

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**Faculdade de Direito**

**Curso de Doutorado em Direito, Estado e Constituição**

GIANNA ALESSANDRA SANCHEZ MORETTI

**Igualdade como Diversidade no Direito à Educação:  
erradicando a discriminação étnico-racial no sistema de  
ensino brasileiro**

BRASÍLIA

2017

GIANNA ALESSANDRA SANCHEZ MORETTI

**Igualdade como Diversidade no Direito à Educação:  
erradicando a discriminação étnico-racial no sistema de  
ensino brasileiro**

Tese apresentada no Curso de Doutorado em Direito, Estado e Constituição da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutor em direito.

Orientador: Prof. Dr. George Rodrigo Bandeira Galindo  
Co-orientadora: Prof. Dra. Thula Rafaela de Oliveira Pires  
Supervisor de pesquisa: Dr. Rafael Guerreiro Osório

BRASÍLIA

2017

## **Agradecimientos**

In my mothertongue, I would like to thank many individuals (family, friends, colleagues and experts) that contributed to the development and elaboration of this doctoral thesis throughout the four years 2013-2017. This thesis could not have been possible without the moral, research, orientation and/or support contributions provided by the University of Brasilia (UnB), the International Policy Center for Inclusive Growth of the United Nations Development Program (IPC-UNDP), the CLACSO-PLAN scholarship for the field research “El Derecho a la Educación”, the CAPES doctoral scholarship, the Brazilian Ministry of Education, the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR) and the United Nations Institute for Training and Research (UNITAR). A special thank you to my tutors: Prof. Dr. George Rodrigo Bandeira Galindo (tutor, UnB, Faculty of Law), Prof. Dr. Thula Rafaela de Oliveira Pires (co-tutor, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro, Department of Law) and Dr. Rafael Guerreiro Osório (research supervisor, IPC-UNDP). Another special thank you to all the civil servants of the State Departments of Education, principals, coordinators, professores, educators, students and civil society members of the five States and 10 public high schools that I visited and interviewed during the field research of this thesis throughout 2014-2015.

## Resumo

Esta tese de doutorado na área do direito apresenta uma análise sobre a discriminação, as desigualdades étnico-raciais, o direito à educação e a implementação do direito internacional e de leis e políticas públicas no Brasil para promover a igualdade étnico-racial, sobretudo na educação. Uma pesquisa de campo foi realizada em cinco Estados do Brasil (Rio de Janeiro, Alagoas, Pará, Distrito Federal e Rio Grande do Sul). Foram visitadas dez escolas públicas de ensino médio - duas em cada estado, sendo uma rural e outra urbana.

O fator étnico-racial no Brasil é um fator fundamental que ajuda a explicar os fenômenos das desigualdades socioeconômicas e educacionais no país. Diversos indicadores de socioeconômicos e de desempenho escolar, desagregados por etnia-raça, mostram que há desigualdade, principalmente, entre as populações branca e afrodescendente. A maioria da população brasileira - especialmente a maioria dos afrodescendentes e indígenas - goza de seus direitos humanos de forma limitada. Tais desigualdades explícitas e persistentes podem ser consideradas como uma violação indireta e uma não-realização de direitos humanos e/ou um ato de discriminação que aponta para a falta de leis e políticas públicas adequadas e efetivas para melhorar os padrões e as condições de vida da maioria dessas populações no Brasil.

As desigualdades comprometem o desenvolvimento sustentável e a distribuição dos benefícios entre as regiões e classes sociais. Os indicadores socioeconômicos e educacionais analisados nesta tese sugerem que ainda há necessidade de melhorar a execução das leis e políticas públicas socioeconômicas e educacionais no Brasil, especialmente para alcançar os grupos e indivíduos mais marginalizados e vulneráveis.

O direito internacional é uma ferramenta neste sentido e deve continuar evoluindo para ser mais inclusivo, emancipatório e multicultural, a fim de contribuir mais adequadamente para a redução das desigualdades e reverter os padrões hierárquicos de dominação e exploração etnocêntricos. Esta tese visa a contribuir para uma definição mais inclusiva do direito à educação, destacando os princípios universais de diversidade e multiculturalismo. Para um mundo sustentável, mais justo, pacífico e tolerante, a educação e o direito devem refletir e praticar critérios e princípios universais mínimos baseados na paz, na diversidade e no multiculturalismo.

**Palavras-chave:** Direito à educação, diversidade, multiculturalismo, igualdade étnico-racial, direito internacional, direitos humanos, colonialidade, desigualdade, desenvolvimento sustentável

## **Abstract**

This doctoral thesis presents a comprehensive analysis of ethnic-racial discrimination and inequalities, the right to education and the implementation of the international legal framework and national laws and policies in Brazil to promote ethnic-racial equality, especially in education. Field research was carried out in five States of Brazil (Rio de Janeiro, Alagoas, Pará, Distrito Federal, and Rio Grande do Sul). Ten public high schools were visited - two in each State, of which one in a rural area and one in an urban area.

The ethnic-racial factor is a fundamental factor that helps explain the phenomena of socioeconomic and educational inequalities in Brazil. Socioeconomic and education performance indicators, disaggregated by ethnicity-race, show that a structural ethnic-racial inequality exists amongst the white and afrodescendant populations. The majority of the Brazilian population - especially the majority of afrodescendants and indigenous - enjoy their human rights in a limited way. In general, such explicit and persistent inequalities can be considered as an indirect violation and non-realization of the respective human rights, and/or as an act of discrimination that points to the lack of adequate and effective laws and public policies aiming to improve the living standards and conditions of the majority of these populations in Brazil.

Inequalities compromise sustainable development and the distribution of benefits across regions and social classes. The socioeconomic and educational indicators analyzed in this thesis suggest that there is still a need to improve the execution of socioeconomic and educational laws and public policies in Brazil, in order to reach marginalized and vulnerable groups and individuals.

International law is an instrument towards this and must continue evolving to become more inclusive, emancipatory and multicultural to contribute more adequately to the reduction of inequalities and reverse the hierarchical patterns of ethnocentric domination and exploitation. This thesis aims to contribute to a more inclusive definition of the right to education by emphasizing the universal principles of diversity and multiculturalism. For a sustainable world that is more just, peaceful and tolerant, education and law must reflect and practice minimum universal criteria and principles based on peace, diversity and multiculturalism.

**Keywords:** Right to education, diversity, multiculturalism, ethnic-racial equality, international law, human rights, coloniality, inequality, sustainable development

## Sumário

Definições de termos usados nesta tese .....	VII
O problema e o objeto da pesquisa .....	XIII
Resultados esperados .....	XVI
Metodologia .....	XVII
Relevância .....	XXV
Estrutura da tese .....	XXVII
Introdução .....	28
Capítulo 1: O direito à educação e a luta contra a discriminação racial .....	37
1.1 O Estado, o direito e a educação .....	37
1.2 O direito internacional como instrumento descolonizador .....	41
1.3 A educação como direito humano .....	46
1.3.1 O marco normativo internacional do direito à educação .....	48
1.4 O marco normativo internacional contra a discriminação étnico-racial .....	52
1.4.1 O direito à educação e a luta contra a discriminação étnico-racial no Brasil .....	57
1.5 Algumas considerações sobre os marcos normativos .....	74
Capítulo 2: Desigualdade e discriminação étnico-racial no Brasil .....	77
2.1 Teorias da colonialidade do poder e a diferença colonial .....	77
2.2 A herança do passado escravista colonial no Brasil .....	79
2.2.1 Repercussões socioeconômicas e educacionais da herança no Brasil .....	86
2.3 Análise de indicadores demográficos e socioeconômicos .....	91
2.3.1 Análise de indicadores de educação .....	96
2.4 Considerações sobre os indicadores .....	105
Capítulo 3: O direito à educação e a diversidade cultural nas escolas brasileiras: uma análise da pesquisa de campo .....	107
3.1 Entrevistas com as Secretarias de Educação e os diretores das escolas .....	112
3.1.1 Região Norte - Estado do Pará .....	112
3.1.2 Região Nordeste - Estado de Alagoas .....	120
3.1.3 Região Sudeste - Estado do Rio de Janeiro .....	126
3.1.4 Região Sul - Estado do Rio Grande do Sul .....	129
3.1.5 Região Centro-Oeste - Distrito Federal .....	135
3.2 Resultados globais dos questionários para professores .....	140
3.3 Algumas conclusões sobre a pesquisa de campo .....	153
Conclusões .....	160
Referências Bibliográficas .....	166
Anexos .....	176

## Tabelas

- **Tabela 1.** Média de taxas socioeconômicas e educacionais (Estados do Brasil, período 2001-2013).
- **Tabela 2.** População por região e cor (Brasil, Censo 2010).
- **Tabela 3.** Moradias adequadas, por região e cor do chefe do domicílio (Brasil, 2012) (%).
- **Tabela 4.** Distribuição das pessoas residentes por renda per capita familiar e faixas de rendimentos, por região e cor (Brasil, 2012) (em %).
- **Tabela 5.** Desocupados sobre população economicamente ativa para pessoas com 16 anos de idade ou mais por faixa etária, por região e cor (Brasil, 2012) (em %).
- **Tabela 6.** Rendimento da população com 16 anos de idade ou mais segundo as fontes de rendimento, por região e cor (Brasil, 2012) (em R\$).
- **Tabela 7.** Rendimento-hora do trabalho principal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento de trabalho, por região, cor e anos de estudo (Brasil, 2008) (em R\$).
- **Tabela 8.** Taxas de escolarização líquida no Ensino Fundamental (EF) da população de 7 a 14 anos, no Ensino Médio (EM) de 15 a 17 anos, e no Ensino Superior (ES) de 18 a 24 anos (Brasil, 2000-2013) (em %).
- **Tabela 9.** Taxas de Rendimento no Ensino Fundamental (EF1 e EF2) e no Ensino Médio (EM) (Brasil, 2013) (em % e números).
- **Tabela 10.** Taxas de Rendimento no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM) por região (Brasil, 2013) (em %).
- **Tabela 11.** Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, por região e cor (Brasil, 2008) (em %).
- **Tabela 12.** Média de anos de estudo das pessoas com 15 anos ou mais, por região e cor (Brasil, 2008) (em anos).
- **Tabela 13.** Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, por algumas características (Brasil, 2002/2012) (em %).
- **Tabela 14.** População com 15 anos ou mais de idade, por região, cor e anos de estudo concluídos (Brasil, 2012) (em %).
- **Tabela 15.** Cobertura e frequência líquida da população que frequenta escola ou creche em idade adequada, por região e cor (Brasil, 2001 e 2012) (em %).
- **Tabela 16.** População com 15 anos ou mais, por região, cor e faixa etária, condição de escolaridade (Brasil, 2001/2012) (em %).
- **Tabela 17.** Regiões, cidades e escolas onde se desenvolveu a pesquisa de campo no Brasil para esta tese durante o ano de 2015.
- **Tabela 18.** Levantamento da Seduc do Rio de Janeiro em 1.310 escolas visitadas, com 900.000 estudantes e 60.000 professores.
- **Tabela 19.** Resultados globais dos 100 questionários dos professores que participaram no levantamento das dez escolas.

## Ilustrações

- **Ilustração 1.** Mapa político do Brasil.
- **Ilustração 2.** América Latina - Taxa de pobreza (países selecionados, 2014) (%).

## Definições de termos usados nesta tese

Diferentes termos serão empregados nesta tese com muita frequência, alguns deles podem ser mais ambíguos que outros. Portanto, os termos que serão usados com mais frequência merecem ser destacados e definidos separadamente a fim de esclarecer como esta tese pretende usá-los. Estas definições ajudarão na interpretação e na compreensão dos conceitos trabalhados na tese. Então, as definições foram escolhidas com base ao objetivo da pesquisa e alimentadas de referências pertinentes. Os termos mais essenciais da tese são (em ordem alfabética):

- **Colonialidade do poder:** Um padrão de poder estabelecido sobre a ideia de “raça” (ou etnia) entendido como articulação espacial de poder do sistema-mundo moderno que se desenvolveu no século XVI e a partir do surgimento do circuito comercial do Atlântico (MIGNOLO, 2002, p. 60). A “colonialidade” é um conceito entendido como o outro lado (o lado negativo) da modernidade (MIGNOLO, 2005, p. 34). Este padrão de poder do sistema-mundo é complementado pelo capitalismo e o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 113) e está ligado à criação de diferenças coloniais (MIGNOLO, 2002, p. 61). A colonialidade do poder converteu diferenças em valores e hierarquias. Desse modo, este tipo de poder tem levado à necessidade de *descolonizar* a mente dos colonizadores e os colonizados (ibid., p. 73).
- **Comunidade internacional:** Nesta tese, “comunidade internacional” refere-se aos governos nacionais que têm ratificado tratados internacionais e/ou são representados por seus respectivos funcionários diplomáticos no âmbito do Sistema das Nações Unidas, por exemplo, as Delegações Permanentes Nacionais com sede na UNESCO, as quais interagem nas instâncias internacionais para adotar e implementar instrumentos de direito internacional em matéria de educação, e em geral o primado de direito internacional (*international rule of law*). O primado de direito é um valor fundamental das Nações Unidas e um princípio de governança com o qual indivíduos, instituições e entidades se responsabilizam perante as leis que são promulgadas, aplicadas e julgadas, e que são consistentes com os direitos humanos, e as normas e os padrões internacionais (ONU, 2012, p. 23).
- **Cor:** Esta tese usa as categorias predefinidas de classificação empregadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): branca, parda, preta, amarela e indígena. Usa-se “negro” para a categoria que inclui preto e pardo. O IBGE emprega essas



categorias nos seus levantamentos domiciliares, os quais registram informações sobre a cor (ou a identidade étnica) dos residentes. A identificação étnica dos residentes pode ser feita através dos métodos de auto e heteroatribuição. A auto-atribuição implica que o sujeito escolhe a categoria pré-definida da qual se considera membro. A heteroatribuição implica que outra pessoa – e não o próprio sujeito – escolhe a categoria da qual o sujeito faz parte.

- **Descolonização:** O processo de independência, *self-determination*, de países sob controle de outros países. Em relação ao direito internacional público, o processo se oficializou com a aprovação da Declaração sobre a Concessão da Independência aos Países e Povos Coloniais de 1960, que declara que “todos os povos têm o direito de livre determinação; em virtude desse direito, determinam livremente sua condição política e perseguem livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural” (artigo 2). Porém, o movimento de descolonização foi mais amplo e começou antes da Declaração, com raízes na resistência ao colonialismo em todo o mundo (WELSH, 2006, p. 1). Esse movimento e a resistência ao colonialismo e ao imperialismo, levaram à independência de vários Estados, à adoção da Declaração de 1960 e o reconhecimento do “direito à autodeterminação” (ibid.). Por exemplo, o movimento de descolonização da África durante a metade do século XX (BIRMINGHAM, 1995). Esta tese também se refere à descolonização em relação ao conceito de colonialidade do poder de MIGNOLO (2002) e a necessidade de emancipar as mentes e erradicar mecanismos de colonização ainda existentes em países que foram colonizados, sobretudo na América Latina e na África.
- **Desenvolvimento (humano) sustentável:** Processo compreensivo de natureza econômica, social, cultural, política e ambiental com o objetivo de melhorar o bem-estar das populações de indivíduos presentes e futuras em harmonia com o planeta. É um processo e um nível de realização que abrange vários elementos preciosos para o bem-estar e o gozo dos direitos humanos (Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento de 1986). O conceito de desenvolvimento sustentável que esta tese trabalha reflete a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que foi adotada pelos Membros da ONU em 25 de setembro de 2015. A Agenda é composta por um conjunto de objetivos (17) e metas (169) para acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir a prosperidade para todos até 2030.

- **Desigualdade:** A desigualdade é entendida como uma barreira ao desenvolvimento sustentável justo e inclusivo que gera prejuízo a determinados grupos e indivíduos ao invés de outros. A natureza da desigualdade está relacionada a oportunidades, renda, direitos humanos, gênero, educação, justiça, idade, orientação sexual, religião, etc. Nesta tese, trabalha-se, sobretudo, com a desigualdade étnico-racial no âmbito socioeconômico e educacional, principalmente entre a população branca e a negra no Brasil (os dois grupos numericamente maiores no país). Entende-se que a desigualdade étnico-racial no âmbito socioeconômico e educacional é evidência de que a discriminação étnico-racial ainda existe na sociedade brasileira, constituindo, portanto, uma violação indireta da realização do direito à educação dos indivíduos discriminados e marginalizados. Vale a pena destacar que as várias dimensões da desigualdade, muitas vezes, entrelaçam-se e reforçam entre si, afetando em particular determinados indivíduos, como as mulheres de ascendência indígena e africana na América Latina e no Caribe (CEPAL, 2016).
- **Diferença colonial:** Termo teorizado pelo semiótico e literário Walter MIGNOLO para explicar as consequências geopolíticas, culturais, econômicas e identidade do colonialismo, da relação dominação/submissão e da colonialidade do poder, especialmente a partir da colonização das Américas (2002; 2005). O que esse termo representa começou a ser percebido “com os movimentos de descolonização (ou independência) desde fins do século XVIII até a segunda metade do século XX” (ibid., 2005, p. 34). A diferença colonial foi organizada, e ainda é sustentada, pela colonialidade do poder e estabeleceu relações complexas entre colonizador e colonizado. A partir da “diferença” (entendido como uma ferida) surge um imaginário conflitivo, ou seja, uma construção simbólica mediante a qual uma comunidade (étnico-racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a si mesma (ibid., p. 33). A colonização das Américas pela Europa deixou implantada uma “dupla consciência” no imaginário das populações que foram colonizadas e classificadas subalternas e inferiores comparadas com os supostamente dominantes e superiores europeus brancos cristãos. A consciência dos subalternos se formou e se definiu em relação ao “outro mundo” (ibid., p. 38). Essa dupla consciência é “consequência da colonialidade do poder e a manifestação de subjetividades forjadas na diferença colonial” (ibid.). As teorias da diferença colonial e a colonialidade do poder ajudam a explicar as desigualdades, violações de direito e discriminações étnico-racial.

- **Direito à educação:** A definição do direito à educação sob análise nesta tese deriva do conteúdo sancionado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino de 1960, e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966. Embora sejam três instrumentos internacionais diferentes, os critérios definidos do direito à educação nos três são os mesmos. Além disso, a interpretação desse conteúdo é definida mais detalhadamente no Comentário Geral Nº 13 sobre o direito à educação adotado pelo Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. A educação deve ser: disponível (*available*), acessível (*accessible*), aceitável (*acceptable*) e adaptável (*adaptable*). Sob esse marco, o direito à educação implica, pelo menos: o ensino primário gratuito e obrigatório; o ensino secundário, em suas diferentes formas, geralmente disponível e acessível para todos; o ensino superior acessível a todos com base na capacidade individual; o cumprimento por todos da obrigação da frequência escolar; a equivalência dos padrões de educação em todas as instituições educacionais públicas do mesmo nível, e também das condições relativas à qualidade do ensino; a educação das pessoas que não receberam qualquer tipo de educação primária ou que não tenham concluído todo o curso do ensino fundamental, bem como a continuação de sua educação com base na capacidade individual; e a formação para a profissão docente. Essas dimensões são os critérios jurídicos e juridicamente vinculantes definidos por esses instrumentos. Como esta tese visa a defender, o *direito* à educação também precisa ter um critério mais amplo de “diversidade” e “multiculturalismo” para que tenha um caráter mais perto da universalidade. Assim, o potencial deste direito poderia ampliar seu *outreach* ainda mais para alcançar os mais marginalizados, uma vez que a nossa espécie humana é composta de diversas culturas e histórias (umas mais excluídas do que outras) e porque a educação é uma ferramenta poderosa na promoção de valores humanos universais que contribuem para a paz e ao desenvolvimento humano sustentável. Mesmo que a comunidade internacional e vários Estados tenham avançado neste sentido, os instrumentos internacionais juridicamente vinculantes poderiam ser atualizados para refletir este conceito mais explicitamente.
- **Discriminação étnico-racial:** Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, sob o princípio de igualdade, de direitos humanos e de liberdades fundamentais no âmbito político,

econômico, social, cultural ou em qualquer outro da vida pública (artigo 1 da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial).

- **Estado:** Esta tese usa o termo de Estado para referir-se à República Federativa do Brasil, baseado na definição do Preâmbulo da Constituição Brasileira, a qual define o Estado brasileiro como “um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias”. Além desta definição, a tese emprega este termo para se referir aos Estados brasileiros, ou seja, às 27 Unidades Federativas do Brasil. Porém, “Estado”, em geral, também é usado para se referir a uma entidade de governo (Estado) como o fiador e protetor, ou “recipiente” (PREUSS, 2010, p. 32), dos direitos e liberdades dos indivíduos em seu território e sua jurisdição. O propósito de ter uma unidade política, um Estado, é assegurar o gozo de todos os indivíduos de suas liberdades e de seus direitos naturais (EIDE, 2007, p. 29). Porém, o Estado é, ao mesmo tempo, um potencial violador de direitos, uma vez que uma sociedade está sempre em perigo de ser absorvida pela soberania do Estado (PREUSS, 2010, p. 33).
- **Eurocentrismo:** Conceito como teorizado pelo sociólogo e cientista político Aníbal QUIJANO que representa “uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII [...] e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica” (2005, p. 115). Ele se constitui entorno “às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (ibid.). É uma racionalidade hegemônica que coloniza e se sobrepõe a todas as demais perspectivas de conhecimento (ibid.).
- **Negro(s)/negra(s):** Categoria étnica fenotípica e/ou cultural composta por pretos e pardos (ou mestiços) autodeclarados. Vários dados de levantamentos do IBGE reagrupam os pretos e pardos em uma categoria: os negros. Uma pessoa tem a liberdade de se autodeclarar/auto-identificar como negro(a) entre uma variedade de categorias (branco, amarelo, indígena, etc.). Essas categorias são as mais usadas no Brasil e nos materiais e publicações consultadas para a pesquisa desta tese, porém, a categoria “afrodescendente” está sendo usada com mais frequência também, mais recentemente

no Brasil, como é formalmente usado pela comunidade internacional. Portanto, esta tese usa os dois termos.

