleos de Estudos Afrobrasileiros* (Neabs) que, com apoios diversos, contribuíram para o processo dentro e fora do meio acadêmico. Nesse sentido, vale destacar o incentivo ao intercâmbio com outros países latinoamericanos, que permitiu o diálogo e a troca de experiências em diversos cursos de extensão, seminários, congressos e simpósios nacionais e internacionais.

Em especial no âmbito da educação, tais conhecimentos são fundamentais para a produção de referências teóricas e metodológicas capazes de funcionar como suporte à implementação das políticas que inauguram um novo tempo de lutas contra o racismo. Outro marco foi a sanção da Lei 10.639/03, importante medida de ação afirmativa, que inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública e privada do país a obrigatoriedade de estudo da temática *História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Junto com ela, em março de 2004 o *Conselho Nacional de Educação* aprovou as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de *História e Cultura Afrobrasileira e Africana*, na Resolução CNE/CP nº 1/ 2004. A normativa altera a *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) da Educação Nacional e, a partir disso, instaura o processo de educação das relações étnicorraciais.

O processo de implementação da Lei 10.639/03, sob responsabilidade do *Ministério da Educação* (MEC), foi impulsionado pela SECAD que, por meio da *Coordenação Geral de Diversidade*, assumiu mais efetivamente a linha de frente na construção de uma política educacional, na qual a temática ganha corpo e problematiza o lugar cristalizado do conhecimento eurocêntrico como estruturador dos currículos da educação no Brasil. Inicialmente, a SECAD organizou fóruns estaduais e regionais, debates e seminários para impulsionar movimentações mais consistentes com relação à implementação da Lei. Considerando a história, a cultura e os valores civilizatórios, o texto enfatiza o direito à diferença como caminho para a garantia dos direitos legais, não apenas o acesso a bens e serviços socialmente conquistados.

⁴³ Fonte: <https://www.mj.gov.br/sedh/pndh/pndhII/Texto%20Integral%20PNDH%20II.pdf> (acessada em maio de 2008).

⁴⁴ Fonte: <https://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanalis2/educacionenypa ralosderechoshumanos/documentos/planesnacionales/plandeeducacionendhbrasil.pdf>

O trabalho mais intenso no período de 2004 a 2007 também esteve em sistematizar e disseminar documentos, referenciais teóricos e metodológicos para orientar a reeducação das relações raciais na escola, em articulação com outros temas candentes, tais como gênero, sexualidade e a questão indígena.

Junto a isso, investiu-se na elaboração de publicações, alocadas na coleção *Educação para Todos*, apostando-se nos conteúdos referentes à educação antirracista e à cultura e história afrobrasileira. Os títulos incluem *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*; *Superando o racismo na escola*; *História da educação do negro e outras histórias*; *Educação como exercício de diversidade*; *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*; *Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*; *orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*, entre outros.

Grande parte do material foi sustentada pela produção de atores estratégicos no processo, como pesquisadores/as e organizações ligadas ao movimento negro. Os materiais foram distribuídos às bibliotecas, entidades e organizações da sociedade civil, núcleos de estudos afrobrasileiros, secretarias estaduais e municipais de Educação e universidades, entre outros. O ineditismo da iniciativa dialoga de modo tenso com a tiragem insuficiente para atender a demanda e com a dificuldade com que o material chega às mãos dos educadores.

Durante o ano de 2008, representantes da sociedade civil e grupos de movimentos negros e de mulheres, além outros coletivos, juntamente com o poder público na figura da SECAD, somaram esforços para a retomada de mobilização e ações em torno da Lei nº 10.639/03. Foram realizados os *Diálogos Regionais*⁴⁵ – espaços de discussão em várias regiões do Brasil, reunindo ativistas, intelectuais negros, escolas, profissionais e instituições ligadas ao ensino para discutir avanços e desafios gerais e locais referentes à aplicação da Lei. Um dos resultados dos encontros, além de fomentar a discussão, foi conseguir subsidiar a elaboração de um *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais*, estabelecendo ações que deverão ser efetivadas até 2015.

Deve-se ressaltar que mesmo com o orçamento limitado diante da demanda assumida na *Declaração de Durban*, houve também investimentos na formação continuada de professores, presencial e à distância, para instar as escolas ao tratamento da temática. Para participar, as unidades escolares indicaram representantes, que devem retornar às suas escolas para, na troca com seus pares, constituir espaços de elaboração conjunta de conhecimentos, planos e projetos – o que nem sempre ocorre conforme o esperado. Salienta-se no sistema educacional no Brasil, assim como em outros países da região, uma série de dificuldades em relação ao cumprimento de aspectos fundamentais para garantir a educação para todos (Campanha Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2008).

⁴⁵ Fonte: http://200.189.113.133/cdec/arquivos/File/COLOQUIOS_REGIONAIS.pdf (acessada em abril de 2008).

Tentando dar conta da tarefa, investiu-se também em educação à distância e na sustentação de um portal com atividades e afins, voltado para o apoio ao trabalho docente no cotidiano escolar. Além disso, estabeleceram-se parcerias diversas com outras organizações, tendo em vista produzir conhecimentos que expressem novos valores, posturas e práticas.

Uma das missões da Secretaria esteve em dialogar mais intensamente com outras instâncias do Ministério da Educação, de modo a influir e alterar os parâmetros curriculares nacionais de todas as modalidades de ensino fundamental e médio. Para isso, foram criadas diversas oportunidades para que grupos de pesquisadores articulassem formas de pressão para que a Lei e as Diretrizes estivessem materializadas nos conteúdos das áreas de conhecimento que organizam o currículo nacional.

Outras ações, articuladas pela SEPPIR e pela *Fundação Cultural Palmares* no campo das relações raciais e de gênero, dizem respeito à religiosidade; à posse de terras pelas comunidades quilombolas; e à luta contra a discriminação. Na estrutura estatal, temas como relações de gênero, raça, orientação sexual e Direitos Humanos têm sido abordados.

Uma série de experiências, documentos e informações educacionais são disponibilizadas pelo *Observatório de Latinoamericano de Políticas Educacionais (OLPED)*⁴⁶, que funciona como um centro de documentação educacional virtual. Algumas ações apontadas sobre o tema pelo OLPED são⁴⁷:

Tabela 3. Ações apontadas pelo OLPED

O Programa de Financiamento Estudantil (FIES)	Criado em 1999 e dirigido a grupos desfavorecidos socioeconomicamente.
Programa Universidade para Todos (ProUni)	Criado em 2004, o programa prevê uma política de acesso ao ensino superior para afrodescendentes e indígenas, seguindo critérios de proporcionalidade das vagas em relação à população de cada Estado.
Projeto de Lei de Cotas	Trata-se de um sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas em instituições técnicas federais e de ensino superior público.
Sistema de cotas para negros em diversas universidades do país	A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2001) e Universidade Estadual da Bahia foram as primeiras a adotar o sistema.
Programa Diversidade na Universidade	Em funcionamento de 2003 a 2007, previa mecanismos de acesso ao ensino superior para estudantes negros, indígenas e desfavorecidos.
Programa de Políticas da Cor na Educação Brasileira	Prevê mecanismos de acesso ao ensino superior para estudantes negros, indígenas e desfavorecidos.

⁴⁶Fonte: <http://www.lpp-uerj.net/olped>

⁴⁷ Fonte: http://www.lpp-uerj.net/olped/políticas_acao_paises_brasil.asp

Os planos e ações desencadeados não expressam avanço estrutural. Por exemplo, a exclusão educacional, no mundo acadêmico, ainda é crítica. O professor José Jorge de Carvalho, no livro *Inclusão étnica e racial no Brasil - a questão das cotas no ensino superior* (2006), demonstra que menos de 1% dos professores das principais universidades públicas brasileiras são negros; entre 60 cientistas escolhidos pela *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência* (SBPC) como de maior destaque na história do país, 59 são brancos; somente dez dos quase mil diplomatas brasileiros são afrodescendentes.

Destacam-se os concursos, seminários, simpósios relacionados à temática, que possibilitaram contatos e ampliação de redes de estudantes, pesquisadores e ativistas. A participação em eventos científicos propicia a complementação da formação e a inserção dos envolvidos no denso universo de informações sobre a temática racial. O conjunto das ações contribuiu para o fortalecimento e legitimação de investigações ou pesquisas, ampliando o espaço ocupado por essa temática no meio acadêmico.

As incontáveis articulações refletem e incrementam a agenda de discussões e ações, cunhando momentos de peso. Por todo o Brasil, discutiu-se a necessidade de pensar novos paradigmas capazes de olhar com outros olhos as possibilidades do acesso, permanência e sucesso escolar para os afrobrasileiros – o que implica ter direito a uma constituição identitária não pautada na negação de referências históricas e culturais. Evidentemente, todo o processo cercou-se de intensos debates, controvérsias e críticas que não cessam de instigar ainda mais o debate dentro e fora da academia.

O processo vem causando efeitos significativos no campo da educação. No entanto, e isso é válido para todos os países latinoamericanos, diante dos aspectos históricos que informam as relações de poder existentes nas sociedades, as alterações jurídicas e normativas, embora muito importantes, ainda não garantem que as diferenças culturais e históricas e raciais sejam de uma só vez consideradas como positivas e que, imediatamente, seja sentida a presença da representação, de acordo com o percentual da população negra nos espaços de gestão e de decisão.

Junto aos avanços e possibilidades, ainda estão os desafios, como por exemplo, a necessidade de sistematização, de monitoramentos e elaboração de indicadores mais precisos, que possam subsidiar a continuidade e o enraizamento das ações. Pensar no discurso da igualdade racial é fundamental. Por meio da interação social e do contato com o outro, as pessoas se mostram, se conhecem. Nesta relação, constituímos a nós mesmos e a nossa identidade e ajudamos a estruturar outras formas de convivência nos núcleos familiares, na rua e no trabalho e na escola.

É por meio do discurso que as ações verbais ou não verbais são alicerçadas. Imagens e crenças já concebidas, por serem intangíveis são difíceis de verificar. Mantêm-se imiscuídas nas relações cotidianas e somente podem ser combatidas por meio da reeducação das relações sociais.

Ainda que muito esteja por fazer, houve uma ampliação do leque de relações e articulações entre governo, movimentos sociais e outros atores, que num esforço conjunto, questionam propostas educacionais eurocêntricas e procuram novas propostas e caminhos para a implementação das ações afirmativas no Brasil, contribuindo, em especial, com a área de fomento à pesquisa. De fato, as ações de responsabilidade do MEC ainda estão em compasso de espera, sendo que “o Estado brasileiro tem realizado uma política que peca por ser não-orgânica, fracionada e quantitativamente frágil em recursos financeiros e humanos”. Por isso, “uma educação para a cidadania, constitui um direito ainda a ser conquistado”, de acordo com avaliação da especialista Eliane Cavalleiro (2008, p. 69-70).

Por último, vale ressaltar que à primeira vista o Brasil parece ter avançado mais do que outros países da região, fato que não pode ser desconsiderado. No entanto, quando se avaliam as ações em curso, não se pode perder de vista, dada a imensidão do Brasil, que se trata de um país altamente populoso com a maior porcentagem de população afrodescendente, não só da América Latina e Caribe, mas do mundo, perdendo somente para a Nigéria.

5.6. Venezuela – entraves a ultrapassar

A população afrovenezuelana, estimada em cerca de 60% da população da Venezuela, começa a contar com algumas ações do governo no sentido de atender ao que diz a *Declaração de Durban: a Lei de Responsabilidade Social* nas rádios e televisão e a criação de uma comissão presidencial voltada para o combate a todas as formas de discriminação racial. No entanto, a área de educação básica ainda carece de medidas mais consistentes. As organizações afrovenezuelanas reivindicam, entre outros aspectos, a valorização da cultura e dos códigos simbólicos que trazem simbologias de ancestralidade, características da cultura tradicional e do patrimônio cultural africano. Em seu conjunto, as organizações propõem que a história e a cultura africana e afrovenezuelana sejam incorporadas ao *Plano Nacional de Cultura*, como uma das maneiras de atender as propostas de Durban.

Na experiência afrovenezuelana, o cotidiano de discriminações e desigualdades sociais não expressa os compromissos assinalados na Constituição Venezuelana, no sentido de estabelecer uma sociedade democrática, multiétnica e pluricultural, na qual todas as pessoas poderiam usufruir de direitos iguais. É necessário um marco institucional no que se refere à inserção de mecanismos de promoção da igualdade.

As organizações mobilizam-se para fortalecer uma rede de trabalho que seja capaz de ampliar os espaços de resistência, de modo a, conjuntamente com outros organismos, criar mecanismos favoráveis ao empoderamento das comunidades afrodescendentes.

Reivindicam maior diálogo com o poder público e participação ativa nas discussões de projetos e planos, tais como leis da cultura e educação, fundamentais para a reorganização curricular.

Em suma, dar visibilidade à valorização da cultura de origem africana, cada vez mais subsumida, é a estratégia assumida para reorientar a formação social, histórica e cultural almejada e necessária para a eliminação do racismo e de outras formas de discriminação. Também é reivindicada a inserção do quesito raça/cor nos censos, como forma de mensurar a situação em que se encontram os afrovenezuelanos em relação aos demais setores da população e identificar as áreas que carecem de investimento - a modificação do currículo de educação básica, conforme assumido na *Declaração de Durban*, é sem dúvida uma delas.

5.7. México – necessidade de reconhecimento dos afromexicanos

O histórico da construção da identidade e presença negra no México é complexo. Ao ressaltar que é fruto de mestiçagem e interculturalidade, o discurso acerca da identidade nacional mexicana não permite revelar e valorizar as heranças africanas no país. Essa herança é mais associada e encontrada na cultura popular, visto que as línguas africanas desapareceram totalmente, fato que dificulta o trabalho e, ao mesmo tempo, exige grande empenho para se pensar um inventário de resgate da herança africana.