- **Preconceito:** Pretensão de fundo emocional de uma pessoa que se considera superior em relação à outra pessoa que é considerada inferior e estranha (GUERREIRO OSÓRIO, 2009, p. 55) com base em etnia-raça, cor, descendência, religião, origem nacional, etc. “As afirmações de superioridade no Brasil seriam, portanto melhor apreendidas pela noção de preconceito racial, pois as crenças e atitudes são difusas, não bem estabelecidas” (ibid.). O preconceito e o racismo podem se manifestar no ambiente escolar como *bullying* (o uso de força, ameaça, difamação ou coerção para abusar, intimidar ou dominar agressivamente o outro).
- **Raça/etnia:** Como afirma a Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais da UNESCO (1978): “Todos os seres humanos pertencem à mesma espécie e têm a mesma origem. Nascem iguais em dignidade e direitos e todos formam parte integrante da humanidade.” (artigo 1º). Nesta tese, raça é entendida como etnia ou traço físico/cultural/identitário, como características fenotípicas ou étnicas (cor da pele, plasticidade de cabelos, estrutura corporal, ascendência, práticas, língua/dialeto, etc.). Existem opiniões diferentes sobre o uso da palavra “raça” para categorizar as pessoas, e.g. brancos, negros, pardos, amarelos, etc. Durante a pesquisa de campo desta tese, alguns professores, coordenadores, diretores e funcionários da Secretaria de Educação usaram a palavra “raça” ou “racial”, enquanto outros, destacaram que usar a palavra “raça” ou o conceito de “discriminação racial” já é um ato de discriminação e racismo, então, preferiram usar a palavra “etnia” ou “cor”, por exemplo, já que alega-se a existência de uma raça humana ou uma “espécie humana”. A autora desta tese concorda que existe uma “espécie humana” e que a raça não é sinônimo de cor da pele ou de ascendência familiar; não obstante esta tese usa as palavras raça, etnia e étnico-racial em várias ocasiões, principalmente, para facilitar o entendimento e as explicações e para usar referências e citações que usam estas palavras ainda por serem consideradas como construções sociais (ONU-CEPAL, 2016, p. 25). Por exemplo, o significado do termo raça “estará sendo constantemente renegociado e experimentado nesse contexto histórico específico, que tanto investiu em modelos biológicos de análise” (SCHWARCZ, 1993, p. 24). É “uma categoria social usada para designar grandes grupos humanos que compartilham uma marca visível, corporal ou não, de sua progênie comum, cuja história é uma mistura de mito e realidade” (GUERREIRO OSÓRIO,

2009, p. 51). A raça “nos permite compreender determinadas desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas – construídas e vivenciadas historicamente em função de características físicas ou de origem regional ou cultural” (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2013, p. 11).

- **Racismo:** Teoria, prática ou doutrina que hierarquiza as etnias-raças classificando a suas vítimas como diferentes culturalmente e incapazes de fazer parte do grupo dominante. Pode ser entendido como um “fenômeno que desumaniza pessoas e marca estruturalmente a distribuição desigual de acesso a oportunidades, recursos, informações e poder no cotidiano, na sociedade e nas políticas de Estado” (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2013, p. 11). “O racismo pressupõe uma racionalização, um discurso articulado sobre os porquês da superioridade. Envolve um sistema de crenças nas qualidades intrínsecas de cada grupo, e produz atitudes e comportamentos” (GUERREIRO OSÓRIO, 2009, pp. 54-55). Na história brasileira se podem identificar pelo menos três tipos de racismo: de fundo religioso, científico e cultural (ibid., p. 54), *inter alia*. Sob uma análise da colonialidade, esta tese também trabalha o “racismo epistêmico” que, historicamente, tem contribuído a inferiorizar e discriminar grupos e indivíduos por serem diferentes e não pertencer ao modelo ocidental. A tradição racista/patriarcal do Ocidente foi promovida como a “única tradição de pensamento legítimo capaz de produzir conhecimento”, e se considerou “como a única com acesso à ‘universalidade’, à ‘racionalidade’ e à ‘verdade’”. O racismo/sexismo epistêmico vê o conhecimento ‘não ocidental’ como inferior ao conhecimento ‘ocidental’” (GROSFOGUEL, 2011, p. 343).

## O problema e o objeto da pesquisa

Em geral (nível macro), o direito internacional tem evoluído no sentido de ser mais universal e emancipador, considerando cada vez mais os grupos e indivíduos que historicamente têm sido oprimidos, por exemplo, através do colonialismo ou modelos etnocêntricos que usaram o direito para oprimir e explorar. A opressão, a submissão e a injustiça impostas por esses modelos têm gerado desigualdades e limitado o gozo e a realização de direitos humanos dos grupos e indivíduos oprimidos e discriminados historicamente, sobretudo em uma região como a América Latina e o Caribe, com povos afrodescendentes e indígenas. No âmbito do direito à educação, *inter alia*, as desigualdades são visíveis.

O direito internacional e os direitos humanos poderiam continuar evoluindo sob a perspectiva de que o princípio da igualdade é ainda mais inclusivo, emancipador e justo quando se considera a diversidade e o multiculturalismo. Esses critérios poderiam ser ferramentas mais úteis na redução de desigualdades e na promoção do desenvolvimento sustentável e da universalidade dos direitos humanos. Critérios vinculantes mínimos sobre a diversidade e o multiculturalismo em instrumentos normativos de direitos humanos podem contribuir neste sentido.

Em específico (nível micro), no Brasil, desde um ponto de vista das relações étnico-raciais, tendo em conta a sua complexa inter-relação com as desigualdades de classe e gênero, indicadores socioeconômicos e educacionais, desagregados por cor e região, mostram que existe desigualdade étnico-racial na sociedade brasileira, e especificamente, no sistema de ensino. As taxas mais elevadas de fracasso escolar se encontram entre os estudantes afrodescendentes, especialmente no ensino médio. Além disso, esses dados variam entre as regiões do país e sempre mostram que, em geral, a maioria dos “negros” (afrodescendentes – pretos e pardos) encontra-se em desvantagem em comparação com a maioria dos “brancos”.

Isso impede o gozo pleno e a realização plena do direito à educação para esses estudantes desfavorecidos. Poder-se-ia deduzir que os obstáculos do gozo e da realização do direito à educação desses estudantes, devido às desigualdades educacionais e socioeconômicas, representam um ato de discriminação histórico-estrutural, direto ou indireto, herdado do passado e baseado na etnia/raça/cor e situação econômica. Para superar essa desigualdade e a discriminação, é preciso de uma mudança sócio-política-econômica-jurídica do Estado brasileiro através da democratização e da descolonização da educação e das mentalidades sob o princípio da igualdade, que reconhece e aceita a diversidade e o multiculturalismo.

Esta tese usa o caso do Brasil, país latino-americano e ex-colônia europeia, como exemplo de um problema mais amplo: a marginalização e a exclusão de alguns grupos da sociedade dominante como consequências nefastas do colonialismo, as quais limitam o gozo e a realização de direitos humanos daquelas populações vulneráveis. A “colonialidade do poder” ainda existe nas sociedades previamente colonizadas e sustenta hierarquias étnico-raciais e relações de dominação, limitando a emancipação, o gozo e a realização dos direitos humanos dos marginalizados. O conteúdo do direito interno e do direito internacional poderia ser ampliado, ou seja, poderia refletir a “diferença colonial”, a fim de ser mais inclusivo e emancipador. Isso poderia também favorecer uma mudança pela igualdade que incluísse a diversidade e o multiculturalismo para contribuir com a redução das desigualdades de forma mais efetiva.

Não adianta consagrar direitos humanos como universais em um contexto onde o princípio universal não é suficiente por si só. Há outros elementos histórico-estruturais de dominação/exploração que deveriam ser considerados a fim de tornar esse princípio universal mesmo, ou seja, que resgate a todos da exclusão e permita a todos igualmente realizar e gozar de seus direitos humanos. A teoria da “colonialidade do poder” fornece uma lente para explicar e entender o limite da realização e da universalidade dos direitos humanos. A teoria complementar da “diferença colonial” oferece um ponto de partida para tornar os direitos humanos ainda mais inclusivos e emancipadores.

Portanto, o **problema jurídico** desta tese se estrutura em torno das seguintes questões: Como pode o direito internacional ser ainda mais emancipador e refletir uma igualdade mais inclusiva? As desigualdades socioeconômicas e educacionais que ainda existem poderiam revelar lacunas do direito? Pode-se identificar possíveis atos de discriminação/violação do direito à educação e do princípio da igualdade a partir de desigualdades? Quais são os fatores estruturais de tais atos? Como seria possível reduzir esses fatores? Os dados levantados podem contribuir para a extensão da definição do direito à educação? Quais elementos dos dados levantados podem contribuir para enriquecer o direito, as teorias de direitos humanos e a educação?

A partir de uma pesquisa empírica qualitativa e quantitativa (ver a metodologia para mais detalhes), o **primeiro objetivo** desta tese é identificar critérios que possam ampliar a definição do “direito à educação” a partir de uma análise de instrumentos normativos, desigualdades socioeconômicas e educacionais, e considerando elementos da teoria da diferença colonial e sobre a situação de grupos vulneráveis. “Ampliar a definição” no sentido de fazer essa definição mais emancipadora no rumo a uma igualdade que inclua, por exemplo, a diversidade e o multiculturalismo com o fim de contribuir para a redução das desigualdades e a promoção do desenvolvimento sustentável e a universalidade dos direitos humanos.

O **problema sociopolítico** desta tese está estruturado em torno das seguintes questões: A partir dos dados levantados, será possível identificar lacunas e desafios em relação à discriminação étnico-racial na educação? Os dados levantados podem contribuir para o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas que visam a promover a igualdade e erradicar a discriminação étnico-racial na educação? Quais são os desafios para a implementação do marco normativo em vigor que visa a erradicar a discriminação étnico-racial na educação no Brasil?

Esta pesquisa, portanto, tem o **segundo objetivo** de analisar os mecanismos existentes para a realização do direito à educação e à igualdade étnico-racial no Brasil, bem como



identificar as áreas que precisam de mais atenção e compromisso por parte dos atores responsáveis, a partir de uma pesquisa de campo desenvolvida em dez escolas de ensino médio (sendo duas escolas – uma rural e uma urbana – em um Estado de cada Região do Brasil).

## **Resultados esperados**

Os objetivos principais desta tese doutoral são:

1. Corroborar com a ampliação da definição do “direito à educação” do marco normativo internacional, a fim de que ela realize a igualdade (i.e., igualdade à diversidade e ao multiculturalismo) e seja ainda mais emancipadora.
  - 1.1 Definir o conceito de responsabilidade do Estado de garantir e realizar o direito à educação e à igualdade étnico-racial;
  - 1.2 Desenvolver uma análise da diferença colonial, da igualdade, da discriminação étnico-racial e do direito à educação;
  - 1.3 Identificar os elementos que compõem as desigualdades analisadas, os quais constariam como critérios que apontam para o não-cumprimento da realização do direito à educação e a possíveis atos de discriminação (diretos ou indiretos) contra os grupos e indivíduos marginalizados e vulneráveis.
2. Identificar as áreas que precisam de mais atenção e compromisso por parte dos atores responsáveis pela promoção da igualdade étnico-racial na educação no Brasil.
  - 2.1 Analisar o marco normativo do Brasil para garantir o direito à educação, à diversidade e à igualdade étnico-racial;
  - 2.2 Elaborar uma análise sobre a implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>1</sup>, a partir da pesquisa de campo desenvolvida em dez escolas públicas de ensino médio;
  - 2.3 Elaborar um diagnóstico das lacunas e dos desafios existentes nas escolas da pesquisa de campo em relação à discriminação étnico-racial na educação no Brasil.

---

<sup>1</sup> O artigo 26-A da LDB estabelece que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.”

## Metodologia

Embora esta tese de doutorado seja uma tese na área de direito, uma pesquisa e análise meramente jurídica não é suficiente, uma vez que a educação é medida através de resultados e fatores pedagógicos e sociológicos. Esses elementos encontram-se em parte fora dos marcos normativos e dentro das escolas. Portanto, a metodologia desta tese irá adotar três técnicas diferentes e complementares, porque a educação, além de ser um direito humano, é um processo sócio-pedagógico de desenvolvimento humano. As três técnicas são:

- **Qualitativa jurídica:** desenvolve uma análise baseada no conteúdo do marco normativo internacional e do Brasil em relação ao direito à educação e à igualdade étnico-racial, também levando em consideração os dados da pesquisa de campo e os indicadores de desigualdades analisados.
- **Quantitativa demográfica:** analisa indicadores demográficos, socioeconômicos e educacionais, na maior parte desagregados por cor e região, bem como desenvolver uma análise baseada nos dados.
- **Qualitativa sociológico-pedagógica:** desenvolve uma análise da pesquisa de campo baseada em entrevistas, levantamentos e resultados das dez escolas públicas de ensino médio escolhidas (sendo duas escolas – rural e urbana – em um Estado de cada Região do Brasil) sobre a implementação do artigo 26-A da LDB.

A pesquisa de campo visa a realizar uma análise comparativa entre cinco Unidades Federativas (ou Estados), uma em cada das cinco Regiões do Brasil, devido à diversidade que estas regiões têm em termos de desenvolvimento e distribuição dos grupos étnicos-raciais da população brasileira. Uma pesquisa de campo realizada regionalmente a nível nacional pode garantir que os resultados sejam mais abrangentes e precisos para tentar diagnosticar uma situação geral e real em relação à promoção da igualdade étnico-racial no direito à educação no Brasil.

Cabe notar que o Brasil é um país enorme e cheio de diversidade, e rege-se através de um sistema federativo com divisão de poderes e competências entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Em relação à organização da Educação Nacional, “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.” (artigo 8 da Lei N° 9.394). Os Estados incumbir-se-ão, *inter alia*, “de assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (artigo

10), enquanto os Municípios incumbir-se-ão, *inter alia*, “de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental” (artigo 11). A pesquisa será desenvolvida com a colaboração das Secretarias Estaduais de Educação, uma vez que essas têm como prioridade o ensino médio, nível de educação que será o foco da pesquisa de campo por ser o nível mais fraco do sistema de ensino brasileiro.

Para chegar perto desse objetivo, cinco Unidades Federativas foram escolhidas com base em alguns indicadores socioeconômicos e educacionais. A realização do direito à educação e o nível de desenvolvimento de uma sociedade podem ser medidos através da análise de vários indicadores pertinentes. Por exemplo, a realização do direito a uma educação de qualidade não pode ser medida apenas através da taxa de escolarização, mas também através das taxas de desempenho escolar (abandono, evasão, repetência), analfabetismo ou alfabetização, distorção idade-série, proporção estudante-professor, etc. Igualmente, o nível de desenvolvimento de uma sociedade não pode ser medido apenas através do nível de pobreza, mas também através do nível de desigualdade e de outros indicadores socioeconômicos e educacionais, como será analisado no Capítulo 2 desta tese.

A pesquisa concentra-se no ensino médio (por ser o nível mais vulnerável do sistema de ensino brasileiro, como demonstram as Tabelas 8, 9 e 10); na desigualdade étnico-racial (por ser o fator de desigualdade mais marcante na sociedade brasileira como demonstram os indicadores analisados e as teorias de relações étnico-raciais trabalhadas no Capítulo 2); e em outros aspectos relacionados à educação direta e indiretamente (por serem elementos de influência e evidência da discriminação étnico-racial na sociedade, tais como as taxas de trabalho infantil, homicídios, renda, população que vive em moradias inadequadas, etc.). Portanto, foram escolhidas cinco Unidades Federativas (uma em cada das cinco Regiões do país) com base em sete indicadores:

1. Coeficiente de Gini;
2. População vivendo com menos de R\$ 70 por mês (%) (linha nacional de pobreza);
3. Taxa de escolarização líquida no ensino médio da população de 15 a 17 anos;
4. Taxa de escolarização líquida no ensino superior da população de 18 a 24 anos;
5. Taxa de adequação da idade para a série frequentada de estudantes de 9 a 17 anos;
6. Taxa de alfabetização da população de 15 a 24 anos;
7. Taxa de mortalidade específica por homicídio de 15 a 29 anos.

Para cada uma das 27 Unidades Federativas, a Tabela 1 mostra a média das taxas dos indicadores de um a seis para o período 2001-2013, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios em Microdados e a taxa da mortalidade específica por homicídio de 15 a 29 anos (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2011). A escolha das cinco Unidades Federativas para a pesquisa

foi baseada nos resultados dos indicadores das categorias na Tabela 1. Foram priorizados os Estados de cada região que obtiveram explicitamente a maior quantidade de *piores* resultados. A escolha também priorizou alguns fatores externos, como a logística e a acessibilidade.

**Tabela 1. Média de taxas socioeconômicas e educacionais (Estados e o DF do Brasil, período 2001-2013)**

Região/Estado	Coefficiente de Gini	População vivendo com menos de R\$ 70 por mês – linha de pobreza nacional (em %)	Taxa de escolarização líquida no ensino médio da população de 15 a 17 anos (em %)	Taxa de escolarização líquida no ensino superior da população de 18 a 24 anos (em %)	Taxa de adequação da idade para a série frequentada de 9 a 17 anos (em %)	Taxa de alfabetização da população de 15 a 24 anos (em %)	Taxa de mortalidade específica por homicídio de 15 a 29 anos (2011, em %)*
<b>NORTE</b>							
Rondônia	0,51	3,20	45,60	12,52	75,00	98,88	41,03
Acre	0,57	4,15	49,15	13,64	76,36	97,08	33,66
Amazonas	0,52	5,34	43,40	10,97	69,16	98,48	76,06
Roraima	0,53	2,93	52,96	14,00	79,98	98,49	28,73
Pará	0,52	4,31	36,83	8,01	62,65	97,46	77,43
Amapá	0,51	4,38	49,99	12,06	74,24	99,10	57,90
Tocantins	0,54	4,46	46,12	12,00	71,70	97,33	40,26
<b>NORDESTE</b>							
Maranhão	0,55	1,91	35,06	5,82	60,34	93,58	42,63
Piauí	0,57	5,27	33,18	9,46	56,22	92,51	25,33
Ceará	0,55	7,99	44,29	8,98	71,68	95,02	64,33
Rio Grande do Norte	0,56	5,02	39,70	9,28	66,56	94,09	65,76
Paraíba	0,57	5,28	32,93	9,47	60,81	93,77	88,60
Pernambuco	0,56	7,64	36,11	8,37	64,84	94,25	79,33
Alagoas	0,57	9,41	27,90	7,64	56,31	90,63	150,03
Sergipe	0,55	4,48	34,76	11,33	59,04	95,06	62,20
Bahia	0,56	7,96	34,35	6,80	60,81	95,82	81,30
<b>SUDESTE</b>							
Minas Gerais	0,52	2,34	54,37	13,01	81,40	98,51	43,30
Espírito Santo	0,53	2,52	52,25	13,88	80,07	98,52	105,43
Rio de Janeiro	0,54	2,67	51,98	16,63	72,59	98,94	60,73
São Paulo	0,51	1,77	69,71	16,63	89,86	99,18	23,00
<b>SUL</b>							
Paraná	0,51	1,67	57,77	17,58	86,01	98,96	65,53
Santa Catarina	0,45	1,34	61,00	18,85	86,73	99,22	22,86
Rio Grande do Sul	0,51	1,76	53,45	17,23	80,78	98,91	38,40
<b>CENTRO-OESTE</b>							
Mato Grosso do Sul	0,52	1,83	45,15	15,21	76,82	98,80	45,86
Mato Grosso	0,52	2,33	51,64	13,17	79,76	98,64	54,66
Goias	0,51	1,90	52,31	14,88	78,91	98,80	71,96
Distrito Federal	0,61	1,94	59,13	23,11	80,75	99,19	66,73

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios em Microdados, Pnad (não realizada em 2000 e 2010).

\*Fonte: MINISTÉRIO DA SAÚDE - Sistema de Informações sobre Mortalidade.

## Ilustração 1. Mapa político do Brasil



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os Estados em cada Região que obtiveram explicitamente a maior quantidade de piores resultados nas sete categorias foram:

- Região Norte: Pará
- Região Nordeste: Alagoas
- Região Sudeste: Rio de Janeiro
- Região Sul: Rio Grande do Sul

O Pará obteve a maior quantidade de piores taxas da Região Norte (quatro de sete); Alagoas, da Região Nordeste (cinco de sete); Rio de Janeiro, da Região Sudeste (quatro de sete); e Rio Grande do Sul, da Região Sul (seis de sete). Quando esses Estados não obtiveram a pior taxa de uma categoria, eles se situaram muito perto do Estado que obteve a pior taxa da

categoria. Por exemplo, Alagoas obteve a segunda pior taxa da categoria “Taxa de adequação da idade para a série frequentada de 9 a 17 anos”.

Em relação à Região Centro-Oeste, o Distrito Federal (DF) foi escolhido, uma vez que não há nenhuma Unidade Federativa naquela Região que consistente e predominantemente exibiu a maior quantidade de piores taxas de maneira discrepante; nenhuma Unidade Federativa na Região Centro-Oeste atingiu a metade de piores taxas nas categorias da Tabela. Todavia, o DF foi escolhido, sobretudo, porque é a segunda Unidade Federativa, depois da média da Região Sudeste, com os níveis de desigualdade de renda mais altos do país, como mostra o coeficiente de Gini na Tabela 1, bem como os indicadores socioeconômicos e educacionais analisados no Capítulo 2. Por exemplo, em geral, a Região Centro-Oeste oferece os salários mais altos do país, concentrados, principalmente, no DF; porém, a diferença entre o que ganha uma pessoa branca e o que ganha uma pessoa negra está entre as mais altas do país (Tabela 6) – a mesma situação se apresenta no âmbito do acesso à educação superior (Tabela 14).

### **Técnica quantitativa demográfica: uma análise de indicadores socioeconômicos e educacionais**

Serão analisados 18 indicadores socioeconômicos e educacionais desagregados por região e cor com o objetivo de medir a desigualdade entre a população branca e a negra no Brasil, bem como medir o nível de desempenho escolar, o acesso e a qualidade do sistema de ensino brasileiro. Estes indicadores podem auxiliar a identificação de estratégias de implementação de leis e políticas públicas. Os 18 indicadores que serão analisados são:

1. População por cor (Brasil e Grandes Regiões - 2010);
2. Mortes por homicídio (Brasil - 2012);
3. Mortes por ocorrência (Brasil - 2012);
4. Taxa de mortes por ocorrência segundo anos de escolaridade (Brasil - 2012);
5. Taxa de trabalho infantil (Brasil e Grandes Regiões - 2010);
6. Moradias adequadas, segundo região e cor do chefe do domicílio (em %) (Brasil e Grandes Regiões - 2012);
7. Distribuição das pessoas residentes por renda per capita familiar e faixas de rendimentos, segundo região e cor (em %) (Brasil e Grandes Regiões - 2012);
8. Desocupados sobre população economicamente ativa para pessoas com 16 anos de idade ou mais por região, cor e faixa etária (em %) (Brasil e Grandes Regiões - 2012);
9. Rendimento da população com 16 anos de idade ou mais segundo as fontes de rendimento, por região e cor (em R\$) (Brasil e Grandes Regiões - 2012);
10. Rendimento-hora do trabalho principal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento de trabalho, por região, cor e grupos de anos de estudo (em R\$) (Brasil e Grandes Regiões - 2008);
11. Taxas de Rendimento (em % e números) (Brasil - 2013);

12. Taxas de Rendimento no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (em %) (Brasil e Grandes Regiões - 2013);
13. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, por região e cor (em %) (Brasil e Grandes Regiões - 2008);
14. Média de anos de estudo das pessoas com 15 anos ou mais, por região e cor (em anos de estudo) (Brasil e Grandes Regiões - 2008);
15. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, segundo algumas características selecionadas (Brasil - 2002/2012);
16. População com 15 anos ou mais de idade, segundo região, cor e faixa de anos de estudo concluído (em %) (Brasil e Grandes Regiões - 2012);
17. Cobertura e frequência líquida da população que frequenta escola ou creche em idade adequada, por região e cor (em %) (Brasil e Grandes Regiões - 2001/2012);
18. População com 15 anos ou mais, por região, cor e faixa etária, segundo condição de escolaridade (em %) (Brasil e Grandes Regiões - 2001/2012).