Historicamente, há uma política de branqueamento que parece encobrir qualquer herança afrodescendente, uma vez que prevalece no discurso oficial a valorização das raízes hispânica e indígena, pelo fato da identidade mexicana ser predominantemente marcada pela influência desses dois grupos. Todavia, há grupos afromexicanos, organizados em movimentos da sociedade civil, que estão principalmente concentrados nos Estados de Oaxaca e Guerrero e têm cobrado do Estado e secretarias públicas a inclusão de suas demandas.

Em 2005, o Conselho Nacional para Prevenir a Discriminação (Conapred), por meio da Secretaria de Desenvolvimento Social, realizou estudo nacional sobre a discriminação contra a mulher no país. A pesquisa entrevistou um total de 5.608 pessoas, incluindo indígenas, deficientes, minorias religiosas, mulheres e adultos, além de investigar 200 casos sobre orientação sexual. O levantamento mostra que:

- Prevalece uma cultura machista na sociedade mexicana;
- Um em cada cinco mexicanos acha natural haver mais proibições para mulheres do que para homens;
- Cerca de 15% não acham interessante investir na educação das filhas, porque o destino delas é o casamento;
- Um em cada quatro pediria exame de gravidez para uma mulher em busca de emprego;
- Para 40% dos entrevistados, as mulheres trabalhadoras devem cumprir as tarefas “destinadas às mulheres”;
- Um em cada três acredita que a mulher deve ter salário inferior ao do homem;

- Uma das conclusões é que menores oportunidades de trabalho e educação para as mulheres acontecem devido à discriminação⁴⁸.

Essa pesquisa aponta para a necessidade de se atuar em quatro níveis:

- a) Revisão do quadro legal (Lei contra a Discriminação, Lei Federal do Trabalho, etc.);
- b) Revisão e adequação de programas sociais, sistema educativo, etc., para garantir a inclusão;
- c) Mecanismos para reduzir a discriminação no mercado de trabalho;
- d) Conscientização e mudança cultural na família.

De modo geral, parece que no que diz respeito à implementação do *Plano de Ação de Durban* no âmbito educacional, têm ocorrido pressões por parte da sociedade civil, que vem organizando projetos e iniciativas de valorização e reconhecimento da população afro-mexicana, principalmente através de um dos poucos projetos culturais reconhecidos, intitulado *Tercera Raiz*. No entanto, por parte do Estado, não há evidência de políticas e programas específicos que contemplem a população afro-mexicana.

De maneira geral, o governo mexicano parece não ter encampado a questão racial como uma questão de Estado, sendo que o movimento afrodescendente tem impulsionado o debate:

“a sociedade civil mexicana veio atuando em múltiplas frentes em paralelo com ou fora do governo. Além disso, tudo indica que são recentes os esforços por participar e incidir de forma explícita em temas de política educativa nacional. Estes esforços que procuram articular-se não datam de mais de quatro anos”⁴⁹

Nas pesquisas realizadas pelo Conselho Nacional de Prevenção à Discriminação (Conapred)⁵⁰ – instituição responsável por formular políticas antidiscriminatórias e pela implementação da *Lei de Prevenção e Eliminação da Discriminação* no México –, não há pesquisa ou indicadores que apontem para uma estimativa da população afrodescendente com recortes de gênero e raça nas políticas, de modo geral, e no âmbito educacional, mais especificamente. O que se pode notar é que, do ponto de vista da organização educacional, não há estruturas ou órgãos de governo específicos, nem mesmo programas que desenvolvam uma política educacional voltada para a população afro-mexicana.

De acordo com o informativo *Vida Afrolatina*, algumas tímidas iniciativas têm sido tomadas nos últimos quatro anos. Destacam-se:

⁴⁸ Fonte: Conselho Nacional para Prevenir a Discriminação e Secretaria de Desenvolvimento Social (2005).

⁴⁹ Fonte: http://vidaafrolatina.com/afrodescendientes_en_mar.htm (acessada em março de 2009).

⁵⁰ Fonte: <http://www.conapred.org.mx> (acessada em abril de 2008)

- *Seminário sobre Identidade e Direitos Humanos da População Afrodescendente* (agosto de 2008), cujo objetivo foi “proporcionar à população elementos que lhe permitam valorizar sua identidade, conhecer seus Direitos Humanos e iniciar atividades para a construção de diagnósticos situacionais de suas comunidades e do processo de formação de lideranças”⁵¹;
- *Organização de Desenvolvimento Étnico-Comunitário Afrodescendente* (ODECA), resultado do trabalho de estudantes mexicanos da Escola de Formação de Lideranças Afrodescendentes em Direitos Humanos (2007).

No âmbito das políticas educacionais, o estudo de Amescua & Pérez (2007) aponta para políticas focadas em grupos desfavorecidos, sem apresentar dados de raça e gênero, como:

- Programa Nacional de Bolsas de Excelência Acadêmica e Aproveitamento Escolar, que é administrado pela Secretaria de Educação Pública;
- Programa da associação civil FONABEC, de bolsas de ajuda econômica para jovens, abrangendo majoritariamente universidades tecnológicas;
- Políticas de ações afirmativas focados nos grupos indígenas, que também favorecem, de modo geral, grupos desfavorecidos;
- Ampliação de oferta universitária para indígenas;
- Programas de desenvolvidos pelo setor privado para alunos economicamente desfavorecidos.

O cenário apresentado reflete a falta de uma política educacional democrática e inclusiva, que contemple uma reorientação curricular; de investimentos significativos para a formação inicial e continuada dos educadores/as; de um desenho do plano estratégico de gestão educacional que inclua as reivindicações de Durban e, por conseguinte, da população afromexicana, que tem estado à parte por não ter seus direitos contemplados.

⁵¹ Fonte: https://vidaafrolatina.com/afrodescendientes_en_mar.htm (acessada em março de 2009).

6. Análise: da (im)possibilidade da igualdade e equidade

Diante da breve exposição sobre cada um dos países, uma análise geral mostra que, em termos de direito a uma educação democrática e de qualidade para todas e todos, sem racismo, sexismo e discriminação racial, entre outras formas de discriminação, há muito que se melhorar (como mostra o trabalho da *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*, 2008). Qualquer mudança no quadro econômico e social necessita ser combinada com a contribuição que a educação formal e, muitas vezes, a informal podem oferecer. Tal importância da educação pode ser exemplificada por meio dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDHs), que incluem as taxas de alfabetização de adultos. Portanto, garantir o direito à educação a todas e todos as/os excluídas/os é um desafio para a região. No que diz respeito às ações desencadeadas, há barreiras a transpor de modo a alcançar uma mudança estrutural no combate ao racismo. Muitas propostas ainda não chegaram a ser implementadas e ainda estão no papel.

O presente estudo buscou apresentar um quadro amplo sobre o tratamento das relações etnicorraciais na esfera educacional da Diáspora Africana na região da América Latina e do Caribe a partir da Declaração da *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância* (2001).

A partir desse estudo, é notório que após séculos de exclusão, exploração e dominação, no século XXI a população indígena, afrolatina e afrocaribenha carrega e experimenta a herança de um projeto racista, sexista, heteronormativo e xenófobo global. Conforme se apontou, os piores indicadores econômicos, sociais e educacionais existentes e acessíveis nos países estudados revelam que esses povos são exterminados ou excluídos estrategicamente do sistema educacional. Igualmente, essas populações permanecem distantes das instâncias de poder político, sem acesso à riqueza econômica e social e submetidas à estrutura eurocêntrica, curriculocêntrica, etnocêntrica, culturocêntrica.

Diante dessa pequena, mas significativa amostra e exercício de análise sobre os desdobramentos de Durban, ainda é evidente que o racismo não foi e não é somente um problema ideológico. De acordo com o pesquisador do assunto Wedderburn (op. cit.),

“tanto o sexismo quanto o racismo compartilham a singularidade de serem dinâmicas determinadas e construídas historicamente e não ideologicamente. Por isso a gênese destes dois fenômenos não parte de elaborações intelectuais conscientes, mas de conflitos longínquos cujas origens se perdem no fundo do tempo, persistindo na consciência contemporânea sob forma fantasmática, simbólica e atemporal”.

(p. 210)

Sendo assim, se faz imperativo que as/os gestoras/es educacionais de diversas instâncias, desde as/os ministras/os, secretárias/os e diretoras/es de educação, até as/os coordenadoras/es, técnicas/os e todas/os as/os profissionais que geram e fazem educação estejam comprometidas/os com a desconstrução dessa consciência racista histórica. Esse fenômeno global e planetário, historicamente determinado, surgiu de conflitos objetivos, que têm sido esquecidos por nossa consciência histórica (Wedderburn, op. cit.). Conflitos que têm diversas facetas e consequências as quais, no final das contas, têm negado Direitos Humanos, dignidade e equidade a mulheres, homens, crianças e jovens afrodescendentes e indígenas, relegando-os às mazelas sociais, econômicas, políticas e educacionais.

“O racismo, como sistema integrado total, é uma questão de monopólio e gestão racializada dos recursos da uma sociedade e do planeta. O seu dismantelamento estrutural e sua erradicação nas consciências coletivas implicarão a determinação de como se proceder a uma desracialização de maneira tal que a sociedade proceda à gestão e à repartição dos recursos vitais”.

(Wedderburn, op.cit., p. 213)

Uma das dificuldades encontradas para se fazer um análise educacional e socioeconômica de modo geral é a falta de dados desagregados qualitativos e quantitativos nos países da região. Isso tem sido um entrave para se medir as desigualdades existentes nas populações indígenas e afrodescendentes, bem como para lidar com progressos e mudanças na condição de vida socioeducacional. Há uma incidência de pobreza e racismo que atinge majoritariamente essas duas populações e cujas taxas de analfabetismo, a não-conclusão da educação básica e, mais ainda, a exclusão da educação superior são indicadores de que o acesso, permanência e sucesso dessas populações ainda é uma utopia. Dados da UNESCO (2004) a respeito da avaliação das *Metas do Milênio* mostram que no mundo há mais de 799 milhões de analfabetos.

Em que pesem os avanços existentes, o Brasil está entre os nove países do mundo e único da América Latina e do Caribe com mais de 80% de analfabetos para ambos os sexos. Fato que nos leva a relativizar a qualidade das ações desencadeadas até o momento. O mesmo documento revela que as taxas de analfabetismo são maiores entre jovens, uma vez que no mundo existem 137 milhões de jovens analfabetos, aos quais correspondem 17% dos analfabetos adultos. O dado se torna mais revelador quando aponta que 85 milhões (ou 63%) da juventude analfabeta são mulheres, sendo que o fato das mães serem alfabetizadas ou possuírem nível educacional implica na chance das crianças completarem a educação primária (UNESCO, 2004).

De fato, trata-se, em última instância, de uma epistemologia brancocêntrica (por sua vez, antidemocrática, anticidadã e antivida) do sistema educacional, que se reproduz de forma permanente, contínua e circular. Essa epistemologia gera o que Lisboa de Sousa (2009) denomina de *curriculumcídio*,

“entendido como uma política e prática curricular que elimina ou impede o acesso, a permanência e/ou o sucesso educacional dos povos afrodescendentes e indígenas, que são baseadas em modelos de dominação, que para manter sua hegemonia têm produzido uma pedagogia do epistemicídio, aqui entendida como currículo que produz morte.”

Diante do que vem sendo exposto, ainda que preliminarmente, o *Plano de Ação de Durban*, principalmente no tocante à educação, ainda não foi eficazmente implementado em termos de políticas de Estado nos países em questão. Diante do padrão eurocêntrico e (pós)colonialista de educação que tem fundamentado, privilegiado e produzido uma política curricular historicamente racializada e discriminatória contra os povos afrodescendentes e indígenas na região, é imperativo que no processo de *Revisão de Durban* não haja nenhum retrocesso em relação aos efeitos do racismo na vida dos povos que vivem e enfrentam suas consequências, mas avanços. Um dos desses avanços diz respeito ao tratamento interseccionalizado de raça, gênero, classe e sexualidade nas políticas educacionais em todos os níveis e modalidades. Só assim será possível eliminar a defasagem no desempenho e sucesso educacional, existente por conta do racismo, da discriminação e da exclusão que tem impacto tremendo na distribuição desigual de renda (United Nations Children’s Fund, 2007). É fundamental melhorar qualitativamente as análises sobre raça e etnia para avançar nos resultados educacionais:

“Os dados dos censos e inquéritos aos agregados familiares revelam que a raça e a etnia constituem fatores integrais para medir a exclusão social e a pobreza que enfrentam os descendentes de africanos. Em muitos países, existe uma forte relação entre raça e etnia e o acesso aos serviços sociais vitais, como a educação, a saúde e os serviços de proteção social”⁵².

Destarte, resta a velha e atual pergunta: é possível construir equidade, levando em consideração a intersecção entre as categorias de gênero, raça/etnia, orientação sexual e classe? Por exemplo, a sociedade civil intermitentemente tem diagnosticado que:

“As mulheres continuam enfrentando o racismo, a discriminação e a xenofobia por sua condição de gênero, raça/etnia, sua orientação sexual, religião, idade, deficiência, que se manifestam em diversas formas de abuso e exploração sexual, exclusão, tráfico, e violência doméstica e institucional”.
(Declaração da Sociedade Civil das Américas para a Conferência Mundial de Revisão de Durban)

Alguns avanços, que podem ser fonte para se pensar no (re)desenho das políticas educacionais, foram sinalizados no relatório da *Conferência Regional das Américas*:

⁵² Fonte (Banco Mundial/Afrolatino):
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/EXTSPPAISES/LACINSPANISHEXT/EXTLA/CAFROLATINSINSPA/0,,contentMDK:20466407~menuPK:1038432~pagePK:64168445~piPK:64168309~theSitePK:863219,00.htm>

“(...) hoje nas Américas [existem] 17 organismos governamentais encarregados de promover políticas de inclusão racial e étnica; [houve] a criação da relatoria especial para assuntos afrodescendentes da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA e [está] em curso [o processo] de negociação com os Estados para a aprovação da Convenção Interamericana de Combate ao Racismo (...). [Ainda há] necessidade de adotar e implementar políticas de ação afirmativa para reparar as injustiças históricas, erradicar a discriminação sociorracial e criar grupos de representação diversa e proporcional nas estruturas de poder”⁵³.