Este método e o método sociológico-pedagógico visam a atingir o segundo objetivo desta tese: identificar as áreas e lacunas que precisam de mais atenção e compromisso por parte do Governo Federal, do Ministério da Educação (MEC) e das Secretarias de Educação de cada Unidade Federativa escolhida em relação à igualdade étnico-racial na educação, através de uma análise da implementação do artigo 26-A da LDB.

### **Técnica sociológico-pedagógica: uma análise de entrevistas, levantamentos e resultados de desempenho nas escolas**

A fim de corroborar a realidade mostrada pelos indicadores que serão analisados e formular um diagnóstico político-jurídico sobre a promoção da igualdade étnico-racial na educação, foi necessário realizar uma pesquisa de campo em escolas de diferentes Regiões do país. Não foi suficiente analisar o marco jurídico e os dados quantitativos. Duas escolas de ensino médio foram escolhidas com a orientação da Secretaria de Educação de cada Estado e o DF, sendo uma escola na capital e outra em uma cidade na periferia ou na zona rural. Essas escolas foram indicadas pelas Secretarias por estarem trabalhando a implementação do artigo 26-A da LDB. A pesquisa visa a avaliar o nível de eficácia da implementação do artigo 26-A através de visitas, entrevistas e questionários específicos para os funcionários e professores das cinco Secretarias Estaduais de Educação e das dez escolas. Assim, será possível identificar algumas lacunas e alguns critérios fundamentais que poderiam melhorar a política e a realização do direito à educação sem discriminação e a promoção da igualdade étnico-racial.

O método adotado visa a analisar e comparar os dados das entrevistas e dos questionários voltados a professores, diretores, atores da sociedade civil e funcionários das



Secretarias Estaduais de Educação, com os indicadores socioeconômicos e educacionais analisados e o marco normativo. Os questionários utilizados podem ser consultados nos anexos.

Através das entrevistas, dialogou-se com diretores e vários professores sobre as atividades que a escola desenvolve para implementar essa Lei, quais são os desafios que eles enfrentam com respeito à temática, bem como sobre a situação e a posição da escola, das turmas e da comunidade em relação à temática. Para a análise qualitativa, foram usados indicadores e perguntas para professores e diretores das escolas escolhidas. Os indicadores e as perguntas foram escolhidos com o fim de medir a implementação da Lei N° 11.645/2008 (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2013; LINO GOMES, 2012) e consideram as seguintes dimensões:

- ✓ Relações e atitudes
- ✓ Currículo e prática pedagógica
- ✓ Recursos e materiais didáticos
- ✓ Acompanhamento, permanência e sucesso escolar dos estudantes
- ✓ Atuação dos educadores
- ✓ Gestão democrática da escola
- ✓ Comunidade local

### **Técnica jurídica: uma análise dos critérios jurídicos do direito à educação e a proibição da discriminação étnico-racial**

Este tipo de pesquisa precisa de uma perspectiva complementar que seja mais jurídica, para poder falar de discriminação étnico-racial e/ou a não-realização do direito à educação da maioria da população afrodescendente no Brasil. Será analisado o conteúdo dos tratados internacionais que consagram o direito à educação e proíbem a discriminação étnico-racial, bem como o marco normativo brasileiro do direito à educação, da proibição da discriminação étnico-racial e promoção da igualdade étnico-racial.

Serão trabalhados os conceitos da responsabilidade do Estado de garantir e realizar o direito à educação e proibir a discriminação étnico-racial, bem como as quatro características essenciais do direito à educação: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. Para cada característica essencial, será desenvolvida uma análise a partir de uma perspectiva da igualdade de oportunidades, ou seja, contra a discriminação, marginalização e desigualdade em geral, e especificamente, sob uma perspectiva racial. A análise jurídica visa a atingir o primeiro objetivo desta tese: ampliar a definição do “direito à educação” sancionada pelo marco normativo internacional, com base em evidências dos dados levantados pela pesquisa de campo.

## Relevância

A educação é um direito humano fundamental para a realização de todos os direitos humanos. Ela não é apenas um fim, mas também um meio. A educação, portanto, é uma chave fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que o desenvolvimento precisa da realização dos direitos humanos, e ao mesmo tempo, fomenta um ambiente para o gozo deles.

É importante que a educação seja inclusiva, e não discriminatória, para reduzir a desigualdade e evitar que alguns indivíduos sejam excluídos da sociedade, do gozo e da realização de seus direitos humanos. Atos e atitudes discriminatórios exercidos contra alguns grupos sociais dentro de sistemas de ensino podem levar a impactos socioeconômicos negativos na sociedade, por exemplo: mão de obra de má qualidade; desemprego; injustiça trabalhista e salarial; menos concorrência e diversificação no mercado; intensificação da violência, do crime e da insegurança, etc.

A educação e o desenvolvimento são direitos humanos<sup>2</sup>. Porém, nem todos podem exercer e beneficiar-se de tais direitos. No mundo, há grupos e indivíduos que são considerados minorias, vulneráveis e/ou excluídos, ou seja, que tendem a sofrer de atos e atitudes discriminatórios, preconceitos e violações baseados em etnia-raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, etc.

A discriminação gera exclusão, a qual gera desigualdade. Uma sociedade com desigualdades não pode ser considerada desenvolvida, uma vez que os indivíduos da sua população não têm as mesmas chances para ampliar suas escolhas ou desfrutar de uma vida decente, longa e saudável. Em geral, as desigualdades, ou a falta delas, podem ser consideradas como um indicador do nível de desenvolvimento de um país. Uma educação de qualidade e inclusiva tem o potencial de diminuir a discriminação e, por conseguinte, as desigualdades da sociedade, bem como emancipar intelectualmente os indivíduos. A educação, portanto, deve ser cada vez mais inclusiva valorizando a diversidade e o multiculturalismo.

Um grupo majoritário que ainda sofre de desigualdades socioeconômicas e de atos e atitudes discriminatórios e preconceituosos na educação e na sociedade brasileira é a população afrodescendente “negra” (preta e perda). Sob o princípio constitucional de igualdade, os afrodescendentes no Brasil deveriam poder gozar dos mesmos direitos e exercer as mesmas obrigações que os brancos sem discriminação alguma e *de facto*. Embora a igualdade esteja

---

<sup>2</sup> A educação foi declarada um direito humano pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Posteriormente, o desenvolvimento também foi declarado um direito humano pela Declaração do Direito ao Desenvolvimento de 1986.

formalmente e legalmente sancionada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e em diversas leis, os afrodescendentes, na prática, continuam carregando o peso da injustiça herdada do período colonial e escravocrata. Em outras palavras, em geral, a maioria ainda sofre de desigualdades reais no dia a dia mais do que a maioria da população branca na sociedade brasileira. Essas desigualdades são explícitas no âmbito educacional e socioeconômico.

O Estado deveria estar em uma posição favorável para promover a igualdade étnico-racial na educação, uma vez que está equipado de um marco normativo nacional suficientemente abrangente para diminuir a discriminação étnico-racial na sociedade, como será analisado no Capítulo 1. O Brasil também faz parte do marco normativo internacional do direito à educação e da proibição da discriminação étnico-racial; portanto, está comprometido com as normas do direito internacional sobre o assunto. Esse compromisso é evidente na adoção pelo Brasil de disposições constitucionais, legislação e políticas públicas que garantem o direito à educação para todos(as), proíbem a discriminação étnico-racial e promovem a igualdade étnico-racial.

Já começou a década ONU (2015-2024) de “Pessoas Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”. A Resolução A/RES/68/237 de 2014 que proclamou essa década admite que as tentativas implementadas para proibir a discriminação e segregação e para promover os direitos humanos não têm sido suficientes, porque ainda há milhões de pessoas que são vítimas de racismo, discriminação étnico-racial, intolerância, violência, etc. Isso representa um momento oportuno para identificar soluções para os desafios que o Brasil ainda enfrenta em relação à discriminação e à desigualdade étnico-racial na sociedade e, especificamente, no sistema de ensino. A identificação ou o diagnóstico da situação atual representa um primeiro passo para continuar elaborando e executando estratégias e políticas públicas que possam levar o Brasil rumo a um desenvolvimento ainda mais inclusivo e equitativo, começando pela igualdade no gozo do direito à educação e a valorização da diversidade.

Vale a pena destacar que o MEC realizou uma pesquisa de campo em 36 escolas públicas estaduais espalhadas pelas cinco Regiões do país em 2009 (LINO GOMES, 2012, p. 9). Como resultado, foram feitas recomendações ao MEC, aos gestores, professores, conselhos de educação de entidades federais e movimentos sociais a fim de melhorar a implementação do artigo 26-A da LDB. Portanto, seria relevante identificar mudanças progressivas e/ou regressivas. Esse trabalho destacou que a compreensão mais aprofundada da análise das práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais, sob a perspectiva da Lei Nº 10.639/2003,

“exigirá novos estudos e pesquisas específicas” (ibid., p. 21). Esta tese poderia contribuir neste sentido e, também, servir como um modelo para outros Estados (ex-colônias) como o Brasil, que enfrentam desigualdades e discriminação étnico-racial. Isso não impede, porém, a adaptação da pesquisa para atingir diversos grupos marginalizados, não exclusivamente com base na etnia-raça.

## **Estrutura da tese**

Esta tese está organizada em quatro partes, além da parte apenas trabalhada acima, a qual apresentou o projeto de pesquisa. A introdução elabora o problema, o objeto e os conceitos desta tese de maneira geral. O primeiro Capítulo analisa a responsabilidade do Estado, o direito internacional, os direitos humanos, o direito à educação, a igualdade étnico-racial e a diversidade. Esse capítulo estabelece a base fundamental da pesquisa trabalhando o conteúdo normativo e conceitual do direito à educação, a proibição da discriminação étnico-racial e a promoção da diversidade e a igualdade étnico-racial. Também identifica o marco normativo internacional e nacional do Brasil para garantir o direito à educação e à igualdade étnico-racial. O segundo Capítulo trabalha com teorias sócio-históricas em relação à escravidão e ao colonialismo. Também analisa desigualdades e indicadores socioeconômicos e educacionais que refletem essas teorias e repercussões do passado ainda na contemporaneidade do Brasil.

A temática do Capítulo 2 é a desigualdade, a discriminação étnico-racial no Brasil e no sistema de ensino, que servem como evidência da não-realização de alguns critérios do direito à educação e da igualdade. O Capítulo 3 evidencia uma análise dos dados empíricos levantados pela pesquisa de campo realizada em dez escolas públicas de ensino médio (sendo duas em cada uma das cinco Regiões do Brasil) sobre a implementação do artigo 26-A da LDB.

A partir da análise do marco teórico e dos dados empíricos da pesquisa de campo, a Conclusão visa a responder de forma sintetizada aos objetivos desta tese. Também irá apresentar um diagnóstico contemporâneo da situação e dos desafios do direito à educação e da promoção da diversidade, do multiculturalismo e da igualdade étnico-racial na educação de forma geral, e especificamente no Brasil, com base na análise realizada nos capítulos anteriores e nos dados levantados pela pesquisa de campo.

## Introdução

Algumas das questões críticas ao direito internacional dos direitos humanos, e aos direitos humanos em geral, são as desigualdades que existem entre aqueles que gozam de seus direitos humanos e cujos direitos são realizados (os *haves*, os que têm) e aqueles que não têm (os *have nots*) (CHAPMAN, 1994), os quais são excluídos, marginalizados e discriminados por motivos de preconceito, racismo ou vários tipos de discriminação (social, econômica, civil, política, religiosa, cultural, étnica, gênero, orientação sexual, etc.). A desigualdade é um obstáculo que aponta para o limite da realização e da universalidade dos direitos humanos.

Reivindicações pelos direitos humanos surgem quando um indivíduo ou grupo é impedido de gozar de qualquer de seus direitos inalienáveis devido à discriminação, à marginalização, à vulnerabilidade, etc. A implementação dos direitos humanos pode ser medida pelo grau em que beneficia e capacita aqueles que até agora têm estado entre os “pobres” ou “carentes”. Por exemplo, a população negra durante o antigo regime de apartheid sul-africano e o período de transição para a democracia (CHAPMAN e VAN DER MERWE, 2008, p. 6), bem como populações em todo o mundo que foram (ou ainda estão sendo) afetadas pelos sinistros efeitos do colonialismo, do imperialismo, do capitalismo e da mudança climática.

O direito internacional dos direitos humanos, sob o âmbito mais vasto do direito internacional público, visa a reduzir as desigualdades e a pobreza, *inter alia*, a fim de criar uma sociedade mais equitativa e justa, e promover valores universais como a paz, a cidadania global, a diversidade cultural, a proteção do meio ambiente e o desenvolvimento sustentável. No entanto, eventos e fenômenos históricos, como o colonialismo, a escravidão, as guerras, o capitalismo, as revoluções industriais e tecnológicas, a globalização, a degradação ambiental e as mudanças climáticas, têm desafiado a realização, a proteção, o cumprimento e o gozo dos direitos humanos. Devido aos avanços históricos da humanidade, alguns desses fenômenos já não existem como antes, têm mudado de natureza ou estão em meio de mudanças no sentido positivo. Por exemplo, a proibição da escravidão já é uma norma *ius cogens* (como é a proibição de genocídio, pirataria marítima, tortura, *inter alia*); o colonialismo não existe mais como antes, mas tem o risco de reaparecer na globalização de tipo etnocêntrica como aconteceu com o imperialismo; e o capitalismo e as indústrias estão mudando gradualmente no sentido de ser modelos mais sustentáveis ou “verdes”.

No campo da educação, do ponto de vista do direito à educação, notamos que existem aqueles que gozam desse direito mais do que outros (os *have nots*), que ainda sofrem da

exclusão e a marginalização pelos sistemas de ensino, embora o acesso à educação universal gratuita tenha se expandido exponencialmente em todo o mundo. Por exemplo, em 2014, 263 milhões de crianças, adolescentes e jovens ficaram fora de escola; entre 2008 e 2014, 84% de jovens completaram o ensino médio em países de alta renda e 14% em países de baixa renda; em países de baixa renda, apenas 7 jovens pobres terminam o ensino médio por cada 100 de jovens mais ricos; em 2014, 63% dos países no mundo atingiram paridade de gênero na educação fundamental e 23% no ensino médio; aproximadamente, 40% de pessoas não são ensinadas em uma língua que elas falam fluentemente; e entre 2005 e 2014, 758 milhões de adultos de idade entre 15 e 24 não sabiam ler ou escrever frases simples, e quase dois terços eram mulheres (UNESCO, 2016, p. xviii). A exclusão não só desafia a plena realização do direito à educação, mas manifesta-se de forma explícita ou implícita e pode ter repercussões em outros setores da sociedade, como no mercado de trabalho e na economia.

Alguns dos critérios estruturantes das desigualdades dos *have nots* estão relacionados à cor, ao *status* socioeconômico, às crenças religiosas, à cultura, à etnia, ao gênero, à idade, etc. Na Região da América Latina e o Caribe, por exemplo, a dimensão étnico-racial destaca as desvantagens dos povos indígenas e afrodescendentes em termos de acesso, permanência e aprovação nos níveis de ensino, bem como em relação desses resultados educacionais e da qualidade da sua inserção no mercado de trabalho (ONU-CEPAL, 2016, p. 35).

A definição histórica e a proteção do direito à educação a nível internacional desenvolveram-se em meados do século XX a partir de um contexto de discriminação étnico-racial, segregação e proibição dos afrodescendentes de frequentarem as escolas como permitido aos colegas brancos. Por exemplo:

- Na África do Sul, quando o regime de apartheid estava em vigor (1948 - 1994) e a separação oficial do sistema de ensino com base na etnia-raça foi instituída pela Lei Bantu de Educação N° 47 de 1953.
- Nos Estados Unidos da América, desde o período de escravidão até o movimento dos direitos civis e o *Civil Rights Act* (1964), que promoviam uma sociedade desagregada durante as décadas de 1950 e 1960. Um dos casos mais conhecidos é *Brown v. Board of Education of Topeka, 347 US 483 (1954)*, que declarou a inconstitucionalidade de leis estaduais que estabeleciam escolas públicas separadas para estudantes negros e brancos. Essa decisão da Suprema Corte anulou a decisão *Plessy v. Ferguson* de 1896 que permitia a segregação estatal na educação, *inter alia*.

- No Brasil, durante o período colonial do século XIX, o acesso à educação não era universal e estava ligado à etnia-raça e ao *status* socioeconômico. Também durante o período ditatorial de Getúlio Vargas, no século XX, as ideologias racistas se infiltraram na educação e defendiam, por exemplo, uma relação entre velocidade de aprendizagem e cor (AGUILAR FILHO, 2012).

A discriminação étnico-racial e a segregação nesses países eram mais explícitas em épocas passadas. A Convenção da UNESCO contra a Discriminação na Educação foi adotada em 1960 e representou uma solução de direito internacional no contexto racista da época. Hoje, a discriminação étnico-racial na educação manifesta-se de outras formas.

Os eventos históricos que promoveram a discriminação e a segregação étnico-racial de maneira explícita foram, por exemplo, o colonialismo, o tráfico de escravos e a escravidão, sobretudo, derivado da Europa para a África, a Ásia e a América Latina e o Caribe, como será analisado e evidenciado ao longo desta tese. Esses eventos contribuíram para o avanço histórico do direito internacional, em geral, para os movimentos críticos que promovem um mundo descolonial e abordagens do terceiro mundo, a raça e o gênero do direito internacional, e para a adoção de vários instrumentos normativos internacionais com o fim de promover a igualdade étnico-racial e proteger os direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos de todos sem discriminação nos âmbitos internacional e regional.<sup>3</sup>

De importância histórica foi a adoção da Declaração sobre a Raça e o Preconceito Racial em 27 de novembro de 1978. Essa Declaração é fundamental na conceituação e definição internacional da “igualdade”, declarando que todos os seres humanos pertencem a uma única espécie; têm o direito de ser diferentes; podem manifestar diversidade em estilos de vida, cultura e histórias; têm o mesmo potencial; e que isso não deve servir de pretexto para o

---

<sup>3</sup> Os seguintes são exemplos, não exaustivos, desses instrumentos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948), a Convenção OIT n° 100 sobre a igualdade de remuneração (1951), a Convenção OIT n° 111 sobre a discriminação (emprego e profissão) (1958), a Convenção da UNESCO contra a Discriminação na Educação (1960), o Primeiro Protocolo da Convenção Europeia para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais (1963), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966) e o Protocolo, o Pacto sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e o Protocolo, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos “Pacto de San José, Costa Rica” (1969), a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher (1979), a Carta africana dos Direitos Humanos e dos Povos (1981), a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984), o Protocolo de San Salvador (1988), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes (1989), a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e Membros de Suas Famílias (1990), a Convenção Internacional para a Proteção de Todas as Pessoas contra o Desaparecimento Forçado (2006), e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

preconceito, a segregação, o racismo, etc. (artigo 1)<sup>4</sup>. Reforçando esse conceito, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural de 2002 proclamou a diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade (artigo 1) e os direitos humanos como garantias da diversidade cultural salientando que “ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance” (artigo 4).

A situação de violações do direito à educação hoje em dia não é tão explícita quanto em séculos passados. Não obstante, o estado do direito à educação ainda enfrenta desafios críticos, mesmo décadas após a adoção de instrumentos internacionais e avanços no direito internacional e interno. Esses desafios gerados da insuficiência de progresso e a persistência de desigualdades educacionais dentro e entre os Estados, têm resultado em marginalização e exclusão na educação (UNGA, 2013, p. 7). Essas estão relacionadas ao acesso à educação, às baixas taxas de desempenho escolar e aprendizagem, à alta demanda pela educação e pela diversidade, aos estabelecimentos privados de educação não regulamentados e à qualidade da educação (ibid., p. 8), *inter alia*.

É importante destacar que o direito à educação é traduzido em legislação, instrumentos normativos, políticas públicas de educação nos âmbitos internacional, regional e nacional. Esses são implementados a nível local onde atingem os beneficiários e onde o impacto é mais mensurável. A educação tem o imenso potencial de mudar uma sociedade e contribuir para o desenvolvimento humano sustentável, uma cultura da paz, a proteção ambiental e a redução da pobreza e das desigualdades. O potencial da educação é positivamente ilimitável se feito de forma holística, inclusiva, inovadora e criativa. Nesse sentido, uma educação direcionada à promoção do multiculturalismo, à diversidade, à tolerância, ao respeito, à cidadania global, aos direitos humanos e à proteção ambiental é fundamental. Porém, ainda se apresentam

---

<sup>4</sup> O artigo 1 da Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais de 1978:

“§1. Todos os seres humanos pertencem à mesma espécie e têm a mesma origem. Nasceram iguais em dignidade e direitos e todos formam parte integrante da humanidade.

§2. Todos os indivíduos e os grupos têm o direito de serem diferentes, a se considerar e serem considerados como tais. Sem embargo, a diversidade das formas de vida e o direito à diferença não podem em nenhum caso servir de pretexto aos preconceitos raciais; não podem legitimar nem um direito nem uma ação ou prática discriminatória, ou ainda não podem fundar a política do apartheid que constitui a mais extrema forma do racismo.

§3. A identidade de origem não afeta de modo algum a faculdade que possuem os seres humanos de viver em diferentemente, nem as diferenças fundadas na diversidade das culturas, do meio ambiente e da história, nem o direito de conservar a identidade cultural.

§4. Todos os povos do mundo estão dotados das mesmas faculdades que lhes permitem alcançar a plenitude do desenvolvimento intelectual, técnico, social, econômico, cultural e político.

§5. As diferenças entre as realizações dos diferentes povos são explicadas totalmente pelos fatores geográficos, históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais. Essas diferenças não podem em nenhum caso servir de pretexto a qualquer classificação hierárquica das nações e dos povos.”



dificuldades em relação à educação formal e à consideração de características culturais e identitárias de povos (ONU-CEPAL, 2016, p. 35) e histórias que têm sido marginalizados ou suprimidos por modelos etnocêntricos e interesses de poder (econômicos e políticos).

Devido aos processos e eventos históricos que desafiaram a realização do direito internacional dos direitos humanos e agravaram as lacunas e desigualdades entre ricos e pobres, e também devido à persistência de preconceitos, discriminação e racismo, é crucial investir na pesquisa e em políticas públicas nos lugares que são afetados por essas questões; principalmente nos países menos desenvolvidos e em desenvolvimento, porém não exclusivamente, já que as desigualdades existem mesmo nos países desenvolvidos. Estudos de caso a nível nacional e pesquisa de campo são elementos cruciais para identificar as causas de tais desigualdades e violações. Uma vez identificadas as desigualdades, seria mais fácil, pertinente e eficaz encontrar soluções, como a revisão e/ou o desenvolvimento de legislação, políticas públicas e programas relevantes.

Do ponto de vista regional, a Região da América Latina e o Caribe enquadra-se bem dentro desse marco e continua sendo desafiada por desigualdades e violações de direitos humanos profundamente enraizadas nos fenômenos históricos discutidos acima. Além da dimensão socioeconômica, existem dimensões determinantes na estruturação dos padrões de desigualdade social na América Latina: 1) gênero, 2) etnia-raça, 3) idade/ciclo da vida, 4) regionalismo (urbano *v* rural) (ONU-CEPAL, 2016, p. 10). Os dados serão analisados no Capítulo 2 desta tese.

Essas dimensões têm impacto sobre a magnitude e a reprodução das desigualdades em relação ao desenvolvimento e ao exercício de direitos e estão vinculadas, entrelaçadas e fortalecem-se, resultando em uma multiplicidade de fatores de desigualdade e/ou discriminação, que fazem parte do núcleo duro da pobreza e da vulnerabilidade desses grupos e indivíduos (ibid., p. 19). O sexismo, o racismo e a homofobia, por exemplo, são características das sociedades latino-americanas que incitam intolerância e preconceitos, estruturam desigualdades relacionadas com o gênero, a étnica-raça e a orientação sexual e permeiam a cultura e práticas sociais e institucionais (ibid., p. 20).

O Brasil, por exemplo, é um Estado que personifica isso claramente. O país teve uma história intensa de colonialismo, escravidão, segregação e extermínio de populações locais como os povos indígenas. O país ainda enfrenta extremas desigualdades e níveis de pobreza que são consequências diretas e indiretas dos fenômenos históricos – embora não apenas – que apontam para critérios específicos, e.g. componentes étnicos, de cor, culturais, religiosos e de gênero dos *have nots*, especificamente, a maioria das populações afrodescendente e indígena

em comparação com a maioria da população branca. Essas lacunas são explícitas entre homens/mulheres/crianças brancos, homens/mulheres/crianças negros e homens/mulheres/crianças indígenas.

Há também uma diferença significativa no nível de desenvolvimento entre as cinco Regiões que compõem o Brasil. As Regiões Norte e Nordeste do Brasil possuem níveis de desenvolvimento humano menores (social, econômico e educacional); enquanto a parte sul do país, as Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, possuem níveis de desenvolvimento humano mais elevados (social, econômico e educacional), porém não isentos de desigualdades. O marco jurídico nacional que estrutura a educação e visa a combater a discriminação e a promover a igualdade no Brasil é abrangente, porém, é relativamente recente em comparação com cerca de 500 anos de um sistema colonial-escravocrata. Mesmo que o marco jurídico possa ser considerado abrangente, e o movimento da sociedade civil envolvido seja forte, a sua execução e os seus impactos são, ao mesmo tempo, históricos e poucos. Há necessidade de muito investimento e força de vontade dos cidadãos e políticos, pelo menos ao longo de algumas décadas ainda para que o marco jurídico faça uma diferença significativa na redução das desigualdades na sociedade, realize plenamente o direito à educação e alcance resultados mensuráveis, especificamente entre as diversas etnias e os gêneros da população brasileira.

Observando o sistema educacional no Brasil mais de perto, nota-se que a educação secundária nos estabelecimentos públicos de ensino encontra-se entre os piores e mais vulneráveis níveis de educação, já que apresenta as maiores taxas de abandono, repetição e menores taxas de desempenho e retenção. Isso é uma questão séria que se reflete também no nível do ensino superior, e.g. universidades públicas e privadas onde há grandes desigualdades e lacunas, especificamente quando se comparam os estudantes brancos (a maioria) com os estudantes negros e indígenas (a minoria). É um problema de longa data histórica com repercussões que atingem outros setores criando um ciclo vicioso. Uma questão paralela é a *qualidade* da educação no sistema de ensino brasileiro, incluindo as condições precárias dos docentes e as despesas anuais por estudante, consideravelmente abaixo da média da OCDE (2014; 2016, pp. 182, 190, 398, e 411). Dados e indicadores socioeconômicos e educacionais serão analisados mais detalhadamente no Capítulo 2 desta tese.

De maneira geral, o sistema de ensino público e gratuito carece de qualidade e recursos, com a tendência de ficar acessível para aqueles que estão nos percentuais inferiores da sociedade (principalmente os afrodescendentes e indígenas), o que piora quando faltam meios de transporte e segurança. Por outro lado, as instituições privadas com mensalidade têm a tendência de serem de melhor qualidade, mais acessíveis e atrativas para as faixas de renda

média e alta da população (principalmente os brancos) que, por consequência, são os mais presentes nos estabelecimentos de ensino superior e encontram empregos melhor remunerados após a graduação. Essa realidade – um ciclo vicioso histórico de desigualdade – está entre as razões mais válidas para a adoção das ações afirmativas (cotas) no ensino superior para negros, indígenas e pobres, conforme a Arguição de descumprimento de preceito fundamental 186 (ADPF 186/DF), julgada no Supremo Tribunal Federal em 2012. As demandas pelas cotas foram mais intensas, sobretudo, por parte do movimento negro, durante os anos 80 (THEODORO, 2008, p. 57).

Por unanimidade, os ministros do Supremo Tribunal Federal consideraram constitucional a política de cotas étnico-raciais para seleção de estudantes da Universidade de Brasília. O relator do caso, o ministro Ricardo Lewandowski, explicou que:

as políticas de ação afirmativa adotadas pela UnB estabelecem um ambiente acadêmico plural e diversificado, e **têm o objetivo de superar distorções sociais historicamente consolidadas**. Além disso, segundo ele, os meios empregados e os fins perseguidos pela UnB são marcados pela proporcionalidade, razoabilidade e as políticas são **transitórias**, com a revisão periódica de seus resultados. (STF, 2012) (grifos da autora)

As cotas étnico-raciais e de renda representam um tipo de “discriminação positiva” com o objetivo de dar remédio a uma injustiça passada:

a chamada discriminação positiva é aquela preconizada no princípio da igualdade, que impõe o tratamento desigual dos desiguais, a fim de que haja equilíbrio nas relações [...] É preciso agir interferindo nas relações, de forma a acelerar o processo histórico amplamente desfavorável aos negros [...] Também há que ser lembrado que as ações afirmativas tem por escopo o resgate social. Dessa forma, não são uma política pública permanente, mas apenas um passo no processo de equalização social (CARVALHO MAIA BARAVIERA, 2005, pp.15-16).

Vale a pena destacar que marcos jurídicos não têm impacto por si próprios apenas porque foram adotados. Para executá-los, é fundamental o papel de indivíduos, movimentos sociais, recursos e tempo; elementos esses que ajudam os marcos jurídicos a ganharem vida e a promover avanços de forma constante. O governo, os cidadãos, a sociedade civil organizada, as comunidades em todos os níveis (do nacional ao municipal) devem se envolver.

No Brasil, após a adoção de legislação e políticas públicas educacionais, a entidade responsável pela implementação é geralmente o Ministério da Educação (MEC), que estabelece e desenvolve diretrizes, políticas e programas educacionais complementares para todo o país (nível macro). Outro órgão fundamental é o Conselho Nacional de Educação, que assegura a participação da sociedade no desenvolvimento, no aprimoramento e na consolidação da educação nacional. No entanto, a execução é realizada de forma descentralizada, através de entidades em nível estadual, tais como os Governos Estaduais, as Secretarias Estaduais de

Educação, a sociedade civil, os estabelecimentos de ensino (universidades, escolas, centros, institutos, etc.), os fóruns, etc. Os Municípios, as Secretarias Municipais de Educação, as escolas (principalmente pré-primárias e primárias e algumas secundárias) e centros comunitários atuam nas cidades em nível municipal (nível micro).

O trabalho realizado por essas entidades é diferente em todo o país. Uma vez que o Brasil é de uma dimensão continental e tem cinco Regiões com enorme diversidade, uma pesquisa de campo seria melhor moldada e mais abrangente se fosse conduzida dentro de todas as Regiões. Devido a limitações, esta tese desenvolveu uma pesquisa de campo em um Estado de cada Região e duas cidades (sendo uma urbana e uma rural).<sup>5</sup>

O contato, a participação e a colaboração com o MEC, as Secretarias Estaduais de Educação, membros da sociedade civil e professores universitários e escolares foram cruciais para a execução da pesquisa de campo desta tese. Cada Secretaria Estadual de Educação indicou duas escolas públicas de ensino médio de referência sobre a temática para a pesquisa de campo (um total de dez), a fim de identificar desafios que comprometem a plena realização do direito à educação e analisar a implementação do marco jurídico na educação que visa a combater a discriminação étnico-racial e a promover a igualdade étnico-racial, especificamente a Lei Nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no artigo 26-A para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (essa lei foi alterada ainda pela Lei Nº 11.645/2008, que adiciona também a história e a cultura indígena: “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.) Portanto, esta tese irá se referir ao artigo 26-A da LDB.

Este trabalho em nível micro é valioso para o direito internacional dos direitos humanos, já que o direito deveria refletir e enfrentar os desafios que existem em nível micro-local, onde os avanços ocorrem em termos mais concretos e encontram-se os beneficiários finais. O direito internacional dos direitos humanos deveria beneficiar aqueles que ainda sofrem violações, desigualdades, preconceitos, discriminações, exclusão, racismo e marginalização. Deveria ser um processo dinâmico, do micro ao macro e vice-versa.

Em geral, o direito internacional tem a tendência de se tornar cada vez mais inclusivo e emancipatório, apesar de ter tido momentos históricos e ideologias que o usaram como uma ferramenta para suprimir e oprimir. No entanto, para que seja mais próximo do universal, no sentido de mais inclusivo, não deve haver um modelo etnocêntrico prevalentemente sendo imposto ao resto. Seus princípios e objetivos centrais devem visar à proteção da dignidade

---

<sup>5</sup> Por favor, consultar a parte da metodologia desta tese na página XVII.

humana e à igualdade da humanidade, respeitando, assim, a diversidade de várias identidades, culturas e histórias que existem no nosso mundo complexo e multicultural, compondo a nossa espécie humana. Embora esse seja um processo gradual, existe o potencial de ser transformador e contribuir para um caráter mais inclusivo do direito internacional. Isso pode ser alcançado, por exemplo, por meio de uma governança internacional que chegue ao consenso mínimo sobre critérios não-contestáveis; da descolonização e da desmistificação do direito internacional e dos modelos etnocêntricos; e do poder e potencial da educação – uma educação holística, inclusiva, cidadã, multicultural e amigável ao meio ambiente.

# Capítulo 1

## 1 O direito, a educação e a discriminação étnico-racial

### 1.1 O Estado, o direito e a educação

Um contrato (pacto ou convenção) é a transferência mútua de direitos. Um dos contratantes pode entregar a coisa contratada por seu lado (por exemplo, o Estado com o dever de garantir direitos a seus cidadãos), permitindo que o outro cumpra a sua parte em um momento posterior determinado (por exemplo, cidadãos como portadores de direitos e deveres no respeito dos direitos dos outros). Portanto, “todo contrato é uma translação ou troca mútua de direitos” (HOBBS, 1997, pp. 49-50) e tem palavras que valem para garantir disposições no futuro entre as partes. Um pacto (visto como uma promessa) é de cumprimento obrigatório (ibid.).

O Estado é o fiador e protetor, ou “recipiente” (PREUSS, 2010, p. 32), dos direitos e liberdades dos indivíduos em seu território e sua jurisdição. O propósito de ter uma unidade política (um Estado) é assegurar o gozo de todos os indivíduos de suas liberdades e seus direitos naturais (EIDE, 2007, p. 29). Porém, o Estado é, ao mesmo tempo, um potencial violador de direitos, uma vez que uma sociedade está sempre em perigo de ser absorvida pela soberania do Estado (PREUSS, 2010, p. 33). Isto também é problemático no âmbito do direito internacional; o limite sendo a soberania do Estado. Se um Estado viola os direitos de seus cidadãos consagrados na Constituição, eles podem legitimamente parar de obedecer e se submeter (HOLMES, 2012, p. 208), *inter alia*.

Regras de propriedade, do bom e do mau segundo a perspectiva de quem domina, ou do legítimo e do ilegítimo nas ações dos súditos, são estabelecidas pelas leis civis:

a regra dos costumes sem o governo civil é a lei de natureza, e nela a lei civil, que determina o que é honesto e desonesto, o que é justo e injusto, e geralmente o que é bom e mau; ao passo que eles estabelecem as regras do bom e do mau conforme seu apreço ou despreço, pelo que, dada uma tão grande variedade de gosto, não existe nada em que haja concordância, mas todos fazem (na medida em que o usam) seja o que for que lhes pareça bom a seus próprios olhos, para subversão do Estado. (HOBBS, 1997, p. 63)

O Estado tem ainda outra ferramenta para garantir as liberdades e os direitos sancionados na Constituição e nas leis. Através das políticas públicas, o Estado pode governar (ou regulamentar) sua sociedade de forma pacífica, evitando o uso da coerção hobbesiana (DIAS e MATOS, 2012, p. 3). A elaboração de políticas públicas é um elemento que destaca o Estado moderno em relação a outros atores, além de ter o monopólio do uso da força legítima e controlar os recursos nacionais (SECCHI, 2013, pp. 2-3).

O Estado também tem um papel exclusivo na criação de instrumentos jurídicos (ibid.), que podem ser usados como afirmações ou punições em determinadas áreas da sociedade. A efetivação dos direitos de cidadãos sem discriminação se dá por meio de políticas públicas, as quais fazem parte de uma estratégia de Estado para a resolução de problemas públicos a fim de aumentar o nível do bem-estar social (DIAS e MATOS, 2012, p. 15), bem como de reduzir a violência, o conflito e a desigualdade.

O Estado é o ator principal que garante o controle dessas paixões naturais, que podem levar à mísera condição de guerra (HOBBS, 1997, p. 59), através de seu pacto e suas regras, ou seja, através do seu marco normativo ou arcabouço jurídico, com o fim de favorecer a paz, a segurança e o desenvolvimento humano sustentável. Essas regras não somente garantem direitos para os cidadãos, mas também exercem um poder simbólico capaz de “os manter em respeito, forçando-os, por medo do castigo, ao cumprimento de seus pactos e ao respeito àquelas leis de natureza” (ibid.), por exemplo, através de multas e punição.

Conforme a Constituição Federal de 1988, o Brasil é um “Estado Democrático de Direito” e tem como fundamento, *inter alia*, a dignidade da pessoa humana (artigo 1). O Estado brasileiro poderia ser classificado como um Estado Providência<sup>6</sup>, e um dos objetivos principais desse tipo de Estado é libertar seus cidadãos da necessidade e do risco (ROSANVALLON, 1997, p. 27) através da proteção e da provisão de direitos subjetivos e coletivos. Parte do pacto do Estado brasileiro com seus cidadãos é a Constituição de 1988. O Estado tem a soberania de prescrever as regras através das quais seus cidadãos podem saber de quais bens podem gozar, e as ações que podem praticar, sem ser molestados por qualquer de seus concidadãos (HOBBS, 1997, p. 63).

---

<sup>6</sup> O Estado Providência é um estado que não apenas tem por função proteger a propriedade dos seus cidadãos, mas visa às ações positivas, por exemplo, “redistribuição de renda, de regulamentação das relações sociais, de responsabilização por certos serviços coletivos, etc.” (ROSANVALLON, 1997, pp. 19-20). O Estado Providência nasceu, sobretudo, pelo efeito de movimentos democráticos e igualitários a partir do fim do século XVIII, quando os direitos econômicos e sociais começaram a se prolongar dos direitos civis (ibid., p. 20), e com a ideia, *inter alia*, de “substituir a incerteza da providência religiosa pela certeza da providência estatal” por ter “afirmado sua soberania emancipando-se do religioso” (ibid., p. 22).

O Brasil, como Estado latino-americano miscigenado e multicultural com um passado colonial e escravocrata, ainda tem o grande desafio da discriminação (e desigualdade) étnico-racial e de gênero. A discriminação e a desigualdade no país têm, sobretudo, uma natureza histórico-estrutural, o que significa que os preconceitos, atitudes e atos implícitos e explícitos estão dentro do tecido das instituições, da economia, do mercado e da sociedade/mentalidade brasileira. No Brasil, a tentativa de universalizar as políticas sociais nas últimas décadas “tem mostrado os limites desse processo, face aos mecanismos recorrentes de reprodução do preconceito e da discriminação racial que operam no interior das instituições sociais, inclusive escolas, postos de saúde, hospitais, instâncias policiais e judiciais” (THEODORO, 2008, p. 61).

O Brasil tem um problema sócio-histórico estrutural em relação à discriminação étnico-racial, principalmente contra grupos afrodescendentes e indígenas. Os indicadores que serão analisados nesta tese mostram que esses grupos têm a tendência, em termos gerais, de ser marginalizados. Portanto, eles precisam de mais atenção político-jurídica-econômica do Estado para poder gozar e realizar plenamente seus direitos e liberdades, bem como de oportunidades para exercer uma cidadania emancipatória e contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Esses grupos precisam de mais atenção porque eles costumam ser vítimas de atos discriminatórios na sociedade, ficando atrás da sociedade dominante, e especificamente na escola, onde não são valorizados e reconhecidos *de facto* como cidadãos emancipados com plenos direitos sobre sua própria cultura e como contribuintes do desenvolvimento da sua comunidade. Historicamente, esta posição de *have not* tem motivado a esses grupos e indivíduos a se reivindicar, protestar e demandar mais justiça e espaço na sociedade, na política e no direito do Estado brasileiro. Várias dessas demandas têm se transformado em normas jurídicas e conquistas, tais como as do movimento negro:

“Uma primeira geração de iniciativas de enfrentamento da questão racial foi desenhada no período em que o país vivenciava o processo de redemocratização. Num contexto de crescente mobilização social, voltada à retomada dos direitos civis e políticos e à demanda por maior justiça social, a temática das desigualdades sociais se afirma como idéia-força. A reorganização do Movimento Negro trouxe para o debate político o tema da discriminação racial, dando origem às primeiras respostas do poder público... Esse período foi marcadamente orientado para o tema da promoção da cultura negra e de valorização de sua contribuição para o mosaico cultural do país.” (ibid., p. 139)

Frente à cruel realidade colonial-escravocrata da história brasileira, como abater o preconceito, a intolerância e a discriminação no Brasil? Como reduzir a desigualdade? Como atingir a igualdade de oportunidades? A educação tem o potencial de mudar comportamentos e mentalidades, e é na escola onde podem ser forjados e reproduzidos padrões sociais.



A educação é um direito humano fundamental e indispensável para o exercício de outros direitos humanos. Um dos objetivos principais da educação é permitir que os indivíduos alcancem seu pleno potencial e realizem-se como seres humanos através da aquisição de conhecimentos, valores e habilidades. A educação tem o potencial de capacitar os indivíduos para que eles contribuam para a sociedade como cidadãos autônomos e emancipados, fornecendo um mecanismo sólido de redução da desigualdade e da pobreza.

Na escola brasileira, porém, existem mecanismos de violência simbólica que afetam a autoestima dos servidores, dos professores e dos estudantes, levando-os “ao quietismo, ao desempenho escolar ruim e à evasão escolar” (PRAXEDES e PRAXEDES, 2014, p. 64). Constata-se que as taxas mais elevadas de fracasso escolar, repetição e abandono se encontram entre os estudantes negros (grupo que inclui pretos e pardos)<sup>7</sup>, especialmente no ensino médio, como será evidenciado no Capítulo 2 desta tese. “Indicadores registram não apenas a manutenção de expressivos patamares de desigualdade, mas também a ampliação desses patamares, como é o caso do aumento da diferença proporcional da frequência líquida de estudantes brancos e negros no Ensino Médio e Superior.” (THEODORO, 2008, p. 59).

Se essas tendências estão ligadas a mecanismos que influenciam o desempenho de um grupo particular, poder-se-ia inferir que eles não se sentem valorizados ou identificados pelo sistema que tende a sua exclusão. Para combater esses mecanismos perversos, foi emendado o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (alterado pelas Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008). Um objetivo dessa Lei é promover a igualdade e valorizar o papel sócio-histórico desses grupos da população na sociedade brasileira a fim de abater a discriminação, o preconceito e as desigualdades. A pesquisa empírica desta tese visa a investigar o processo de implementação dessa Lei a fim de identificar lacunas, desafios e oportunidades.

Esta tese visa a estudar e analisar como fatos históricos baseados no preconceito e na exploração de grupos da sociedade mantêm-se contemporaneamente e levam à discriminação, a qual por sua vez, leva a desigualdades socioeconômicas na sociedade e de oportunidades educacionais e de desempenho escolar, sobretudo, para os grupos historicamente marginalizados, principalmente a população afrodescendente no Brasil (núcleo central desta tese). Com isso, a tese visa a evidenciar como essas desigualdades apontam para a “não-

---

<sup>7</sup> Entende-se por negro(s)/negra(s) os pretos e pardos declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

realização” do direito à educação desses grupos, bem como à inibição do desenvolvimento do país.

O Estado e o sistema de ensino brasileiro têm o potencial e os instrumentos para efetivar as mudanças necessárias, as quais exigirão muito tempo, até gerações, para se enraizarem. Porém, enfrentar-se-ão muitos desafios se o Estado brasileiro não assumir de forma mais engajada a sua responsabilidade de garantir o direito à educação de qualidade para todos(as) e promover a diversidade e o multiculturalismo.

## **1.2 O direito internacional como instrumento descolonizador**

O direito internacional, desde os seus primórdios, tem sido acusado de não ser o suficientemente universal, emancipador ou abrangente por ter favorecido historicamente um modelo etnocêntrico, ao invés de acolher e refletir a diversidade que existe entre os Estados e as culturas e histórias diferentes. Mais especificamente, que o direito internacional tem tido uma abordagem hegemônica de valores e interesses eurocêtricos. Isso é verdade, sobretudo, em relação às origens do próprio direito internacional; tendo em mente, contudo, que o direito internacional ainda está passando por um período de transformação (KOSKENNIEMI, 2014, p. 125).