O termo tolerância à diferença é um dos conceitos chave presentes no *Plano de Ação de Durban*. No entanto, esse estudo aponta que “tolerar” não é suficiente para a eliminação e concretização do *Plano*. O movimento negro e de mulheres negras entende que a diferença, as especificidades não funcionam para separar e impedir qualquer forma de mobilização, mais ainda que a diferença e a diversidade não devem ser “toleradas”, ou vistas como via de mão única no sentido de que somente a/o outra/o (em geral, os grupos discriminados, que não fazem parte da elite branca) é a/o diferente e diversa/o.

Diversidade como um fenômeno da natureza humana sem hierarquias e compreendida como uma forma de empoderamento, de conhecimento e vetor de transformação é elemento constituinte e constitutivo de um projeto antirracista, antissexista e anti-homofóbico. Portanto, redimensionar o significado reducionista e desmobilizador do termo “tolerar” se faz fundamental para uma estratégica articulação sobre aprender com as diferenças e, mais do que isso, como fazer delas força motriz de mudança.

Cabe ressaltar as inúmeras ações e articulações políticas desencadeadas pelo movimento afrodescendente, as quais merecem um mapeamento detalhado, a fim de fazer circular novos conhecimentos, empoderar as experiências existentes, assim como aperfeiçoar e desenvolver novas práticas. À guisa de exemplo, o material intitulado *Guia dos Afrodescendentes das Américas e Caribe* (2006) é uma iniciativa educacional bem-sucedida que oferece conhecimentos sobre a história, diversidade e realidade atual da população afrodescendente.

De fato, tem sido notório que os movimentos sociais, especificamente o movimento afrodescendente, continuam sendo a mola propulsora na busca de diálogo para a implementação de políticas, tendo intensificado sua participação em articulações regionais, nacionais e locais desde os anos 2000. Desde o processo da *Conferência de Durban*, o que se tem constatado é que o “movimento afrodescendente latinoamericano organizado obteve um grande êxito, especialmente nos últimos anos, conseguindo mostrar o racismo e a desigualdade racial existentes” (Rangel, 2008).

Esses movimentos têm pressionado os estados, forjado alternativas de combate ao racismo e ao sexismo, bem como articulado uma rede internacional de reivindicações e fortalecido o debate em âmbito mundial, junto aos organismos internacionais. Por tudo isso, esses movimentos e suas articulações têm desafiado historicamente o conceito e a prática da

⁵³ Fonte: <http://www2.abong.org.br/final/download/historico.pdf>

democracia na região, têm pressionado os Estados a gerar inclusão de fato (Lagos Cruz-Coke, 2003, p. 163-164). É justamente com o avanço democrático que o racismo e as outras formas de discriminação poderão ser equacionados. No entanto, o que ainda prevalece na América Latina é a prática de governo das “oligarquias brancas, que excluíram uma imensa parte das populações. Além disso, grande parte [dos países] viveu períodos autoritários seguidos, sem interrupções democráticas” (Lagos Cruz-Coke, 2005).

Em nosso entender, ainda se tratam de avanços reais, mas de alguns passos a mais que foram dados, que não refletem mudanças estruturais no que diz respeito aos cinco parâmetros⁵⁴ que, a nosso ver, constituem-se como pilstras para qualquer progresso no sistema educacional. Em países como República Dominicana, Cuba e México não foram evidenciadas propostas de políticas específicas e diretamente direcionadas à população afrodescendente e sequer há referência direta ao *Plano de Ação de Durban*. Fato que aponta para a necessidade de uma pesquisa mais aprofundada nesses países.

Sem dúvida, é mais que fundamental enfatizar as diversas formas de resistência por meio de diferentes atores sociais, tais como movimentos negros, organizações de mulheres e de Direitos Humanos, entre outros, que têm sido fundamentais para exigir que o Estado exerça seu papel e assuma sua responsabilidade de garantia institucional de direitos. Também, esses atores e atrizes têm forjado alternativas e estratégias de monitoramento e acompanhamento de políticas e criado espaços de reflexão e proposição entre diferentes movimentos.

Por exemplo, Brasil e Colômbia têm tido um acúmulo maior de experiências. O Brasil tem sido protagonista na experiência de trabalho com o princípio de transversalidade no sentido de articular uma política de promoção da igualdade racial nos diversos setores da esfera da administração pública.

A transversalização visa a “formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas”, buscando o “desenvolvimento de ações integradas em distintas instâncias, partindo da criação de espaços e instâncias de diálogo e concentração social em torno ao tema”, a “participação de diversos atores”, incluindo organismos internacionais (Ribeiro, 2004). Fortalecer e instigar não só a luta pela implementação de direitos na América Latina e no Caribe, mas no mundo como um todo exige uma série de ações:

“Neste sentido, está claro que o anti-racismo não consiste, nem pode se limitar, em declarações abstratas de ordem universalistas, nem em conclamações puramente moralistas, embora estas possam ser meritórias. A luta anti-racial implica a adoção voluntarista de toda uma série de ações, estendidas a todos os recantos da sociedade, que atinjam tanto o segmento que de fato é racialmente dominante como o segmento que, historicamente, é racialmente subalternizado”.
(Wedderburn, p. 183, 2006)

⁵⁴ Os parâmetros são: políticas de gestão educacional (leis, financiamento, administração político-pedagógica); (re)orientação curricular; formação continuada/capacitação de educadores/as; material educativo (didático e paradidático); projeto político pedagógico.

Nesse sentido, é necessário avançar e ir mais além dos documentos oficiais (constituições, decretos, resoluções, etc.) que aludem à eliminação de qualquer tipo de discriminação de raça, etnia e gênero, com orientações antirracistas e antissexistas. Também é preciso evidenciar a necessidade da garantia dos Direitos Humanos, para muito além de inúmeros compromentimentos com vários tratados, dos quais os Estados são signatários. Infelizmente, as novas gerações do continente continuam sendo educadas dentro de um padrão influenciado por hierarquias raciais, o que colabora para a reprodução de estereótipos e discriminação contra os afrodescendentes. O sistema educacional ainda corrobora com a manutenção de práticas racistas e discriminatórias de modo geral.

A elaboração de leis é um passo importante, a fim de atingir mudanças necessárias no que diz respeito à gestão do sistema. No entanto, a capacitação de educadores, redistribuição e prioridade orçamentária voltadas para uma educação antirracista e antissexista ainda não fazem parte do cotidiano das organizações (ou instituições) educativas. Conseqüentemente, as formas de discriminação e preconceito no cotidiano escolar se mantêm no espaço educacional de modo geral. As poucas experiências bem sucedidas não fazem parte de um projeto político ou programa de gestão, mas advêm, prioritariamente, de iniciativas individuais de ativistas e organizações negras/os ou educadoras/es comprometidos com uma educação de equidade para mulheres, homens, crianças e jovens negras/os, indígenas e brancas/os.