As alegações podem ser rastreadas desde o século XVI, período que é considerado mais recorrentemente como o início do direito internacional da modernidade, especificamente desde a colonização espanhola das Américas (ibid., p. 121) e devido à contribuição de juristas como Alberico GENTILI, Francisco de VITÓRIA e Hugo GROTIUS. Naquela época, figuras como o erudito Francisco de VITÓRIA e seu colega Bartholomé de LAS CASAS criticavam seus compatriotas por colonizarem exercendo violência contra os índios e defendiam um cosmopolitismo/humanitarismo contra a expansão e o colonialismo europeu (ibid.).

A estrutura jurídica internacional estabelecida desde então não soube conviver com a diferença, o que produziu vários tipos de exclusões afetando os Estados e povos do chamado terceiro mundo<sup>8</sup> (GALINDO, 2013, p. 59). O diferente, o não-europeu, foi forçado a assimilar o direito internacional e o regime de governança global construídos pelo conhecimento europeu, bem como pela sua história, cultura e experiência (MUTUA, 2000, p. 34). A geopolítica do conhecimento eurocêntrico (masculino e ocidental) tem negado e inferiorizado as vozes críticas

---

<sup>8</sup> O Terceiro Mundo é um termo necessário para a compreensão do direito internacional “que faça uma maior justiça a indivíduos que se encontram especialmente em Estados assolados por diversos tipos de exclusão social e econômica”, sobretudo aqueles situados na Ásia, na África e na América Latina (GALINDO, 2013, p. 47).

e o conhecimento crítico de grupos e indivíduos subalternos não-ocidentais, devido ao racismo epistêmico hegemônico (GROSFOGUEL, 2011, p. 344). O racismo epistêmico é um tipo de fundamentalismo, uma vez que uma política identitária hegemônica considera a sua epistemologia como superior e a única fonte da verdade, enquanto inferioriza e nega outras epistemologias, por exemplo, ocidental v não-ocidental, sobretudo, com base em princípios culturais e/ou biológicos (ibid., pp. 345-346). Neste sentido, o não-ocidental é classificado como incapaz de produzir conhecimento científico, democracia, justiça, direitos humanos, etc. (ibid.).

A universalidade do direito internacional está sendo comprometida pelos interesses e pela política dos poderes hegemônicos e pela dependência de suas normas na cultura ocidental (GATHII, 1998, p. 195). Alguns exemplos contemporâneos dessas alegações encontram-se no âmbito da estrutura do Conselho de Segurança das Nações Unidas e, no âmbito econômico regido pelas instituições de Bretton Woods, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (GROSFOGUEL, 2002, p. 205) e o Acordo Geral sobre Aduanas e Comércio, especialmente durante a segunda metade do século XX. É preciso, portanto, contribuir para o projeto da subalternidade, o qual defende que aqueles povos que não se encaixam no modelo eurocêntrico possam ser escutados e participar plenamente na sua própria governança (MUTUA, 2000, p. 37).

Esses processos contribuíram para o surgimento de uma consciência pós-colonial no direito internacional (KOSKENNIEMI, 2014, p. 125). Isso pode ser visto hoje nos tratados internacionais adotados no âmbito da Assembleia Geral das Nações Unidas e outros órgãos das Nações Unidas, bem como nas diferentes abordagens e teorias críticas do direito internacional, tais como as novas abordagens para o Direito Internacional (*New Approaches to International Law - NAIL*), as abordagens do Terceiro Mundo ao Direito Internacional (*Third World Approaches to International Law - TWAIL*), a abordagem baseada na raça do Direito Internacional (*Race Approach to International Law - RAIL*), teoria jurídica crítica latina, o feminismo, estudos pós-colonialistas, *inter alia*.

Alega-se, por exemplo, que o colonialismo “ainda produz efeitos contemporâneos na ordem jurídica internacional” e que a distinção entre os colonizadores e os colonizados é essencial para compreender o passado, o presente e o futuro do direito internacional (GALINDO, 2013, p. 48). Uma abordagem exemplar nessa área é a das TWAIL, que levantam a questão de que “o direito internacional deve levar em conta mais seriamente os interesses e as exclusões ligadas a Estados e povos que sofreram com o processo de colonização” (ibid.). As TWAIL, como outras abordagens e teorias, representam uma resposta de descolonização e

do fim do domínio colonial europeu sobre os não-europeus, sendo essa uma resposta reativa e proativa para fazer com que o direito internacional deixe de ser um projeto imperial e para transformar e melhorar as condições do terceiro mundo (MUTUA, 2000, p. 31).

O direito internacional é moldado dentro de um contexto de interesses econômicos e políticos que certas instituições defendem, e não prestar atenção a isso seria insuficiente (KOSKENNIEMI, 2014, p. 126). Se considerarmos o passado como um processo de constante mudança, onde diferentes contextos fluem entre si, bem como uma chave para entender nosso presente e moldar o nosso futuro (ibid., pp. 119 e 128), e se o contextualismo argumenta que o significado de um texto ou evento passado deve ser isolado no contexto em que foi escrito ou em que teve lugar (ibid., p. 127), então, o direito internacional deve ser analisado a partir de uma perspectiva contextualizada. Por exemplo, tendo mais consideração da dinâmica da relação de dominação que permeou o direito internacional durante o colonialismo, o imperialismo e o capitalismo, bem como da existência da diversidade e do multiculturalismo entre Estados e dentro desses.

Pesquisas e análises jurídicas apontam para a estreita relação (ou até “simbiose”) entre o colonialismo (a anexação e a ocupação territorial de territórios não europeus por Estados europeus) e o imperialismo (a proliferação e a expansão do capitalismo industrial e comercial) com o direito internacional (GATHII, 1998; 2007, pp. 1013-1014):

*Ultimately, both the project of territorial conquest and that of the expanding capitalist economy built on the extraction of surplus capital went hand in hand. International law was deeply implicated in this conflation of formal and informal empire and in the creation of the modern African state. (ibid., p. 1066)*

As relações hierárquicas estabelecidas pelo colonialismo (ou eurocentrismo/ocidentalismo, mais especificamente) já desapareceram do direito internacional? A partir de uma perspectiva mais proativa, como pode o direito internacional do presente e do futuro ser ainda mais universal/emancipador para que reflita menos qualquer tipo de relação dominação/exploração hierárquica?

Mesmo se o direito internacional tem se tornado mais humanitário e universal através da inclusão de diferentes vozes e histórias ao longo das últimas décadas, alguns ainda apontam para as enormes desigualdades de renda e riqueza que continuam existindo em todo o mundo como resultado do contínuo envolvimento do direito internacional em padrões de dominação e exploração colonial (GATHII, 1998, p. 120); apontam para o domínio europeu no discurso internacional (ROMÁN, 2000, p. 1531); ou argumentam que as questões étnico-raciais ainda não foram abordadas de forma significativa no discurso do direito internacional (ibid., p. 1520).

Por exemplo, o direito foi um elemento que corroborou o comércio triangular do tráfico negreiro (África - Caribe - França - África) (KOSKENNIEMI, 2014, p. 131); e a história pós-colonial escolheu como quadro interpretativo preferido a longa dominação europeia de grande parte do mundo não-europeu (ibid., p. 128).

A partir da “diferença” e da criação do “outro”, surge uma construção simbólica mediante a qual uma comunidade (étnica, nacional, imperial, sexual, etc.) define-se (MIGNOLO, 2005, p. 33). As diferenças são convertidas em crenças, valores e hierarquias que têm sido usadas para justificar mecanismos de exploração em detrimento daqueles classificados como inferiores: as populações no mundo inteiro que foram colonizadas, traficadas e classificadas como “subalternas” e “inferiores” (por causa da sua etnia, cor, cultura, religião, etc.), em comparação aos “dominantes” e “superiores” homens brancos-europeus-cristãos. Atitudes e crenças de superioridade têm justificado, por exemplo, a escravização, por ter uma base no “racismo epistêmico”. O racismo epistêmico inferioriza os “não ocidentais” como seres “inferiores” (não humanos ou sub-humanos) com características de animais e com base na inteligência inferior ou falta de racionalidade (GROSFUGUEL, 2002, p. 343-344). O racismo epistêmico ocidental eurocêntrico manifesta-se nos privilégios da política identitária essencialista das elites ocidentais e, normalizou-se, sobretudo, durante o período da monarquia católica espanhola e a sua expansão colonial no século XV (ibid.).

Doutrinas racistas consideradas científicas, como o “racialismo”, ou mesmo a construção e a crença de diferentes raças da espécie humana, serviram para justificar diferenças de tratamento e de *status* social entre os diversos grupos étnicos presentes que sustentaram um racismo perverso, desumano e genocida (GUIMARÃES, 1999, p. 147-148). O racialismo é a doutrina que defende a existência de “características hereditárias, possuídas por membros da nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham, entre si, certos traços e tendências, que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça” (APPIAH, 1997, p. 33).

Se o colonialismo é um contexto fundamental do direito internacional, tal qual é conhecido hoje, então o aspecto étnico-racial (ou de cor, cultura e história) é uma abordagem fundamental para melhorar a natureza universal e o nível de inclusão do direito internacional. Uma explicação seria que a etnia-raça, juntamente com a cultura e os níveis de desenvolvimento, a partir de uma perspectiva europeia, foi e ainda é, em vários casos, uma justificativa para a divisão entre superior e inferior, como visto na natureza do colonialismo, do imperialismo, da escravatura e do capitalismo:

*when we talk of culture, of minorities, of difference, of colonialism, of the first and third world, we are engaging in a discourse about race. Until this moment much of international discourse on race has masked the importance of race through the use of these other labels and has avoided race because many find it discomforting.* (ROMÁN, 2000, p. 1535) (grifos da autora)

A adoção de uma abordagem crítica, neste caso étnico-racial, do direito internacional é crucial para expandir o escopo, a universalidade e a profundidade do diálogo internacional; garantir a inclusão das diversas vozes e histórias; bem como desmascarar a suposta objetividade do paradigma liberal e dismantelar a realidade da suposta retórica humanitária do direito internacional (ROMÁN, 2000, p. 1521). Isso é válido no campo de direitos humanos e do direito humanitário<sup>9</sup>. Por exemplo, no caso do direito humano à educação, o marco internacional do direito à educação e marcos jurídicos nacionais poderiam ser revisados a fim de ampliá-los sob uma perspectiva mais descolonizadora, emancipatória, inclusiva e permissiva da diversidade e do multiculturalismo. O recorte étnico-racial precisa ter mais visibilidade, promoção e apoio sócio-político-jurídico em estudos, na sociedade e na escola:

Mesmo com a visibilidade adquirida pela problemática racial, poucos estudos assumem o **recorte racial** como relevante para consolidar os princípios democráticos constitucionais, muito menos reconhecem o racismo como estruturante na sociedade, com destaque nos sistemas de ensino. Assim, é na esteira da democracia, nesta fase do capitalismo, que as contribuições e os limites do marxismo são necessários para compreender as imbricações de raça e classe no Brasil. Este é um dos desafios dos(as) estudiosos(as), gestores(as) e pesquisadores(as) para a consolidação de uma sociedade democrática, de fato e de direito. (GARCIA-FILICE, 2013, p. 115) (grifos da autora)

Não basta olhar apenas para os desenvolvimentos jurídicos feitos no papel. A realidade e as condições de vida da totalidade da população mundial devem ser consideradas em conjunto com qualquer tipo de marco jurídico. A metáfora do direito internacional como ponte entre o passado social e o futuro social através do presente social (ALLOTT, 2002, p. 317) significa que ele pode ser visto como um instrumento para a mudança no sentido de liberação, emancipação e desenvolvimento humano sustentável. Em outras palavras, o direito é uma disciplina normativa que constrói sobre a experiência coletiva da sociedade e contém um plano para o futuro que vai além da mera repetição do passado (KOSKENNIEMI, 2014, p. 129).

A realidade do desenvolvimento humano mostra que certos grupos da população em todo o mundo estão em desvantagem quando se trata de gozar e se beneficiar de seus direitos humanos devido a mecanismos discriminatórios (institucionais e/ou subjetivos, explícitos e/ou

---

<sup>9</sup> Por exemplo, as TWAIL desconfiam na linguagem dos direitos como instrumento manipulável por parte dos poderes hegemônicos e tomam consciência do potencial opressivo da suposta universalidade dos direitos (GALINDO, 2013, p. 62). Apesar disso, os direitos humanos também são considerados como uma ferramenta “para a correção das desigualdades existentes entre Estados e povos do terceiro mundo.” (ibid.)

implícitos), que marginalizam e inferiorizam. Um exemplo é a maioria das populações afrodescendente e indígena em várias partes do mundo, especialmente naqueles países que foram colonizados e/ou explorados por outros povos.

### 1.3 A educação como direito humano

A educação não é apenas um fim, mas também um meio: o meio para a humanidade alcançar e manter o desenvolvimento sustentável e contribuir para uma paz duradoura. A educação, como meio e fim para o desenvolvimento humano sustentável e, portanto, um componente essencial da vida humana, traduz-se em um “direito humano”. A educação de qualidade e inclusiva é um direito humano fundamental para a realização de todos os direitos humanos. Portanto, é uma chave vital para o desenvolvimento humano sustentável, uma vez que o desenvolvimento *precisa* (como processo) e *permite* (como ambiente) a realização dos direitos humanos. O direito à educação foi oficialmente declarado um direito humano no âmbito internacional na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (artigo 26).

Um benefício importante da educação é o seu potencial para mitigar o conflito. A educação pode mitigar o conflito alterando as contradições sociais trabalhando ao longo de três principais aspectos do conflito: estrutura, comportamento e atitude (KOTITE, 2012, p. 13). Paralelamente, é fundamental que a educação seja inclusiva e não discriminatória, de modo a evitar a exclusão de determinados grupos ou indivíduos da sociedade, o que poderia criar conflito. Atos e atitudes discriminatórios exercidos direta ou indiretamente contra alguns grupos ou indivíduos dentro do sistema de ensino podem levar a impactos negativos socioeconômicos no mercado de trabalho e na sociedade, por exemplo, força de trabalho fraca e desigual, subemprego, desemprego, injustiças trabalhistas e salariais, menos concorrência e diversificação dos mercados, intensificação da violência, criminalidade, insegurança, etc.

O direito à educação tem o risco de ser reduzido apenas ao acesso universal (ao aumento da matrícula) (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 74), ou às taxas de alfabetização e paridade de gênero entre os estudantes. Um exemplo encontra-se no antigo Objetivo de Desenvolvimento do Milênio (ODM) sobre a educação (o ODM 3): garantir que todas as crianças tenham concluído o ensino básico até 2015<sup>10</sup>. Esse objetivo, porém, não considera ou faz referência à *qualidade* da educação explicitamente, pelo menos não fez na Resolução A/55/L.2 das Nações

---

<sup>10</sup> Versão original em inglês do ODM 3: “To ensure that, by the same date, children everywhere, boys and girls alike, will be able to complete a full course of primary schooling and that girls and boys will have equal access to all levels of education.” (Parágrafo 19 da Resolução das Nações Unidas A/RES/55/2, 18 de setembro de 2000).

Unidas que adotou os ODM em 2000. Nessa Resolução, a palavra “educação” foi mencionada uma vez.

Embora a matrícula escolar, as taxas de alfabetização e a paridade de gênero sejam elementos importantes para a realização do direito à educação, outros fatores, como a formação e as condições dos docentes, o conteúdo curricular, o desempenho escolar dos discentes, os princípios de respeito e tolerância à diversidade, e as realidades e condições dos ambientes de aprendizagem são significativamente substantivos e devem ser considerados na realização do direito à educação e dos objetivos e metas relacionados. Além do acesso, o direito à educação deve ser pensado como um processo de formação holístico e proativo de qualidade para o desenvolvimento do potencial humano, sem discriminação, o que pode contribuir para o desenvolvimento humano sustentável. A realização do direito à educação também deve abranger a participação de toda a escola em todo o ambiente cultural e da comunidade em que atua (HADDAD, 2003, p. 124).

Com a adoção da Agenda 2030 do Desenvolvimento Sustentável, o conceito do direito à educação tem se ampliado. O relatório que serviu de base para a integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na Agenda 2030 afirma que a estabilidade do desenvolvimento econômico, o crescimento econômico sustentável, a promoção da equidade social, a proteção do ambiente, a igualdade de gênero, o empoderamento das mulheres, as oportunidades iguais de emprego para todos, e o desenvolvimento integral das crianças podem ser alcançados especialmente, mas não exclusivamente, por meio da *educação* (UNGA 2014, parágrafo 11). A UNESCO (2014) tem enfatizado a importância da educação e seus benefícios para atingir cada um dos 17 ODS.

Na Agenda 2030, o direito à educação tem seu próprio ODS. O ODS 4 visa a assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A proposta do ODS 4 abrange os seguintes critérios: igualdade de gênero; qualidade; acesso; os diferentes níveis de educação, desde o cuidado da primeira infância à aprendizagem ao longo da vida; ensino técnico e profissional; minorias; taxas de alfabetização; educação para o desenvolvimento sustentável; ambientes de aprendizagem; bolsas de estudo e cooperação Norte-Sul e Sul-Sul; e a qualidade/condição dos docentes e a sua formação.

Esta nova formulação torna o objetivo dedicado ao direito à educação e sua estratégia para alcançá-lo muito mais abrangentes. Isso é um grande avanço a favor da sustentabilidade em comparação com o antigo ODM 3. A diferença reside no conteúdo substancial e articulado da meta em si, bem como na sua estratégia. Além disso, a educação pensada como um meio e



um fim também está presente no ODS 3 para garantir vidas saudáveis e promover o bem-estar de todos em todas as idades; no ODS 8 sobre a promoção de um crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e um trabalho digno para todos; e no ODS 13 sobre a tomada de medidas urgentes para combater as mudanças climáticas e os seus impactos.

A Agenda 2030, e especificamente, o ODS 4 são mais abrangentes e holísticos do ODM 3, sendo conscientes dos efeitos da educação a longo prazo, da sua interligação com outros setores da sociedade, e da importância de uma estratégia ampla para enfrentar a desigualdade e a marginalização na educação. A educação é uma ferramenta necessária para a realização dos ODS. Entre seus componentes estão, por exemplo, a formação, a transferência de conhecimento e a sensibilização de indivíduos, instituições e governos regionais e nacionais. Essas atividades educacionais capacitam e equipam os indivíduos com as ferramentas para se tornarem atores ativos do desenvolvimento humano sustentável e contribuir para a realização de outros direitos humanos.

### **1.3.1 O marco normativo internacional do direito à educação**

O direito à educação está presente em mais de 60 tratados e declarações de direitos humanos, internacionais e regionais. Como direito fundamental, o direito à educação faz parte de aproximadamente 90% das constituições no mundo inteiro; dessas, 56% exigem que a educação seja obrigatória até certo nível, 65% estipulam que a educação deve ser livre até um certo nível, e adicionalmente, na maioria dos países existe legislação nacional sobre a educação (UNGA, 2013, p. 8). Os instrumentos que têm maior potencial com respeito ao monitoramento e à implementação das obrigações de direito internacional são aqueles *juridicamente vinculantes* para os Estados partes, aplicáveis no âmbito nacional após a sua ratificação, aceitação, aprovação ou adesão<sup>11</sup>.

A Declaração Universal de 1948 é alegadamente um instrumento de direito internacional não juridicamente vinculante, uma vez que é uma “declaração” (*soft law*) ao invés de um tratado ou uma convenção (*hard law*). Ela foi concebida como inspiração para a adoção consequente de um tratado internacional de direitos humanos, objetivo que foi atingido em 1966 com a adoção do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e do Pacto Internacional

---

<sup>11</sup> “‘Ratificação’, ‘aceitação’, ‘aprovação’ e ‘adesão’ designam, conforme o caso, o ato internacional assim denominado pelo qual um Estado manifesta, no plano internacional, o seu consentimento em ficar vinculado por um tratado” (Artigo 2º 1b, Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados).

sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DIMITRIJEVIC, 2006, p. 8). Não obstante, a Declaração tem sido considerada como parte do direito internacional consuetudinário pela Corte Internacional de Justiça, por exemplo, no caso *Estados Unidos da América v. Irã* (1980, para. 91) e durante eventos internacionais de direitos humanos como a Conferência Internacional sobre Direitos Humanos em Teerã em 1968, a qual adotou a Proclamação que declarou a Declaração uma obrigação para os membros da comunidade internacional (ONU, 1968, para. 2).

O primeiro instrumento normativo internacional juridicamente vinculante exclusivamente dedicado ao direito à educação é a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, adotada em 1960 pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A Convenção estabelece o conteúdo essencial do direito humano à educação baseado no princípio da não-discriminação. O Comitê de Convenções e Recomendações da UNESCO é o órgão que monitora a implementação da Convenção e examina os resultados das consultas periódicas dos Estados-Membros sobre a sua aplicação em conjunto com a cooperação técnica do Programa do Direito à Educação da UNESCO, além de examinar as comunicações relativas a casos e questões que tratem do direito à educação, *inter alia*.

Os artigos 1 a 5 da Convenção compõem as disposições a serem implementadas em nível nacional pelos Estados Partes. O caráter juridicamente vinculante da Convenção é identificável no artigo 4, o qual afirma que os Estados Partes se comprometem à elaboração, ao desenvolvimento e à aplicação de medidas domésticas respeitando o que determina a Convenção.

Além de garantir e definir o direito à educação, a Convenção define o termo “discriminação”. Conforme os artigos 1 e 2, a discriminação é qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, baseada na raça, na cor, no sexo, na língua, na religião, na opinião política ou de outra natureza, na origem nacional ou social, na condição econômica ou de nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento de um indivíduo na educação, em particular de: privar um indivíduo ou grupo de indivíduos do acesso à educação de qualquer tipo ou nível; limitar qualquer indivíduo ou grupo de indivíduos a uma educação de padrão inferior; criar ou manter sistemas educacionais separados ou instituições para um indivíduo ou grupo de indivíduos e infligir a qualquer indivíduo ou grupo de indivíduos condições que sejam incompatíveis com a dignidade humana.

O artigo 3 sanciona o princípio da não-discriminação em relação: à admissão de estudantes nos estabelecimentos de ensino; à igualdade de tratamento (com base no mérito e

necessidade) em matéria de taxas escolares e assistência financeira; à não-existência de restrições baseadas em grupos ou preferências no sistema de ensino; e à igualdade de acesso à educação entre nacionais e estrangeiros. O artigo 4 estabelece as disposições fundamentais para os Estados Partes cumprirem sob o princípio da não-discriminação:

- Tornar o ensino primário gratuito e obrigatório;
- Tornar o ensino secundário, em suas diferentes formas, geralmente disponível e acessível para todos;
- Tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade individual;
- Assegurar o cumprimento por todos da obrigação da frequência escolar;
- Garantir que os padrões de educação sejam equivalentes em todas as instituições educacionais públicas do mesmo nível, bem como as condições relativas à qualidade do ensino;
- Incentivar e intensificar por métodos adequados a educação das pessoas que não receberam qualquer tipo de educação primária ou que não tenham concluído todo o curso do ensino fundamental, bem como a continuação de sua educação com base na capacidade individual;
- Providenciar formação para a profissão docente.

O artigo 5, que coincide com o parágrafo 2 do artigo 26 da Declaração Universal, estabelece os princípios e objetivos da educação. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Ela deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e contribuir com as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. O artigo também garante aos pais (ou responsáveis legais) o direito de escolher para seus filhos as instituições educativas, bem como de assegurar a educação religiosa e moral de seus filhos, de acordo com suas próprias convicções.

Enquanto para grupos nacionais minoritários, reconhece-lhes o direito a exercer as próprias atividades educacionais, incluindo a manutenção de escolas e, dependendo da política de educação de cada Estado, o uso ou o ensino da própria língua. A matrícula nas escolas mantidas por tais minorias deve ser opcional. Estas minorias também devem manter o padrão de educação estabelecido a nível nacional. Esse direito, porém, não pode ser exercido de forma a impedir essas minorias de compreender a cultura e a língua da comunidade dominante e participar de suas atividades, ou comprometer a soberania nacional.

Em 1966, outro instrumento internacional juridicamente vinculante consagrou o direito à educação: o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Esse reitera as disposições principais da Convenção nos seus artigos 13 e 14 e seu Protocolo Facultativo concede ao Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais a competência de receber e considerar as comunicações de indivíduos que aleguem violações dos direitos

sancionados no Pacto. Além disso, em 1999 o Comitê adotou os Comentários Gerais Nº 11 sobre o artigo 14 do Pacto e Nº 13 sobre o direito à educação como sancionado pelo artigo 13 do Pacto. Estes Comentários Gerais do Comitê interpretam e elaboram mais detalhadamente o conteúdo essencial do direito à educação e dos planos nacionais de ação para o ensino fundamental.

As obrigações de respeitar, proteger e garantir o direito à educação que os Estados Partes devem cumprir giram em torno do esquema das “4-A”, entendido como diretriz do conteúdo essencial do direito à educação. O esquema foi utilizado pelo Comitê para esclarecer a base normativa do artigo 13 do Pacto no Comentário Geral Nº 13 sobre o direito à educação. As “4-A” são as quatro características inter-relacionadas e essenciais da educação e estabelecem que a educação deve ser: disponível (*available*), acessível (*accessible*), aceitável (*acceptable*) e adaptável (*adaptable*).

A disponibilidade implica que instituições e programas educativos devem estar disponíveis em quantidade suficiente. A funcionalidade destas instituições depende também do contexto em que operam, ou seja, prédios ou outros tipos de instalações físicas, sanitários para ambos os sexos, água potável, professores formados e bem remunerados, materiais de ensino, biblioteca, laboratórios de informática, etc.

A acessibilidade implica que instituições e programas educacionais devem ser acessíveis para todos, sem discriminação: 1) especialmente para os grupos mais vulneráveis, por lei e *de facto*; 2) dentro de um alcance físico que seja seguro e conveniente (por exemplo, uma escola do bairro) ou através de tecnologia moderna (por exemplo, acesso a um programa de ensino à distância); e 3) economicamente acessível para todos. Os Estados Partes têm a obrigação de fornecer o ensino fundamental gratuitamente para todos e introduzir progressivamente a educação secundária e superior também gratuitamente para todos.

Não é suficiente garantir disponibilidade e acessibilidade. A educação deve ser de boa qualidade. A aceitabilidade implica que a forma e o conteúdo da educação, por exemplo, os métodos, o currículo e o ensino sejam aceitáveis, ou seja, devem ser relevantes, culturalmente apropriados e de boa qualidade para os estudantes e pais (ou responsáveis legais). Isto significa que a educação deve respeitar os objetivos educacionais e as normas mínimas aprovadas nacional e internacionalmente.

Por fim, a adaptabilidade implica que a educação deve ser flexível a fim de adaptar-se às necessidades das sociedades em mudança e responder às necessidades dos estudantes dentro de seu próprio contexto social e cultural, especialmente a fim de incluir os marginalizados. Estes dois elementos podem servir para lidar com discriminações dentro do sistema de ensino,

em relação, por exemplo, a um conteúdo de currículo que não seja apropriado para discentes, que não valorize a sua cultura e história e, portanto, que possa contribuir com um desempenho negativo dos discentes e a sua marginalização, discriminação e exclusão do sistema de ensino.

## **1.4 O marco normativo internacional contra a discriminação étnico-racial e o Brasil**

O Brasil tem ratificado vários tratados internacionais que garantem para os indivíduos dentro da sua jurisdição territorial vários direitos humanos, tais como o direito à educação; à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; à igualdade; e à tolerância, *inter alia*. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece que os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados pelo Brasil serão equivalentes às emendas constitucionais (ver artigo 5 LXXVIII § 3, incluído pela Emenda Constitucional Nº 45, de 2004). Portanto, esses tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos são juridicamente vinculantes para o Brasil.

Individualmente, e através da assistência e da cooperação internacional, o Brasil deve tomar medidas no máximo de seus recursos disponíveis a fim de alcançar progressivamente a plena realização dos direitos reconhecidos no respectivo tratado por todos os meios apropriados, em particular, através da adoção de medidas legislativas, tal como estabelecido, por exemplo, pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. As medidas devem ser adotadas com o objetivo de alcançar progresso na observância dos direitos reconhecidos nos respectivos tratados. Geralmente, essas medidas não podem ser deliberadamente regressivas, por exemplo, adotar ou manter uma lei que seja explicitamente discriminatória de forma negativa.

Devido ao tema desta tese, seguem os tratados internacionais mais relevantes no âmbito da discriminação étnico-racial e do direito à educação que o Brasil tem ratificado ou promulgado, com sua respectiva data:

- A Convenção Nº 111 sobre Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação, adotado pela Conferência Internacional do Trabalho (em 19 de janeiro de 1968)
- A Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (em 6 de setembro de 1968);
- A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (em 8 de dezembro de 1969);
- A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (em 1º de fevereiro de 1984);

- A Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (em 28 de setembro de 1989);
- A Convenção sobre os Direitos da Criança (em 24 de setembro de 1990);
- O Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos (em 24 de janeiro de 1992);
- O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (em 24 de janeiro de 1992);
- A Convenção Americana de Direitos Humanos (“Pacto De San José”) (em 25 de setembro de 1992);
- A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (“Convenção de Belém do Pará”) (em 27 de novembro de 1995);
- O Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (“Protocolo de San Salvador”) (em 21 de agosto de 1996);
- O Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (em 28 de junho de 2002);
- A Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (em 19 de abril de 2004);
- O Protocolo Facultativo à Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (em 12 de janeiro de 2007);
- O Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (em 30 de março de 2007);
- A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (em 1 de agosto de 2008).

Cabe destacar que há outros documentos internacionais de importância relevante, como:

- A Declaração Universal dos Direitos Humanos (de 10 de dezembro de 1948);
- A Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (de 20 de novembro de 1963);
- A Resolução Nº 3057 (XXVIII) (de 2 de novembro de 1973), declarou a Década de Ação para Combater o Racismo e a Discriminação Racial;
- A Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais (de 27 de novembro de 1978)
- A Resolução Nº 38/14 da Assembleia Geral da ONU (de 22 de novembro de 1983), proclamou a Segunda Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial;
- A Declaração de Viena e o Programa de Ação (de 25 de junho de 1993);
- A Resolução Nº 48/91 da Assembleia Geral da ONU (de 20 de dezembro de 1993), proclamou a Terceira Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial;
- A Resolução Nº 48/163 da Assembleia Geral da ONU (de 21 de dezembro de 1993), proclamou a Década Internacional dos Povos Indígenas do Mundo (1995-2004);
- A Resolução Nº 51/104 da Assembleia Geral da ONU (de 3 de março de 1997), proclamou a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (1995-2004);
- A Resolução Nº 52/111 da Assembleia Geral da ONU (de 12 de dezembro de 1997), convocou a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância;

- O Marco de Ação de Dakar (de 28 de abril de 2000);
- A Declaração e o Plano de Ação de Durban (de 8 de setembro de 2001);
- Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural (2 de novembro de 2001);
- Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (de 13 de setembro de 2007);
- A Resolução Nº 64/169 da Assembleia Geral da ONU (de 18 de dezembro de 2009), proclamou 2011 como o Ano Internacional das Pessoas de Ascendência Africana;
- A Declaração de Incheon (de 21 de maio de 2015);
- Resolução Nº 68/237 da Assembleia Geral da ONU (de 23 de dezembro de 2013), proclamou a Década Internacional de Afrodescendentes, com início em 1º de janeiro de 2015 e fim em 31 de dezembro de 2024 e com o tema: “Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento” (conscientes do fato de que os objetivos das três passadas décadas ainda não foram atingidos).

O problema da discriminação é uma constante e uma grande preocupação da comunidade internacional e do Brasil. Embora exista o marco normativo internacional exibido acima, a proibição da discriminação precisa continuar para seguir avançando no caminho da igualdade e reduzir a desigualdade e a pobreza. Novos impulsos para o compromisso político precisam persistir, já que inúmeros seres humanos continuam sendo vítimas do racismo, da discriminação étnico-racial, da xenofobia e da intolerância, como tem destacado a Declaração e o Plano de Ação de Durban de 2001. A seguir, será analisado mais detalhadamente o conteúdo dos instrumentos internacionais de maior relevância no âmbito da discriminação étnico-racial e do direito à educação.

O Decreto Nº 65.810 de 1969, promulgou a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial em 1969. Assim, o Estado brasileiro comprometeu-se a proibir e eliminar a discriminação racial em todas as suas formas, e garantir o direito de todos à igualdade perante a lei, sem distinção de raça, cor ou origem nacional ou étnica, principalmente no gozo do direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; o direito à liberdade de opinião e expressão; dos direitos econômicos, sociais e culturais; e do direito à educação e formação, *inter alia* (artigo 5). Comprometeu-se também com a adoção de medidas imediatas e eficazes, na área do ensino, da educação, da cultura e da informação, a fim de lutar contra os preconceitos que conduzam à discriminação racial bem como promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais ou étnicos (artigo 7).

Durante o período que o Brasil ratificou essa Convenção, o Estado vivia um momento político ditatorial e que trazia “arraigado em seus órgãos máximos uma existência de uma democracia racial” (FERRAZ e PIMENTA, 2006, p. 41). A Convenção tem influenciado o

Direito Brasileiro, como “pode ser verificado com uma evolução legislativa nacional em relação ao combate à discriminação racial” (ibid.).

O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais garante que os direitos econômicos, sociais e culturais do Pacto sejam exercidos por indivíduos sem qualquer tipo de discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição (artigo 2). O artigo 13 garante especificamente o direito à educação.

Além de garantir e definir o direito à educação, a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino define a “discriminação”. Conforme o artigo 1 da Convenção, a discriminação é qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, condição econômica ou de nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento de um indivíduo na educação, em particular:

- Privar um indivíduo ou grupo de indivíduos do acesso à educação de qualquer tipo ou em qualquer nível;
- Limitar qualquer indivíduo ou grupo de indivíduos à educação de padrão inferior;
- Criar ou manter sistemas educacionais separados ou instituições para indivíduos ou grupo de indivíduos;
- Infligir a qualquer indivíduo ou grupo de indivíduos condições que sejam incompatíveis com a dignidade humana.

Sendo signatário da Convenção, o Estado brasileiro tem o dever de garantir e implementar uma educação que tenha o objetivo de desenvolver completamente a personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (artigo 5). Conforme esse artigo, a educação também teria de promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, favorecendo as atividades da ONU para a manutenção da paz.

A Convenção sobre os Direitos da Criança também garante o direito à educação (artigo 28) e define o tipo de educação (artigo 29). O artigo 30 garante à criança pertencente a uma minoria étnica, religiosa ou linguística, ou de origem indígena, o direito de gozar de sua própria cultura, professar e praticar a sua própria religião ou utilizar seu próprio idioma, conjuntamente com outros membros de seu grupo. O Estado brasileiro deve respeitar o direito da criança à liberdade de pensamento, consciência e religião, bem como garantir a liberdade de manifestar a sua religião ou crença, a qual está sujeita apenas às limitações prescritas pela lei e como necessário para proteger a segurança pública, a ordem, a saúde ou a moral, ou os direitos



fundamentais e as liberdades dos outros (artigo 14). Os direitos na Convenção devem ser garantidos para toda criança sem discriminação de qualquer natureza, independentemente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional, origem étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou qualquer outra condição dessa criança ou dos pais ou responsável legal (artigo 2).

No preâmbulo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece a dignidade inerente ao ser humano como o fundamento do seu direito aos direitos humanos universais, decorrentes da lembrança das atrocidades realizadas nos períodos anteriores de guerras e conflitos. A Declaração consagra direitos e liberdades sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição (artigo 2). Também consagra o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião, bem como a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade, seja sozinho ou em comunidade com outros em público ou privado, e de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos (artigo 18).

A Declaração também garante o direito à educação – uma educação que favoreça o desenvolvimento completo da personalidade humana, fortaleça o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, e promova a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos (artigo 26).

Outra declaração também muito influente é a Declaração de Viena e o Programa de Ação que estabelece diretrizes para os Estados melhorarem a implementação dos princípios e direitos nela consagrados. Por exemplo, na Parte B (Igualdade, Dignidade e Tolerância) do Programa há disposições de possíveis ações para os Estados a fim de erradicar o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e outros tipos de intolerância. Essa parte dá atenção especial a grupos e indivíduos vulneráveis como pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas, povos indígenas, trabalhadores migrantes, mulheres e crianças.

### 1.4.1 O direito à educação e a luta contra a discriminação étnico-racial no Brasil

Não desconsiderando o fator de status econômico e de gênero, o fator mais marcante da desigualdade no Brasil é ainda o fator étnico-racial, que está intimamente relacionado ao fator socioeconômico e educacional da população brasileira. Isso representa um grande obstáculo para a realização e o gozo dos direitos humanos dos indivíduos desfavorecidos. O colonialismo, o sistema escravista e o capitalismo têm deixado obstáculos à mobilidade socioeconômica da população afrodescendente e ao desenvolvimento dos povos indígenas e quilombolas<sup>12</sup>. A maioria da população afrodescendente ainda se encontra em desvantagem na sociedade brasileira (especialmente em termos socioeconômicos e educacionais), em comparação com a maior parte da população branca. A explicação principal encontra-se na história.

No passado, houve mudanças graduais até se chegar à abolição da escravatura no país, depois de pelo menos 300 anos de escravidão. Alguns motivos da mudança estavam relacionados, por exemplo, à pressão internacional de teorias e doutrinas raciais, sobretudo europeias (SCHWARCZ, 1993, p. 20-25), aos movimentos negro e abolicionista brasileiro e internacional, aos sistemas de mão de obra e industrial e à imigração de mão de obra europeia para o Sul do país. Por exemplo, a proibição da escravidão como movimento mundial também incentivou o Brasil:

“O parlamento inglês promulgou a Bill Aberdeen de 1845, proibindo o tráfico negreiro em todo o mundo, e arrogando ao Reino Unido o direito de aprisionar qualquer navio suspeito de carregar escravos. No esteio da lei, e sendo a Inglaterra a potência de então, seguiram-se pressões políticas e militares para que a escravidão, entrave para a indústria inglesa, fosse abolida. Em 4 de setembro de 1850, com a Lei Eusébio de Queiroz, proibiu-se o tráfico negreiro, e em 1855 desembarcaram os últimos escravos no Brasil.” (CARVALHO MAIA BARAVIERA, 2005, p. 12)

---

<sup>12</sup> De acordo com o Decreto Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, “Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.” (artigo 2). As comunidades quilombolas são grupos étnicos, predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana, que se autodefinem a partir das relações específicas com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e as práticas culturais próprias; e estima-se que no Brasil existam mais de três mil comunidades quilombolas (INCRA). O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, estabelece que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.” O Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tem a responsabilidade de identificar, reconhecer, delimitar, demarcar e emitir titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos (artigo 3 do Decreto Nº 4.887). O quilombo mais conhecido do Brasil foi o Quilombo dos Palmares, o qual teve como um dos principais líderes o famoso herói ex-escravo Zumbi dos Palmares que lutou contra o governo colonial na época. O Quilombo dos Palmares fica na serra da Barriga, no Estado de Alagoas, o qual foi visitado durante a pesquisa de campo desta tese.

A Lei Nº 581 (Lei Eusébio de Queirós), de 4 de setembro de 1850, estabeleceu oficialmente as medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império brasileiro. Duas décadas depois, a Lei do Ventre-Livre de 28 de setembro de 1871 tornou livre os filhos de escravos que nascessem a partir de sua promulgação – porém, uma Lei controversa por separar e isolar filhos das famílias. Em 1885, foi aprovada a Lei Saraiva-Cotegipe “dos Sexagenários”, que concedia a liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade, uma idade subestimada para encontrar emprego e ser autossuficiente na época. Finalmente, a Lei Áurea de 13 de maio de 1888 foi adotada, abolindo assim a escravidão no Brasil – último país do mundo ocidental a abolir a escravidão. A Lei Áurea aboliu a escravidão oficialmente, porém, práticas análogas, ou não-oficiais, continuaram e os ex-escravos ainda sofriam a discriminação, a criminalização e as consequências negativas por, então, serem livres com a falta de políticas e oportunidades compensatórias. “Transcorreram vários anos até que algum tipo de política pública pudesse ser implementado visando a integração dos negros que, a partir de sua libertação, se encontravam sem moradia e emprego, excluídos do mercado de trabalho e de consumo.” (FERRAZ e PIMENTA, 2006, p. 6).

O século XIX foi marcante na história de um Brasil formalmente livre; um período quando novas ideias e teorias evolucionistas entraram num país onde os modelos raciais desempenhavam um papel fundamental (SCHWARCZ, 1993, p. 19). Dessa maneira, o direito tem contribuído para a abolição da escravidão dentro do marco de um processo de transição sócio-político-econômico-jurídico gradual para mudar o paradigma do passado colonial e do Império à primeira República constitucional em 1889 e no século XXI.

Porém, as leis e a nova agenda política da República não mudaram a realidade e as condições dos ex-escravos e seus descendentes tão rapidamente. Houve resíduos socioeconômicos, educacionais, laborais e emocionais na sociedade brasileira “livre” no papel, mas sem as ferramentas, oportunidades e aceitação concretas para possibilitar a mobilidade social em uma hierarquia social rígida com critérios diferenciados da cidadania (ibid., p. 24). Entre os séculos XX e XXI, o Brasil começou gradualmente e, com mais força, a organizar-se e valorizar a negritude e os povos indígenas, legislar e propor soluções de políticas públicas em prol da igualdade étnico-racial e proporcionar uma solução para as ações erradas e injustas do passado.

Os processos históricos do Brasil, sobretudo durante o período pós-abolição e pós-ditadura militar, têm contribuído significativamente para a redução gradual das desigualdades entre os grupos étnico-raciais e a evolução do marco jurídico no Estado. Fundamental tem sido o papel de vários intelectuais, pesquisadores, professores, militantes, movimentos

democráticos, trabalhistas e sociais (negro, indígena, quilombola, feminista), atores políticos e funcionários de governo engajados, etc.

Conforme o Censo 2010, os negros (pretos e pardos) no Brasil formam um contingente de aproximadamente 52% da população brasileira (IBGE, 2013a). No entanto, apesar de terem acesso à escola, as suas origens, a aparência física, a história e a cultura não foram – e ainda têm dificuldade de ser – completa e adequadamente tratadas no currículo e nas práticas educativas (PRAXEDES e PRAXEDES, 2014, p. 13). Indicadores e pesquisas<sup>13</sup> socioeconômicas e educacionais mostram que a desigualdade e a discriminação étnico-racial continuam sendo um desafio para a plena realização do direito à educação, bem como de outros direitos humanos, da maioria da população afrodescendente no Brasil.

Como é que o Estado brasileiro lida com a discriminação étnico-racial nas escolas? Uma vez que o Brasil é um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça para o povo brasileiro, ele deveria, portanto, ter um marco normativo que garantisse a tolerância, o respeito e a igualdade perante a lei e proibisse a discriminação de qualquer natureza. Porém, esse não foi o caso no passado. Desde os tempos coloniais, e até um pouco depois da independência do Brasil, o governo brasileiro promovia atos e políticas que poderiam ser interpretados como discriminatórios e segregacionistas. Podem-se identificar vários atos oficiais que substancialmente contribuíram para a marginalização da população escrava/afrodescendente no Brasil, tais como:

- **A Bula *Dum Diversas* (16 de junho de 1452):** Esta Bula permitiu a invasão, a busca e a subjugação dos sarracenos e pagãos e outros infiéis e inimigos de Cristo, e sua redução à escravidão perpétua.
- **Durante o processo de independência do Brasil nos anos 1820, a primeira Constituição brasileira de 1824** estabelecia o princípio da igualdade em relação à Lei: “A Lei será igual para todos.” (artigo 179 XIII). Porém, “tal princípio solenemente ignorava o regime escravocrata vigente, no qual os negros, oriundos do Continente Africano, eram destituídos de sua humanidade.” (CARVALHO MAIA BARAVIERA, 2005, p. 2).

---

<sup>13</sup> Por exemplo, em: ONU-CEPAL, 2016; PNUD, 2015; IPEA, 2014 e 2014b; PRAXEDES e PRAXEDES, 2014; AÇÃO EDUCATIVA et al., 2013; LINO GOMES, 2012; CARVALHO, 2009; GUERREIRO OSÓRIO, 2009; GUIMARÃES-IOSIF, 2009; PAIXÃO e CARVANO, 2008; IPEA 2008; OIT, 2006; HASENBALG, 2005; CARDOSO, 2003; IPEA, 2002.

- **O Decreto N° 1.331-A (17 de fevereiro de 1854):** O artigo 69 deste decreto, o qual aprovou e regulamentou a reforma da educação primária e secundária do Município da Corte, explicitamente proibiu o direito à educação de alguns grupos da população, especialmente a população que era predominantemente negra: *“Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vacinados. § 3º Os escravos.”*
- **A Lei de Terras N° 601 (18 de setembro de 1850):** Esta Lei tratava sobre as terras devolutas do Império, permitindo a propriedade da terra apenas através da compra (artigo 1º): *“Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro titulo que não seja o de compra.”*
- **A Guerra do Paraguai (1864-1870):** Se foi pelo motivo de expandir o exército nacional ou pelo desejo de reduzir a população negra (BATISTA, 2010), a guerra foi uma justificação para que os negros (escravos) lutassem pela própria liberdade nas fileiras militares da guerra. Porém, esse desejo de liberdade próprio custou a vida de muitos. Um exemplo foram os lanceiros negros do Rio Grande do Sul e o combate de Porongos, onde se alega que 80 de cada 100 mortos eram negros (JUSTINO, 2008). Afirma-se também que, durante a guerra do exército brasileiro, os guerreiros negros foram colocados na linha de frente, resultando em um grande número de mortos negros (SANTOS OFM).
- **A Lei N° 2.040 - Lei do Ventre (28 de setembro de 1871):** Esta Lei declarou livre os filhos das mulheres escravas que nasceram desde a data da Lei, libertou os escravos da Nação e outros, e decidiu sobre a criação e o tratamento dos filhos menores e sobre a liberação anual de escravos. Afirma-se que esta Lei, embora considerada boa, levou à destruição da família negra, separando as crianças dos pais, que, em seguida, fugiram para os quilombos ou tornaram-se as primeiras crianças abandonadas (SANTOS OFM).