Por outro lado, é necessário um diálogo maior e mais acirrado em relação ao acompanhamento e monitoramento das agências internacionais que vêm, por décadas, desenvolvendo projetos em parceria com os governos da região. Como essas agências têm implementado e incentivado uma política de transversalidade entre os diversos projetos educacionais que elas têm criado ou proposto? Qual a percentagem de especialistas negras/os em postos estratégicos na estrutura dessas agências? Quais estratégias têm sido utilizadas para incluir nos indicadores educacionais dados sobre raça, etnia e gênero, a fim de se ter um quadro real das desigualdades relacionadas aos afrodescendentes e outros grupos excluídos? Para além de financiar projetos e estimular uma política de empréstimos que, na maioria das vezes, acarretam juros altíssimos, como eles têm preparado lideranças, criado espaços para uma gestão democrática?

À guisa de exemplo, nos parece que os documentos com diagnósticos produzidos por organismos internacionais têm sido importantes no sentido de pautar a existência de grupos sociais mais vulneráveis e mostrar a relação entre desigualdades, pobreza e gênero. No entanto, uma base de dados com os recortes específicos, tais como raça e gênero em todos os níveis educacionais, é fundamental para a formulação de projetos e políticas públicas focalizadas, que possam contribuir com medidas de combate ao racismo no âmbito educacional. Quem são esses grupos? Na história de desigualdades da América Latina e do Caribe, esses grupos vulneráveis dizem respeito aos povos indígenas e descendentes de africanos. Portanto, a inserção do quesito cor/raça no censo demográfico, bem como no desenho da política educacional de todos os países é uma etapa a se pensar, planejar e alcançar.

Outra reflexão que se faz necessária é sobre como alicerçar os próximos passos rumo à constituição de um Estado democrático de fato, que almeje a justiça social, racial e humana. Em outros termos, sem a representação da população afro nas estruturas de poder e nas instâncias de decisões, não há como avançar na igualdade e equidade. Os Estados desempenham um papel dúbio e racista, na medida em que conclamam, por um lado, a diversidade pluriétnica e multirracial na América Latina e Caribe mas, por outro, não garantem uma democracia sociorracial de fato, para além de políticas circunstanciais, programas piloto ou planos governamentais.

Até o momento, no quadro geral da região, os governos não têm implementado uma política educacional antirracista e antissexista que opere mudanças em sua estrutura institucional, em sua política curricular, refletindo em cursos de capacitação para educadores, na gestão de recursos orçamentários e na política de materiais educativos em geral. Dai a contradição entre uma impossibilidade da igualdade, no que diz respeito à ação dos Estados até o momento, e a possibilidade de igualdade, no que diz respeito ao movimento afrodescendente.

7. Próximos passos: recomendações

A *Conferência Preparatória de Santiago* (2000), a *de Durban* (2001), a *Regional sobre os Avanços e Desafios de Durban* (2006) bem como a *Conferência Preparatória para a Revisão de Durban* (2008) têm apresentado em suas avaliações a necessidade de persistir na luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as intolerâncias correlatas. Nesse sentido, as determinações e metas do *Plano de Ação de Durban* continuam sendo suportes para o Estado e seus governos, bem como para a sociedade civil, à medida que reconheceu as origens, as causas e os efeitos desses males, ao identificar suas vítimas, e propôs formas efetivas para atender às demandas dos grupos excluídos.

Atualmente, a elite branca dominante na América Latina mantém as heranças da tradição colonialista espanhola e portuguesa (no caso brasileiro). Trata-se, portanto, de se construir, em termos de compreensão e análise, um diálogo amplo e libertador das estruturas, conjunturas e estratégias globais e locais de manutenção de uma tradição política, cultural, econômica antidemocrática, racista, patriarcal (autoritária), sexista e heteronormativa. Sendo assim, nesse contexto, um discurso efetivo e uma prática eliminadora do direito de existência e de humanidade da população negra e indígena foi alicerçado e teve seu apogeu na modernidade, isto é, no projeto moderno de escravização. Tal projeto sustentou e justificou atos de violência, exploração econômica e intelectual desses povos, estupros de mulheres indígenas e afroamericanas, na tentativa de lhes tirar a humanidade.

Diante do contexto histórico e socioeducacional apresentados, o direito de ser humano, de ser uma/um cidadã/o plena/o, ainda não constitui realidade na vida material desses povos. O desmantelamento das raízes e rotas desse projeto civilizatório racista – que é não somente uma ideologia, mas uma consciência historicamente determinada que surgiu há muito tempo (Wedderburn, 2005) deve ser o cerne teórico, metodológico e prático de qualquer eixo de mudança socioeducacional. Em prol da concretização de todo e qualquer projeto igualitário de educação, é necessário um real desinvestimento do projeto global/local de poder da elite branca.

No que diz respeito à educação escolarizada, é fundamental considerar quinze eixos ou linhas mestras para se pensar a concretização e revisão do *Plano de Ação de Durban* na América Latina e no Caribe. Dessa forma, a fim de realizar o desenvolvimento, o planejamento e a implementação de políticas de promoção de equidade étnicorracial na área de educação, baseada no estudo realizado, estão sendo propostos os eixos a seguir.

1) Ampliar e ao mesmo tempo mobilizar um controle social e o monitoramento local e regional das políticas educacionais na América Latina e Caribe;

2) Avaliar e fortalecer instituições educacionais, bem como consolidar políticas educacionais, considerando as perspectivas da interseccionalidade e da transversalidade. Para isso é necessária a criação de indicadores educacionais (apresentando dados desagregados) comuns sobre gênero e raça. Os indicadores servirão de base para analisar o impacto e efetividade de políticas públicas de combate ao racismo, ao sexismo e a outras formas de discriminação em educação;

3) Potencializar as articulações e organizações afrodescentes em nível local, nacional e regional, incorporando especialistas afrodescendentes nos quadros de gestores, pessoal administrativo e corpo pedagógico, a fim de democratizar os espaços de poder e de conquista de direitos;

4) Incorporar e interseccionalizar as categorias raça e gênero nas áreas de estudo/pesquisa e ensino, a fim de produzir informações estratégicas e de qualidade sobre conhecimentos inclusivos na perspectiva antirracista e antissexista;

5) Pressionar a gestão pública a implementar políticas e desenvolver planos de ação e de intervenção na estrutura do sistema educacional com foco em equidade, relações de gênero e raça. Tal preocupação é fundamental para a justa distribuição, aplicação e seleção de recursos orçamentários, ou a elaboração de projetos pedagógicos. É necessária uma mudança de mentalidade e atitude na estrutura burocrática para se alcançar essa meta de modo efetivo;