O Artigo 1 desta Lei prevê que:

os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre. § 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.

- **A Lei Nº 3.270 - Lei Saraiva-Cotegipe “do Sexagenário” (28 de setembro de 1885):** Esta Lei normatizou a extinção gradual do elemento servil. Foi muito controversa, uma vez que o artigo 3 declarou a liberdade dos escravos de 60 anos, uma idade que fez do ex-escravo uma força de trabalho subestimada:

§10. São libertos os escravos de 60 anos de idade, completos antes e depois da data em que entrar em execução esta lei, ficando, porém, obrigados a título de indenização pela sua alforria, a prestar serviços a seus ex-senhores pelo espaço de três anos. §11. Os que forem maiores de 60 e menores de 65 anos, logo que completarem esta idade, não serão sujeitos aos aludidos serviços, qualquer que seja o tempo que os tenham prestado com relação ao prazo acima declarado.

- **O Decreto Nº 528 (28 de junho de 1890):** O Decreto regulamentou a entrada e a localização dos imigrantes e da mão de obra para o Brasil, especificamente da Europa, e proibiu a entrada de não-europeus. Desta forma, “os imigrantes seriam bem aceitos somente se pertencessem a etnias ditas ‘superiores’, com padrões físicos desejáveis, o que novamente excluiria, dentre outros, o negro” (CARVALHO MAIA BARAVIERA, 2005, p. 4). O Decreto estabelecia o seguinte:

Art. 1 É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á ação criminal do seu país, exceptuados os indígenas da Ásia, ou da África que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas. [...]

Art. 7 O Estado concederá ás companhias de transporte maritimo que o requererem a subvenção de 120 francos pela passagem de cada imigrante adulto que ellas trasportarem da Europa para os portos da República [...]

Art. 20 Todo o proprietario territorial, que desejar collocar immigrants europeus em sua propriedade, tem direito aos favores constantes deste decreto, desde que sejam preenchidas as condições aqui estipuladas.

- **A criação das colônias europeias no Brasil durante o século XIX:** A criação de colônias do Império e/ou privadas, na sua maioria alemães no estado do Rio Grande do Sul, foi um fenômeno socioeconômico, político e lucrativo do século XIX (HORN-IOTTI, 2003, pp. 3-12). Por exemplo, a Decisão Nº 80 de 31 de março de 1824 contribuiu para a criação da colônia imperial de São Leopoldo, perto da cidade de Porto Alegre; bem como a Lei Nº 514 de 28 de outubro de 1848, a qual concedeu terras públicas para as províncias para fins de colonização. Entre 1840 e 1850, 20 colônias foram organizadas (33% do império e 67% privadas), dados esses que continuaram crescendo até o início do século XX (ibid., pp. 6-13). Esse crescimento foi devido, por exemplo, ao fato que a força de trabalho europeia era uma solução aos problemas agrícolas e dos latifundiários ligados ao café como consequência do processo de abolição da escravidão (ibid., p. 24).

- **O artigo 70 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**, limitava o direito ao voto e a eleição de alguns cidadãos, estabelecendo que:

Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

1º) os mendigos;

2º) os analfabetos;

3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;

4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual.

§ 2º - São inelegíveis os cidadãos não alistáveis.

- **A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**, em relação à colonização, imigração, mão de obra e educação eugênica (artigos 121 e 138):

Art 121 § 4.º O trabalho agrícola será objecto de regulamentação especial, em que se attenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferéncia na colonização e aproveitamento das terras publicas. § 5.º A União promoverá, em cooperação com os Estados, a organização de colonias agricolas, para onde serão encaminhados os habitantes de zonas empobrecidas, que o desejarem, e os sem trabalho. § 6.º A entrada de immigrants no territorio nacional soffrerá as restricções necessarias á garantia da integração ethnica e capacidade physica e civil do immigrant, não podendo, porém, a corrente immigratoria de cada paiz exceder, annualmente, o limite de dois por cento sobre o numero total dos respectivos nacionaes fixados no Brasil durante os ultimos cincoenta annos. § 7.º É vedada a concentração de immigrants em qualquer ponto do territorio da União, devendo a lei regular a selecção, localização e assimilação do alienígena.

Art 138. Incumbe á União, aos Estados e aos Municipios, nos termos das leis respectivas: [...] b) estimular a educação eugênica [...]

- **O Decreto-Lei Nº 7.967 de 8 de setembro de 1945**, que dispôs sobre a Imigração e Colonização e outras providências, estabeleceu “na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência européia, assim como a defesa do trabalhador nacional.” (artigo 2).
- **O isolamento territorial das populações de baixa renda e negras do centro à periferia:** Um exemplo é o bairro da Restinga, na cidade de Porto Alegre do Estado Rio Grande do Sul, a qual foi visitada durante a pesquisa de campo desta tese. Esse bairro foi declarado oficial pela Lei Nº 6571 de 1990 devido ao trabalho e compromisso da sua comunidade (SECRETARÍA MUNICIPAL DE CULTURA, pp. 83-84). O Bairro Mario Quintana, também foi declarado oficial pela Lei Municipal Nº 8258 de 21 de dezembro de 1998. A maioria dos moradores desses bairros eram humildes e provenientes de outras áreas da cidade. O processo de urbanização e melhoria das regiões onde essas populações viviam foi um fator que forçou esses grupos a mudar para os “novos” bairros. A Lei Nº 2902 de 30 de dezembro de 1965 criou o

Departamento Municipal de Habitação (DEMHAB), o qual era responsável por transferir esses grupos aos novos bairros. Desde o início dos anos 1960, os moradores foram removidos das Vilas próximas para o centro da cidade (por exemplo, as Vilas Theodora, Marítimos, Ilhota e Santa Luzia, Borges-Praia de Belas, Ipiranga e Harmonia em Porto Alegre) e foram realocados nas regiões como Restinga e Nordeste (ibid., pp. 62-63). A Restinga e o Nordeste são as regiões com o maior percentual da população negra em Porto Alegre (aproximadamente 38% cada) (IBGE, Censo 2010). Embora a política de habitação do DEMHAB aparentemente tenha tido um interesse social para retirar os moradores dos domicílios urbanos marginalizados, fornecendo-lhes habitação nova e melhor para integrá-los na vida espiritual, econômica e cultural da comunidade, no entanto, manifestou-se a reprodução de um espaço em um novo local: a falta de condições mínimas e a ocupação de áreas de risco ao longo das encostas da colina de São Pedro (ibid., pp. 83-85) devido à falta de infraestrutura (esgotos abertos, a falta de pavimento, condições precárias de habitação, etc.) e as características socioeconômicas dos grupos populacionais.

Como visto acima, durante o tempo colonial até a República, existia legislação explicitamente discriminatória contra a população afrodescendente. Essas normas legitimaram a hierarquia étnico-racial da sociedade brasileira. Embora as Constituições brasileiras “sempre tenham contido a disposição de que todos são iguais perante a lei”, essas “trouxeram em seu corpo inúmeros aspectos racistas, retrato sempre fiel dos hábitos e costumes dos anos em que vigoram, reflexo claro da exclusão do negro da elite do país.” (CARVALHO MAIA BARAVIERA, 2005, p. vi). Além disso, mesmo durante os primeiros momentos da República, ainda existiam leis locais que continuaram discriminando a população afrodescendente, principalmente através da repressão de suas manifestações culturais (IPEA, 2003, p. 1) e de oportunidades, especialmente no contexto do direito ao trabalho e à educação.

Desde a criação da República até hoje, podem-se identificar vários instrumentos jurídicos e normativos no âmbito nacional que visam a proibir a discriminação étnico-racial, promover a igualdade étnico-racial e contribuir para a proteção e a garantia do direito à educação, particularmente da população afro-brasileira, por exemplo<sup>14</sup>:

---

<sup>14</sup> Esta lista não tem o objetivo de ser exaustiva, mas rudimentar.



- O Decreto Nº 119-A (07 de janeiro 1890). Proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado.
- O Código Penal (07 de dezembro de 1940). Estabelece que é injúria a ofensa da dignidade que consiste na utilização de elementos referentes à raça, à cor, à etnia, à religião, à origem ou à condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência.
- A Lei Nº 4.737 (15 de julho de 1965). “Institui o Código Eleitoral.”
- A Lei Nº 5.250 (09 de fevereiro de 1967). “Regula a liberdade de manifestação do pensamento e de informação.”
- A Constituição da República Federativa do Brasil (05 de outubro de 1988).
- A Lei Nº 7.668 (22 de agosto de 1988). “Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP e dá outras providências.” A Fundação tem “a finalidade de promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira.” (artigo 1)
- A Lei Nº 7.716 (05 de janeiro de 1989). Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.
- O Estatuto da Criança e do Adolescente (13 de julho de 1990).
- A Lei Nº 9.394 (20 de dezembro de 1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (“Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB”).
- A Lei Nº 10.639 (de 9 de janeiro de 2003). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
- A Lei No 10.678 (23 de maio de 2003). Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República.
- O Decreto Nº 4.887 (20 de novembro de 2003). Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o qual estabelece que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.”
- A Lei Nº 11.645 (10 de março de 2008). Altera a Lei Nº 9.394 de 1996, modificada pela Lei no 10.639 de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
- O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (13 de maio de 2009).
- A Lei Nº 12.288 (20 de julho de 2010). Institui o Estatuto da Igualdade Racial.
- A Lei Nº 12.711 (29 de agosto de 2012). “Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.”
- A Lei nº 12.990 (9 de junho de 2014). “Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias,

das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.”

- A Lei Nº 13.005 - o Plano Nacional de Educação (25 de junho de 2014).
- A nova Base Nacional Comum Curricular (2017), a qual insere a Educação para as Relações Étnico-Raciais, prevista no artigo 26-A da Lei Nº 9.394/1996 (LDB), e reflete e valoriza a história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei Nº 10.639/2003 e Lei Nº 11.645/2008).

Esses instrumentos podem ser considerados “afirmativos” e “multiculturalistas”, já que têm o objetivo de promover a igualdade étnico-racial e oportunidades culturais sobre a diversidade das populações brasileiras, especialmente os afrodescendentes e indígenas do Brasil. As políticas públicas multiculturalistas procuram promover as identidades culturais que foram marginalizadas previamente, a fim de mitigar certo tipo de opressão (CAMPOS e JUNIOR, 2014, p. 115) e defender o respeito às diferenças dentro de uma unidade social (ibid., p. 111).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual foi elaborada “por membros eleitos pelo povo e amparada por um movimento negro mais forte e organizado - o que basicamente inexistia nas demais Constituições e não tinha influência em Constituições outorgadas, avançou na questão racial.” (CARVALHO MAIA BARAVIERA, 2005, p. 5). Inclusive, desde a independência do Brasil, o princípio da igualdade formal foi estabelecido por todas as Constituições, porém, evidenciou-se a “convivência entre a igualdade citada na Constituição e a escravidão do negro. Abolida a escravidão, ainda assim não foram afastadas as disposições de cunho racista em algumas das Cartas posteriores. Até que em 1988, com a promulgação da Constituição, viu-se um texto que realmente buscava a promoção da igualdade” (ibid., p. 22). Em seguida, serão analisados os instrumentos mais relevantes na área do direito à educação, da discriminação e da igualdade étnico-racial no Brasil.

Em um contexto onde “a população negra brasileira tinha acesso restrito aos serviços de educação, saúde e proteção social, entre outros”, a Constituição de 1988 significou “uma ampla reorganização do Estado no campo das políticas sociais” universais, as quais são “imprescindíveis para o combate às desigualdades raciais em um país com o histórico de racialização da pobreza” (THEODORO, 2008, p. 58). Essa Constituição garante, por exemplo, “a universalização do atendimento na saúde, com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS); do atendimento dos serviços e benefícios da Assistência Social, a quem deles necessitar; e a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (ibid., p. 57).

A Constituição de 1988 reconhece e elabora o direito à educação na seção da educação (artigos 205-214), tal como estabelecem os instrumentos internacionais e, inclusive, de forma mais elaborada. A educação é um direito social (artigo 6) de todos e um dever do Estado e da família (artigo 205), com o objetivo de alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa, sua formação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O Estado tem o dever de gerir a educação com base na igualdade de condições de acesso e permanência na escola (artigo 206).

O conteúdo mínimo do ensino fundamental visa a assegurar uma educação básica comum, bem como o respeito aos valores culturais e artísticos, a nível nacional e regional (artigo 210). O desempenho do Estado brasileiro para cumprir os artigos 205-214 manifesta-se na aplicação de leis e políticas públicas, principalmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069 de 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “LDB” (Lei Nº 9.394 de 1996); e o Plano Nacional de Educação para a década 2014-2024 (Lei Nº 13.005 de 2014). O Brasil tem o dever de promover a educação escolar pública (artigo 4, Lei Nº 9.394) e de ministrar o ensino com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (artigo 206, Constituição Federal).

A Constituição estabelece, no artigo 208, como o Estado deve prestar o direito subjetivo à educação. Por exemplo, a educação básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, inclusive para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (§ I). O artigo 208 também estabelece que “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (§ 2). Qualquer cidadão pode acionar o poder público para exigir esse direito (artigo 5, Lei Nº 9.394). Se a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório for comprovada, a ela poderá ser imputado crime de responsabilidade (artigo 5 § 4, Lei Nº 9.394).

As responsabilidades do sistema de ensino brasileiro ficam a cargo dos diferentes níveis federativos, uma vez que o Brasil é uma República Federativa com um sistema descentralizado. Conforme a Constituição de 1988, os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios organizam-se em regime de colaboração (artigo 211). A União organiza o sistema federal de ensino; os Estados e o Distrito Federal atuam prioritariamente no ensino fundamental e médio; enquanto os Municípios atuam prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Conforme o artigo 211, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão as formas de colaboração a fim de assegurar a universalização do ensino obrigatório. A Lei Nº 9.394 (LDB) define mais detalhadamente as responsabilidades

e áreas de cada entidade federal no Título IV “Da Organização da Educação Nacional” (artigos 8-20).

Em relação aos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a Constituição estabelece que o conteúdo mínimo visa a “assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (artigo 210). Para tal fim, o ensino religioso é de matrícula facultativa e “constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (§ 1). A Constituição de 1988 também estabelece que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” (artigo 242). Esta disposição foi posteriormente elaborada pelas Leis N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008, alterando a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Além de reconhecer e elaborar o direito à educação, a Constituição garante alguns princípios em relação à diversidade. O artigo 3 elenca os objetivos do país, *inter alia*: “construir uma sociedade livre, justa e solidária”; “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”; e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Estabelece-se também que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (artigo 5).

De acordo com o artigo 12 da Constituição de 1988, são brasileiros naturalizados “os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral”. Assim, os afrodescendentes e/ou ex-escravos provenientes de países africanos lusófonos tem direito à cidadania. Além disso, para aos remanescentes das comunidades dos quilombos ocupando suas terras, a Constituição reconhece-lhes “a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (artigo 68).

A Constituição garante o pleno exercício dos direitos culturais (artigo 215); incentiva a valorização e a difusão das manifestações culturais (artigo 215); protege as culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (artigo 215 § 1); e valoriza a diversidade étnica e regional (artigo 215 § 3), bem como a diversidade das expressões culturais (artigo 216 § 1I). Ela também repudia o racismo (artigo 4 VIII) e estabelece a inviolabilidade da “liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos” (artigo 5 § VI).

Fundada nesses princípios, a Lei Nº 12.288 estabelece que a liberdade de consciência e de crença é inviolável, assegura o livre exercício dos cultos religiosos e garante a proteção aos locais de culto e a suas liturgias (artigo 23). O direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos de matriz africana é definido em detalhe no artigo 24 da Lei Nº 12.288. A “assistência religiosa aos praticantes de religiões de matrizes africanas internados em hospitais ou em outras instituições de internação coletiva” é garantida no artigo 25. No plano político, a Lei também estabelece que o “poder público adotará as medidas necessárias para o combate à intolerância com as religiões de matrizes africanas e à discriminação de seus seguidores” (artigo 26).

A Lei Nº 9.394 articula o conceito de ensino religioso estabelecendo que esse “é parte integrante da formação básica do cidadão [...] assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (artigo 33). Para a definição dos conteúdos do ensino religioso, a “entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas” será ouvida (§ 2). As normas gerais da educação nacional são válidas também para o ensino privado (artigo 209, Constituição Federal).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, além de proteger o direito à educação (artigo 53), garante o “direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.” (artigo 15). O direito à liberdade compreende opinião, expressão, crença e culto religioso, *inter alia* (artigo 16).

A Lei Nº 7.716 define “os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (artigo 1). São crimes: “recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau” (artigo 6); e “praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (artigo 20). Vale a pena notar que o artigo 1º desta Lei, adotada em 1989, foi alterado em 1997 para incluir a “discriminação” como crime além do preconceito, e também para ampliar as categorias além da cor ou raça, para: raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Isso mostra que a discriminação étnico-racial ainda continuava sendo um problema crítico na sociedade brasileira e finalmente estava tendo mais apoio jurídico.

O Decreto Nº 119-A, com vigência restabelecida em 2002, “proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências.” Estabelece-se que todas as confissões religiosas têm igual faculdade de exercer o seu culto e reger-se segundo a sua fé

(artigo 2). Além disso, cabe a todos “o pleno direito de se constituírem e viverem coletivamente, segundo o seu credo e a sua disciplina, sem intervenção do poder público” (artigo 3).

O Código Penal considera injúria a ofensa da dignidade ou do decoro de alguém, estabelecendo uma pena de detenção de um a seis meses ou multa (artigo 140). Se essa “injúria consiste na utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência”, a pena será de reclusão de um a três anos e multa (§ 3). Ademais, considera-se crime “o ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo”, por exemplo, escarnecendo “de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso” (artigo 208). Vale a pena notar que foi criado o “Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa” (21 de janeiro) por meio da Lei Nº 11.635 de 2007.

Outro exemplo penal, *inter alia*, é a Lei Nº 4.737 de 1965 (o Código Eleitoral), que proíbe a propaganda “de guerra, de processos violentos para subverter o regime, a ordem política e social ou de preconceitos de raça ou de classes” (artigo 243 I). Similarmente, a Lei Nº 5.250 de 1967, que “regula a liberdade de manifestação do pensamento e de informação”, estabelece como abuso no exercício da liberdade de manifestação do pensamento e informação o “fazer propaganda de guerra, de processos para subversão da ordem política e social ou de preconceitos de raça ou classe” (artigo 14).

No que tange a promoção da igualdade étnico-racial, a Lei Nº 12.288 de 2010 institui o Estatuto da Igualdade Racial, com o objetivo de “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (artigo 1). O Estatuto busca, “através das ações afirmativas, corrigir as lacunas ainda existentes entre a legislação que já não guarda mais os ranços do preconceitos, e a realidade do negro que ainda se encontra em posição desigual na sociedade.” (CARVALHO MAIA BARAVIERA, 2005, p. vi). A Lei Nº 12.288 define as ações afirmativas como “programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (artigo 1 VI). Também se garante que:

A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de [...] promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais (artigo 4 IV).

Para promover a igualdade étnico-racial através da educação, o Estado brasileiro adotou a Lei Nº 10.639 de 2003, que alterou a Lei Nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Essa lei foi alterada ainda pela Lei Nº 11.645 de 2008, que adiciona também a história e a cultura indígena: “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (artigo 26-A da LDB). Essa Lei faz parte de uma política educacional mais abrangente “voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos de 2000” (LINO GOMES, 2012, p. 7). A Lei 10.639/2003,

“pode ser considerada uma **reivindicação do Movimento Negro e de organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista**. Pode também ser entendida como uma resposta do Estado às demandas em prol de uma educação democrática, que considere **o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do País**, especialmente quando se consideram a proporção significativa de negros na composição da população brasileira e o discurso social que apela para a riqueza dessa presença.” (ibid., p. 19) (grifos da autora)

A fim de aplicar o artigo 26-A da LDB, formulou-se o Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O MEC também estimula a criação de um Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial em cada Estado do país. Em 2004, adotou-se o Parecer Nº CNE/CP 003/2004 do Conselho Nacional de Educação do MEC, a fim de cumprir o estabelecido na Constituição Federal (artigos 5 I, 210, 206 I § 1º, 242, 215 e 216), bem como os artigos 26, 26-A e 79-B na LDB, “que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.” O Parecer do CNE 003/2004 aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Resolução 001/2004 elabora os direitos e as obrigações dos entes federados quanto à implementação do artigo 26-A (LINO GOMES, 2012, p. 339).

Uma prática exemplar para a implementação do artigo 26-A da LDB e as diretrizes relevantes é o projeto “A Cor da Cultura”, que foi lançado como projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira. O projeto foi uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (Seppir).

Para contribuir para a implementação da Lei, a UNESCO no Brasil, em parceria com o MEC, tem tido um grande papel. Em 2011, a UNESCO, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC e a Universidade Federal de São Carlos, viabilizaram a edição completa em português dos oito volumes da Coleção História Geral da África, que foi finalizada entre as décadas de 1980 e 1990 por mais de 350 cientistas e especialistas internacionais para contar a história da África a partir da perspectiva dos próprios africanos (UNESCO). Em 18 de janeiro de 2012, lançou-se o projeto UNESCO-Estados Unidos-Brasil de Ensino do Respeito a Todos, que visou à elaboração de um quadro curricular para combater o racismo e promover a tolerância e materiais didáticos que abordassem o racismo e a tolerância na educação (UNESCO, 2014, p. 20). Em 21 de março de 2014, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Integração do MEC e a UNESCO no Brasil, em parceria, lançaram dois materiais pedagógicos: a “Síntese da coleção História Geral da África” e o livro “História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil”.

Nota-se também o impulso que a política de educação contemporânea está tendo no Brasil, devido à entrada em vigor do Plano Nacional de Educação (PNE) para a década 2014-2024. A implementação de vários dos objetivos do PNE depende, direta ou indiretamente, da eliminação da discriminação e da desigualdade na educação. Por exemplo, uma das estratégias das metas 2, 3 e 4 do PNE visa a “fortalecer o acompanhamento e o monitoramento [...] das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos alunos”. Além disso, a meta 8 visa a:

elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A nova Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017), insere a Educação para as Relações Étnico-Raciais, prevista no artigo 26-A da LDB, e reflete e valoriza a história e a cultura afro-brasileira e indígena (Lei N° 10.639/2003 e Lei N° 11.645/2008). A nova Base também inclui, de forma holística, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola. O objetivo é ampliar os “conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais e, conseqüentemente, para a eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira.” (MEC, 2016, p. 37).