6) Revisar e reestruturar a política curricular em todos os níveis, para descolonizar o saber curricular; reformular um conhecimento e conteúdos curriculares eurocêntricos, sexistas e, por conseguinte, patriarcais e colonizadores;

7) Produzir materiais pedagógicos fundamentados na epistemologia, saberes e práticas de resistência da população afrodescendente, além de reconceitualizar materiais educativos existentes, prevendo sua distribuição em massa;

8) Realizar a capacitação inicial e continuada de gestores/as, docentes, funcionárias/os administrativos e gestores, rumo a um desinvestimento na formação ocidentalizada, patriarcal e colonizadora, estudando suas facetas, roupagens e forjando uma outra organização estrutural de saberes e práticas;

9) Construir e estruturar projetos políticos e pedagógicos conjuntamente com a perspectiva histórica dos movimentos indígenas e afroamericanos;

10) Produzir informação sobre a composição etnicorracial e de gênero em todos os níveis do setor educacional, nos diferentes países da região, incluindo os dados socioeconômicos de escolarização de pais e mães;

11) Criar metodologias inovadoras. Trata-se de desenvolver ferramentas reveladoras e que informem novas práticas de desconstrução das tecnologias e relações entre poder, conhecimento, cultura e economia, com o fim único de vivenciar uma educação antirracista e antissexista;

12) Focalizar no sistema educacional público e privado a educação das relações de gênero para meninas e meninos, adolescentes, jovens e adultos, visando mudanças nas normas e comportamentos pautados na masculinidade em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo os espaços educativos não formais;

13) Promover a gestão democrática na educação. Trata-se de criar ou ampliar diálogos, trocas e de uma construção educacional democrática e participativa com diversos atores: organizações sindicais e empresariais, movimento estudantil, movimento juvenil, os movimentos negros e de mulheres bem como as demais organizações, o Estado (na esfera federal, estadual e municipal) e outros movimentos da sociedade civil comprometidos com a igualdade e equidade de gênero e raça, a erradicação da pobreza, a oferta de trabalho decente para os profissionais de educação;

14) Incentivar e criar uma gestão da informação inclusiva. Trata-se da criação, acesso e monitoramento da informação pública por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação sobre os conhecimentos, ações e experiências dos movimentos e dos Estados sobre educação e relações etnicorraciais e de gênero;.

15) Promover disseminar e valorizar as práticas, experiências, metodologias e outras variadas estratégias bem sucedidas implementadas no sistema educacional.

Os desafios dos Estados para com os afrodescendentes e indígenas⁵⁵ são organizar e fazer uma mobilização em prol de um projeto antirracista, antissexista e anticlassista de (re)construção ou transformação das práticas cotidianas educacionais. Para isso, é necessário um combate à supremacia branca e uma vigilância constante, com fortes conseqüências nas estruturas dos Estados (tais como o discurso do senso comum, a mídia, sistemas educativos etc), não somente na América Latina, mas no mundo globalizado.

Faz-se necessário construir uma agenda política envolvendo crianças, mulheres, homens, jovens, adultos, indígenas, afroamericanos e afrocaribenhos em prol de uma educação fundamentada no que vários educadores e teóricos chamam de “pedagogia crítica”. Uma pedagogia certamente libertadora e justa ao ponto de combater todas as formas de opressão, disseminando os saberes de grupos historicamente excluídos como resposta ao projeto civilizatório ocidental antidemocrático. Assim, a partir dos eixos propostos, pode-se criar no âmbito pedagógico, da gestão e política pública, um fazer pedagógico democrático de combate ao racismo, por um lado, bem como de inovação e transformação, por outro.

⁵⁵ Embora esse relatório se refira ao povo afro, em que pesem algumas especificidades entre a luta dos povos indígenas e afrodescendentes,, é fundamental que ambos construam alianças estratégicas de luta conjunta de combate ao racismo, ao sexismo, à pobreza e à discriminação etnicorracial.

8. Referências Bibliográficas

AMESCUA, B.S. & Pérez, S.H.A. **Participación e Incidencia de la Sociedad Civil en las Políticas Educativas**: el caso mexicano. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas (Colección Libros FLAPE 9), 2007. Disponível em: https://www.lpp-uerj.net/olped/politicas_acao_paises_mexico.asp

AMPARO-ALVES, J. Young, Brazilian & Black. **A Dangerous Combination**. In: *Vida Afrolatina*, 2008. Disponível em: http://vidaafrolatina.com/young_brazilian___black.htm

_____, FREIRE, J.C. **¿Por qué no te Callas?**: a América Latina e a crise de hegemonia norteamericana. ILLASA XXIX Conference. University of Texas, at Austin.

APPLE, M. **Reproduction and Contradiction in Education**: introduction. In: Apple, M. (ed.). **Cultural and Economic Reproduction in Education**. Essays on Class, Ideology and the State. London: Routledge, 1982.

_____. **Educating the “right” way**: markets, standards, god, and inequality. London: Routledge/ Falmer Press, 2001.

BENAVIDES, M.; TORERO M.; VALDIVIA, N. **Pobreza, discriminación social e identidad**: el caso de la población afrodescendiente en el Perú. In: Grupo de Analisis para el Desarrollo – GRADE. **Más allá de los promedios**: afrodescendientes en América Latina, Ed. J Stubbs, H Reyes. / Washington: The International Bank for Reconstruction and Development/ World Bank

Campanha Latinoamericana por el Derecho a la Educación. **Posicionamiento Público**: educación e igualdad etnico-racial en Latinoamerica: una contribución para el proceso de revisión de Durban, 2008.

CARNEIRO, S. **Una Deuda de Sangre**. Articulación Feminista Marcosur, s/d. Disponível em: <http://www.mujeresdelsur.org.uy>

_____. **Gênero, Raça e Ascensão Social**. Estudos Feministas, São Paulo, nº. 2, 1995, pp. 544-552.

CARVALHO, J. J. de. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior (2006). São Paulo: Attar, 2006.

CAVALLEIRO, E. **Documento de Avaliação da Conferência da América Latina e Caribe Preparatória para a Conferência Mundial de Revisão de Durban**. Brasília, 2008. (mimeo)

_____. **Política Democrática**. Cadernos de Debates. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira, Ano I nº. 2, mai/ 2008, pp. 65-70.

_____. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Ed. Contexto, 2000.

Consejería en Proyectos (PCS). **Justicia y reparación para mujeres víctimas de violencia sexual en contextos de conflicto armado interno**. (Seminário Internacional), Peru, 2007.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación e Secretaría de Desarrollo Social. **Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en Mexico**. Mexico, 2005.

Declaración de la Sociedad Civil de las Américas de Cara a la Conferencia Mundial de Revisión de Durban, 2008. Disponível em: <https://74.125.47.132/search?q=cache:DAKtmWJ3z8cJ:www.hln.org/img/network/Declaracin%2520Brasilia.doc+DECLARACION+DE+LA+SOCIEDAD+CIVIL+DE+LAS+AM%C3%89RICAS&cd=5&hl=en&ct=clnk&gl=us>

DIJK, T.A. van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO. **Equidad de Género y Reformas Educativas/ ARGENTINA, CHILE, COLOMBIA E PERÚ**. Buenos Aires: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos – IESCO, 2006.

FLAUZINA, A., L. **Corpo Negro Caído no Chão**: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro. São Paulo: Livraria Peruíbe, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Guía de los Afrodescendientes de las Américas y el Caribe. Ciudad de Panamá: Mundo Afro e UNICEF, 2006.

FOUCAULT, M. **The history of sexuality**. New York: Vintage Books, 1978.

_____. **Discipline & punish: the birth of the prison**. Paris: Editions Gallimard, 1975.

GONÇALVES E SILVA, P., B & GOMES, N. L. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

GONÇALVES E SILVA, P., B. **Prática do racismo e formação dos professores**. In: DAYREL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

GONZALES, L. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. Mimeo, 1980.

_____. **A mulher negra na sociedade brasileira**. In: MADEL, T. L. (ed.). **O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, pp. 87-104.

HARVEY, D. **A brief history of the neoliberalism**. London: Oxford University Press, 2005.

HOOKER, Juliet. **Beloved enemies: race and official mestizo nationalism in Nicaragua**". *Latin American Research Review*, 40 (3), 2005, pp. 14-39.

HOPENHAYN, M. & BELLO, A. **Discriminación étnico racial y xenofobia en América Latina y el Caribe**. División de Desarrollo Social de la Comisión de las Naciones Unidas para América Latina (Cepal/ Eclac), Santiago, Chile, 2001.

LAGOS CRUZ-COKE, M. **É preciso ensinar as novas elites latinas a governar**. Folha de São Paulo, 25/ 04/ 2005. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2504200511.htm>

_____. **A Road with No Return?** *Journal of Democracy*, Volume 14, Number 2, April/ 2003, pp. 163-173.

KLEIN, N. **The shock doctrine: the rise of disaster capitalism**. United States: Henry Holt & Company, Incorporated, 2007.

Ministério da Cultura/ Fundação Cultural Palmares. **Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata** (Declaração e Programa de Ação de Durban), Brasília, 2001.

_____/ SECAD. **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Coleção Educação para Todos, Brasília, 2005.

_____. **Superando o Racismo na Escola**. Coleção Educação para Todos, Brasília, 2005.

_____. **História da Educação do Negro e Outras Histórias.** Coleção Educação para Todos, Brasília, 2005.

_____. **Educação como exercício de diversidade.** Coleção Educação para Todos, Brasília, 2005.

_____. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Coleção Educação para Todos, Brasília, 2005.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Coleção Educação para Todos, Brasília, 2006.

_____. **Dimensões da Inclusão no Ensino Médio:** mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Coleção Educação para Todos, Brasília, 2006.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro:** processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Oficina Nacional de Estadística (ONE). **Anuario Mujer.** República Dominicana, 2008.

PAIXÃO, M. & CARVANO, L. M. (orgs). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil – 2007/2008.** Rio de Janeiro, Garamond, 2008.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano:** pobreza, racismo e violência. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2005. Disponível em: https://www.pnud.org.br/arquivos/rdh/rdh2005/rdh2005b_violencia.pdf

RAMÍREZ, Y. P. **Género, subjetividad y violencia en el vínculo amoroso.** Revista Electrónica Psicología Científica, 2008. Disponível em: <https://www.psicologiacientifica.com/bv/index.php>

RANGEL, M. **Organizações e Articulações dos Afrodescendentes da América Latina e do Caribe.** Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), 2008. Versão ainda preliminar, não aprovada pela autora. Disponível em: https://www.segib.org/upload/File/Textoparadiscuss2_PT.pdf

_____; VALENZUELA, M. E. (Eds). **Desigualdades Entrecruzadas:** pobreza, género, etnia y raza en America Latina. Santiago: Oficina Internacional del Trabajo, 2004.

RIBEIRO, M. **IX Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e do Caribe:** pobreza, economia e equidade de gênero). Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

_____. **Mulheres Negras Brasileiras:** de Bertioga a Beijing. Revista de Estudos Feministas. Vol. 3, nº. 2. Rio de Janeiro, 1995.

_____. **Antigas Personagens, Novas Cenas:** mulheres negras e participação política. *In:* BORBA, Â.; FARIA, N.; GODINHO, T. **Mulher e Política:** gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 1998, pp. 189-207.

ROBAINA, T.F. **A Luta contra a Discriminação Racial em Cuba e as Ações Afirmativas:** convite à reflexão e ao debate. *In:* SANTOS, S. A. (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: MEC/ SECAD, 2005.

SANT'ANA, W.; PAIXÃO, M. **Desenvolvimento Humano (IDH) como Instrumento de Mensuração de Desigualdades Étnicas:** o caso Brasil. Rio de Janeiro: FASE, 2000.

SANTOS, H. **A Busca de um Caminho para o Brasil:** a trilha do círculo vicioso. São Paulo: SENAC, 2000.

SILVA, A.C. **A Discriminação do Negro no Livro Didático.** Salvador: Ed. CED, 1995.

SOUSA, A. L de. **Curriculumcídio:** uma análise crítica das políticas educacionais para afrodescendentes na América Latina. XIX ILASSA: Annual Latin American Students Conference. University of Texas at Austin.

SUDBURY, J. **Outros Tipos de Sonhos:** organizações de mulheres negras e políticas de transformação. São Paulo: Selo Negro, 2003.

UNESCO. **EFA Global Monitoring Report 2005:** education for all, the quality imperative. Statistical Annex, Table 2. Paris: UNESCO, 2004.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. **Recommendation for funding from other resources without a recommendation for funding from regular resources.** PROINCLUSION subregional programme, 2007. Disponível em: <https://www.unicef.org/about/execboard/files/07-PL49-Proinclusion.pdf>

VASCONCELOS, J. **La Raza Cósmica**. Mexico DF: Espasa Calpe S.A., 1948.

VARGAS, J. **Genocide in the African Diaspora**: United States, Brazil and the need for a holistic research and political method. *Cultural Dynamics*, vol. 3, n.º 17, 2005.

WEDDERBURN, C.M. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Mazza Edições, 2008.

_____. **Do Marco Histórico das Políticas de Ações Afirmativas**: perspectivas e considerações. *In*: SANTOS, S. A. (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: MEC/ SECAD, 2005.

WERNECK, J. **A Vulnerabilidade das Mulheres Negras**. *Jornal Rede Saúde*, n.º 23, mar/ 2001.

ZEGARRA, M.C. **Ações Afirmativas e Afrodescendentes na América Latina**: análises do discurso, contra-discursos e estratégias. *In*: SANTOS, S. A. (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: MEC/ SECAD, 2005.



Campana
Latinoamericana
**por el Derecho
a la Educación**

Rua Costa Carvalho 79
Cep 05429-130 São Paulo-SP Brasil
Tel. (55-11) 3853-7900
campana@campanaderechoeducacion.org
www.campanaderechoeducacion.org