Em relação à educação superior, a Lei N° 12.711 de 2012 reserva para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, no mínimo, 50% de vagas em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, nas



instituições federais de educação superior vinculadas ao MEC. As vagas são reservadas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em igual proporção para a população de pretos, pardos e indígenas da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (artigo 3). Dessas vagas, 50% deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita (artigo 1), enquanto os 50% restantes permanecem para ampla concorrência.

Devido a essa Lei, as populações preta, parda, indígena e de baixa renda devem estar mais presentes nas instituições de ensino superior no Brasil nos próximos anos. Embora tal tipo de política pública para a inclusão e a igualdade das populações marginalizadas represente um primeiro passo relevante e muito necessário para a redução das desigualdades étnico-raciais no país, é também fundamental que outras políticas complementares sejam adotadas e aplicadas a nível pré-escolar, fundamental, médio e superior do sistema de ensino público brasileiro, bem como no âmbito de oportunidades educativas de segunda chance para jovens e adultos. Uma solução mais preventiva deve dotar todo estudante com as competências, habilidades e oportunidades, independentemente da etnia-raça, sob o princípio da igualdade.

Um passo além desse tipo de ação afirmativa no âmbito da educação se dá no âmbito trabalhista: a Lei Nº 12.990 (9 de junho de 2014) reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Uma iniciativa que complementa essa Lei, e vem incentivando a igualdade étnico-racial neste sentido, já que é preciso capacitar e formar os candidatos para as vagas, é o Programa de Ação Afirmativa do Instituto Rio Branco – Bolsa-Prêmio de Vocação para a Diplomacia realizado pelo Instituto Rio Branco (IRBr) e o Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O Programa tem como objetivo ampliar as oportunidades de acesso aos quadros do Ministério das Relações Exteriores e incentivar e apoiar o ingresso de afrodescendentes na Carreira de Diplomata, mediante a concessão de bolsas-prêmio destinadas ao custeio de estudos preparatórios ao Concurso de Admissão à Carreira de Diplomata (IRBr). Foi criado em 2002 e teve o apoio financeiro da Fundação Cultural Palmares/MinC, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Secretaria Especial de Direitos Humanos e da Seppir.

No âmbito institucional, a Medida Provisória (MP) Nº 726 (12 de maio de 2016) estabeleceu a nova estrutura organizacional da Presidência da República e dos Ministérios do

governo federal. Essa MP oficializou a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (criado em 13 de outubro de 2015 pela MP 696), com a junção da Seppir; a Secretaria de Políticas para as Mulheres; e a Secretaria de Direitos Humanos e Secretaria Nacional de Juventude. A Seppir permanece na condição de Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, passando a ser vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania.

A Seppir foi criada originalmente através da Medida Provisória N° 111 (21 de março de 2003), a qual foi convertida na Lei N° 10.678 (23 de maio de 2003). A Seppir foi uma das conquistas e o reconhecimento das lutas históricas do movimento negro brasileiro. O dia 21 de março é simbólico, porque se celebra o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial da ONU em memória do Massacre de Shaperville em Johannesburgo, na África do Sul que resultou em 69 mortos e 186 feridos, os quais lutaram pela igualdade racial durante a época do apartheid (SEPPIR, 2016).

O século XXI representou para o Brasil um grande avanço na questão das relações étnico-raciais e a promoção *de facto* da igualdade e dos direitos humanos. Um evento exemplar foi a participação do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata da ONU em Durban, na África do Sul, em 2001. Neste período, “as demandas por políticas específicas se aprofundaram” (THEODORO, 2008, p. 59). Também, “foram sendo consolidadas pautas setoriais e começaram a ser desenhadas e implementadas ações e programas nos campos da educação e da saúde, com foco no combate ao preconceito e à discriminação” (ibid.).

Porém, a tentativa de construir uma “sociedade multicultural e multirracial não tornou o Brasil imune ao flagelo do racismo e da intolerância racial” (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2003, p. 3). Isso indica que o marco normativo do Estado brasileiro não tem tido um impacto suficientemente explícito e ainda não está resolvendo o problema, seja pela sua ineficiência e ineficácia na implementação ou pela dificuldade de enxergar resultados substanciais no curto-médio prazo. As pesquisas existentes, bem como os indicadores analisados no Capítulo 2 desta tese, são evidência de que as desigualdades socioeconômicas geradas pela hierarquia étnico-racial do Estado impedem o desenvolvimento humano e o pleno gozo dos direitos humanos e de oportunidades de grupos e indivíduos discriminados, neste caso, a maioria da população afrodescendente no Brasil.

## 1.5 Algumas considerações sobre os marcos normativos

É evidente que uma comunidade internacional surgiu e solidificou-se, fundando-se no respeito à dignidade humana, à igualdade, à diversidade e aos direitos que são inerentes aos seres humanos. É uma comunidade composta de Estados soberanos regidos pelo direito internacional que desempenha um papel na tomada de decisões mundiais de natureza cultural, humanitária, socioeconômica, ambiental, etc. Mesmo assim, instrumentos internacionais têm o risco de deixar espaço de “ambiguidade” e estabelecem normas “mínimas” a fim de permitir aos Estados interpretá-las e implementá-las no âmbito doméstico (DERRY-MALONE, 2012, p. 3). Estados podem até formular reservas em um tratado ou invocar cláusulas de um tratado que aceitem restrições de direitos humanos em determinadas circunstâncias<sup>15</sup>. Por definição, as normas internacionais tentam não ser tão ortodoxas a fim de deixar espaço para que os diversos Estados possam adotá-las e implementá-las.

Embora o marco normativo analisado neste capítulo seja elaborado e imponente, sempre haverá problemas relativos a sua implementação no âmbito nacional, uma vez que as realidades culturais e administrativas entre e dentro dos Estados são muito diversas entre si, e existem vários desafios e prioridades diferentes que podem impedir a implementação e a realização de compromissos internacionais. Haverá desafios, especialmente, para lidar com desigualdades e exclusão daqueles que ficam à margem dos benefícios. Além da distinção entre titulares de direitos e portadores de deveres – por exemplo, os cidadãos de um Estado como estabelece sua constituição – existem os que “têm” (*haves*) e os que “não têm” (*have nots*), ou seja, aqueles que se beneficiam e gozam de seus direitos e aqueles que não, sobretudo, por causas históricas de opressão e discriminação. O direito internacional tem seus limites, porém, tem a tendência de ser cada vez mais universal (ou humanístico) e emancipador, ao invés de refletir apenas um modelo etnocêntrico.

As normas do direito internacional são cruciais, pois podem servir como diretrizes das normas mínimas que os Estados devem cumprir a fim de realizar e garantir os direitos humanos, o bem-estar da sua população e a proteção do meio ambiente. Uma vez que o direito internacional visa também a fixar critérios *mínimos*, há outros critérios que podem virar essenciais com o passar do tempo e com o surgimento de evidências que ainda não fazem parte

---

<sup>15</sup> “‘Reserva’ designa uma declaração unilateral, qualquer que seja o seu conteúdo ou a sua denominação, feita por um Estado quando assina, ratifica, aceita ou aprova um tratado ou a ele adere, pela qual visa excluir ou modificar o efeito jurídico de certas disposições do tratado na sua aplicação a esse Estado” (Artigo 2º 1d, Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados).

do direito internacional. A evolução do direito internacional, no âmbito das Nações Unidas durante as últimas décadas, representa um grande avanço no sentido da universalidade e da justiça para a humanidade, os direitos humanos, a igualdade étnico-racial e o desenvolvimento humano sustentável.

Com base no conteúdo analisado acima, pode-se concluir que o marco normativo do Brasil, que reconhece o direito à educação e proíbe a discriminação étnico-racial no Estado, é suficientemente abrangente para realizar esse direito, erradicar a discriminação e o racismo e promover a igualdade étnico-racial. Da mesma forma, o marco normativo brasileiro é consistente com os dispositivos previstos nos tratados internacionais analisados. Porém, o mesmo Estado brasileiro, perante o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, tem afirmado que desde muito tempo o Estado e a sociedade brasileira, agindo em nome do mito de um paraíso ou democracia racial, revelaram-se incapazes de implementar mecanismos eficazes para incluir afrodescendentes, indígenas, indivíduos e membros de outros grupos discriminados na sociedade dominante (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2003, p. 3). O marco normativo do Brasil tem evoluído desde seus primórdios e, “observa-se que a lei apresenta constante evolução no tratamento das questões raciais, atingindo não só o patamar de igualdade formal, como também o exercício pleno da cidadania por meio de conduta pró-ativa, para que o texto legal se torne eficaz.” (CARVALHO MAIA BARAVIERA, 2005, p.23).

As consequências desse processo são evidência da existência do racismo no Brasil e de seu efeito cumulativo gerador de desigualdade socioeconômica (ibid.). Também foi admitido que as políticas universalistas são “insuficientes para corrigir um quadro histórico de desigualdade entre brancos e negros no Brasil” (ibid.). Porém, isso não significa que seja impossível atingir a igualdade de oportunidades para todos através de políticas públicas. Isso apenas revela que as políticas públicas até agora aplicadas não têm tido uma eficácia suficientemente marcante para diminuir o racismo e a desigualdade étnico-racial no Brasil e precisam de mais esforços e, sobretudo, de mais tempo para revelar resultados maiores.

O Brasil tem avançado na promoção da igualdade étnico-racial de forma gradual, porém, ainda há muito para caminhar: desde a promulgação da Lei Eusébio de Queirós de 1850, que proibiu o tráfico de escravos para o Brasil; a Lei Áurea de 1888, que aboliu oficialmente a escravatura; passando pela adoção da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; até a promulgação de uma Lei criminalizando a discriminação racial em 1989; e, apenas nas últimas décadas, a adoção de legislação e políticas públicas mais construtivas em prol da promoção da igualdade étnico-racial, por exemplo, através da educação e no âmbito laboral. O processo tem demorado, mas vai no caminho certo, a menos que haja algum retrocesso e/ou

falta de implementação e execução do marco normativo já existente, sobretudo, o marco estabelecido durante as últimas décadas.

Então, se o marco normativo existe e tem avançado formalmente, onde poder-se-ia melhorar a efetividade e o impacto do arcabouço jurídico ainda mais? Na execução, na prestação de contas, no financiamento, na sensibilização e na educação, *inter alia*. Se essas áreas não são cuidadas, a desigualdade, a discriminação e o racismo continuarão existindo na sociedade brasileira e os avanços até agora conquistados podem perder-se ou ficar em impasse.

O próximo capítulo irá evidenciar essa desigualdade existente e estrutural entre as populações branca e afrodescendente (negra) no Brasil. Serão analisados vários indicadores socioeconômicos e educacionais que evidenciam essa desigualdade étnico-racial. Essa realidade da sociedade brasileira indica a “não-realização” de vários direitos humanos desses cidadãos marginalizados, como acontece para a maior parte da população afrodescendente e indígena no Brasil. Essas desigualdades indicam lacunas e desafios de implementação, impacto e efetividade do marco jurídico do Estado.

## Capítulo 2

### 2 Desigualdade e discriminação étnico-racial no Brasil

#### 2.1 Teorias da colonialidade do poder e a diferença colonial

Para compreender uns dos maiores desafios socioeconômicos de um país como o Brasil – país latino-americano, vasto, diverso e em desenvolvimento – é preciso compreender os fenômenos históricos do colonialismo, a escravidão e o capitalismo, especificamente os efeitos perversos que esses mecanismos interdependentes desencadearam e deixaram profundamente enraizados na estrutura da sociedade brasileira contemporânea. O Brasil, assim como vários países latino-americanos, *inter alia*, que foram colonizados pelos europeus, encaixa-se nas teorias da realidade latino-americana, e.g., colonização exploratória, industrialização tardia, modernização acelerada, mestiçagem de povos, etc. (MORESCO e RIBEIRO, 2015, p. 177). Os conceitos sociológicos de “diferença colonial”, “colonialidade do poder” e “racismo epistêmico” conseguem elucidar esse assunto.

O semiótico e literário Walter MIGNOLO teorizou o termo da “diferença colonial” para explicar as consequências identitárias, geopolíticas, culturais e econômicas do colonialismo, da relação dominação/submissão e da “colonialidade do poder”, especialmente a partir da colonização das Américas (2002; 2005). O que o termo representa começou a ser percebido “com os movimentos de descolonização (ou independência) desde fins do século XVIII até a segunda metade do século XX” (ibid., p. 34). A diferença colonial foi organizada, e ainda é sustentada, pela colonialidade do poder, estabelecendo relações complexas entre colonizador e colonizado.

A partir da “diferença” (entendida como uma ferida) surge um imaginário conflitivo, ou seja, uma “construção simbólica mediante a qual uma comunidade (étnica, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a si mesma” (ibid., p. 33). A colonização das Américas pela Europa deixou implantada uma “dupla consciência” no imaginário das populações que foram colonizadas e classificadas como subalternas e inferiores pelos dominantes e superiores europeus. A consciência dos subalternos formou-se e definiu-se em relação ao “outro mundo” (ibid., p. 38). Essa dupla consciência é “consequência da colonialidade do poder e a manifestação de subjetividades forjadas na diferença colonial” (ibid.). Isso poderia aplicar-se

também aos continentes africano e asiático, uma vez que eles também foram colonizados e explorados.

A “colonialidade do poder”, entendida como uma articulação espacial de poder do sistema-mundo moderno, é um termo que se refere ao padrão de poder estabelecido sobre a ideia da hierarquia étnico-racial criada principalmente no século XVI e a partir do surgimento do circuito comercial do Atlântico (MIGNOLO, 2002, p. 60). A “colonialidade” é um conceito entendido como o outro lado (o lado negativo) da modernidade (MIGNOLO, 2005, p. 34). Esse padrão de poder do sistema-mundo é complementado pelo capitalismo e o eurocentrismo<sup>16</sup> (QUIJANO, 2005, p. 113) e está ligado à criação de diferenças coloniais (MIGNOLO, 2002, p. 61).

Durante os séculos XVII e XX, a Europa interessava-se na África, na América Latina e o Caribe e na Ásia, por suas riquezas naturais e recursos humanos, uma vez que:

os seres humanos também eram necessários aos colonizadores para o cultivo e a exploração das minas. Instaura-se assim um novo período de escravidão humana, associada à acumulação de capitais, estruturado num sistema político, jurídico e econômico que vai permitir o desenvolvimento de uma gigantesca empresa comercial, possibilitando a expansão do capitalismo. (ARAÚJO DOS ANJOS, 2013, p. 140)

Por outra parte, a África, sua cultura e história foram desvalorizadas e inferiorizadas em relação à história e à cultura europeia, sobretudo durante os séculos XVIII e XIX. Estudiosos europeus, como Hegel, advogavam pela exclusão da África da historicidade judaico-cristã, uma vez que a África era diferente da Europa judaico-cristã, devido a sua alegada inferioridade cultural e desorganização política (GATHII, 1998, p. 192), bem como suas crenças religiosas/espirituais consideradas heréticas. Estudiosos pós-colonialistas explicam que atitudes de superioridade étnico-racial ligadas à religião, como no Cristianismo e o Islamismo, têm justificado a captura e a escravização de milhões de africanos (ibid.). Essa suposta diferença cultural hierárquica também foi um pilar da “missão civilizatória” (religiosa e econômica) do projeto colonial europeu nas Américas (ibid., pp. 199-200). Essas crenças podem ser aplicadas aos povos indígenas e à população afro-brasileira descendente de escravo.

A colonialidade do poder converteu diferenças em valores e hierarquias que foram usadas para justificar um sistema e mecanismos de exploração em benefício de poucos e

---

<sup>16</sup> Conceito como teorizado por sociólogo e cientista político Anibal QUIJANO (2005), que representa “uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII [...] e que nos séculos seguintes se tornaram mundialmente hegemônicas percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa” (p. 115). Ele se constitui em torno “às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (ibid.). É uma racionalidade hegemônica que coloniza e se sobrepõe a todas as demais perspectivas de conhecimento (ibid.).

prejuízo de muitos. Portanto, é preciso desmitificar e descolonizar a mente dos colonizadores e colonizados para favorecer a ética e uma filosofia da liberação, como teoriza Dussel (ibid., p. 73), ou, em outras palavras, para emancipar os oprimidos e promover a justiça, a igualdade universal, a diversidade e o multiculturalismo. A etnia, a classe e o gênero “podem ser mobilizados para o estabelecimento de solidariedade política em torno de projetos descoloniais” (BERNARDINO-COSTA, 2013, p. 51). Para avançar neste sentido, é preciso conscientização e mobilização sociopolítica descolonial em prol de um novo humanismo:

[...] a luta política envolve também um projeto descolonial de reexistência que supere a formação moderno/colonial e sua estrutura social em prol de um novo humanismo, em que **as diferenciações de gênero, raça e classe não atuem criando uma infra-humanidade, mas, ao contrário, possa ser visto como riquezas para a constituição de uma sociedade pluricultural.** (ibid., p. 56) (grifos da autora)

Paralelamente ao direito como ferramenta de justiça, a desmitificação de conceitos pode ser feita também através da educação. Uma vez que os sistemas de ensino de países que foram colonizados correm o risco de aplicar um modelo didático e um currículo eurocêntrico, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas devem desmistificar conceitos de história distorcidos, bem como promover a diversidade, o multiculturalismo e os direitos humanos. Pesquisas mostram que alguns professores efetivamente têm a convicção de desmitificar o modelo eurocêntrico: “A equipe pedagógica citada tem como principal objetivo desmistificar a visão eurocêntrica construída ao longo dos tempos sobre o continente africano e sobre o povo negro, procurando também não reforçar preconceitos e discriminações” (GARCIA-FILICE, 2013, p. 112). A educação é uma ferramenta que pode desmitificar e descolonizar a mentalidade humana, a cultura e até o direito.

## 2.2 A herança do passado escravista colonial no Brasil

O Brasil é um país exemplar que reflete muitos aspectos dos conceitos da diferença colonial e da colonialidade do poder, especialmente durante os primeiros séculos de seu desenvolvimento, onde a exploração, a escravidão, o trabalho escravo e a servidão sustentavam a economia nacional (BERNARDINO-COSTA, 2013, p. 47). É um Estado com uma gama de heterogeneidade sócio-étnica e miscigenada, formado por povos de ascendência africana, indígena e europeia, *inter alia*.

Com o processo de colonização, a população afro-brasileira foi desenvolvendo-se com base na imposição de valores, formas de pensar, costumes e modos de produção da vida material dos colonizadores europeus (PRAXEDES e PRAXEDES, 2014, p. 59). A maioria da população



afrodescendente no território brasileiro – especialmente aqueles que foram sequestrados/negociados na África e trazidos para o Brasil – foi submetida à escravidão oficialmente até 1888, tornando o Brasil o último país independente da América Latina e o Caribe a juridicamente abolir a escravidão.

Também vale a pena lembrar sobre os extermínios e as doutrinações que aconteceram em detrimento dos povos indígenas que já estavam no território brasileiro antes dos colonizadores portugueses e espanhóis colonizarem a América Latina e o Caribe. O colonialismo impôs um modelo eurocêntrico, o que foi considerado como supremo e exerceu violência física e simbólica contra o grupo dominado (ibid., pp. 60-61). A hierarquia criada entre os grupos étnico-raciais tem se manifestado em desigualdade, especialmente, socioeconômica, educacional e política até hoje.

No entanto, a realidade de submissão e exploração dos afrodescendentes e indígenas não era a visão que foi vendida no exterior. Foi vendida, ao contrário, a imagem do Brasil como um “paraíso racial” e um “país da riqueza e harmonia racial.” Por exemplo, o discurso para o exterior sobre o padrão da suposta convivência étnico-racial no Brasil ignorou o fato de que a democracia brasileira foi um mito assimilado pelo senso comum e ideologicamente manipulado por setores da intelectualidade e da elite nacional (ALBUQUERQUE e SILVA, 2013, p. 162), evidente no discurso do Juracy Magalhães, então Ministro de Estado das Relações Exteriores, nas Nações Unidas, em Nova York, durante a vigésima primeira sessão ordinária da Assembleia Geral (22 de setembro de 1966):

No campo dos problemas sociais e das relações humanas, o Brasil orgulha-se de ter sido o primeiro país a assinar a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, aprovada pela última sessão da Assembleia Geral. Dentro das fronteiras do Brasil, na realidade, tal documento não seria tão necessário, uma vez que o Brasil é há muito tempo um exemplo proeminente, e eu diria até o primeiro, de uma verdadeira democracia racial, onde muitas raças vivem e trabalham juntas e se mesclam livremente, sem medo ou favores, sem ódio ou discriminação [...] todos possuem os mesmos direitos, e todos estão igualmente orgulhosos de serem parte de uma grande nação. (MRE, 1995)

Durante o século XIX, acreditava-se que a espécie humana estava subdividida em diferentes “raças” com características físicas particulares (cor da pele, textura do cabelo, tamanho do nariz, dos lábios, do crânio, etc.), que se associavam com características morais, sociológicas e intelectuais (ONU-CEPAL, 2016, p. 25) e pareciam-se com as ideologias que sustentavam o colonialismo e a escravidão. Essa mentalidade foi mudando com o passar do tempo, já que a própria biologia foi mostrando menos relevância das categorias “raciais” para a espécie humana no século XX (GUIMARÃES, 1999, p. 148).

No Brasil, vários intelectuais e cientistas sociais perguntavam-se se era legítimo, do ponto de vista ético ou científico, utilizar o conceito de “raça” (ibid., p. 147). Na época, o grupo de intelectuais formado pelas ideologias que viam a sociedade sob parâmetros determinísticos e de hierarquia racial – que indicava a suposta superioridade da raça branca – mostrou-se insatisfeito com o fato de que o país era composto por uma maioria afrodescendente e mestiça (PRAXEDES e PRAXEDES, 2014, p. 28).

Existia uma forte tendência na adoção de mão de obra imigrante, especialmente branca europeia e asiática, já que se acreditava que essas pessoas trariam superioridade étnico-racial e conhecimento dos países avançados, assim contribuindo para a homogeneização e o “embranquecimento” da população, bem como o desenvolvimento industrial e moral do país (ibid.). A visão da necessidade de branqueamento continuou durante o século XX, especialmente entre o movimento intelectual e político em favor da eugenia<sup>17</sup> e da construção de uma sociedade eugênica, a partir da inquietação de melhorar racialmente a população afrodescendente e mestiça (ibid., pp. 33-37), por exemplo, como defendia a Sociedade Eugênica de São Paulo em 1918.

Com o advento do regime ditatorial de Getúlio Vargas, que “tinha forte inspiração nazi-fascista, a idéia da superioridade racial em voga na Alemanha foi, a seu modo, transplantada para o Brasil.” (CARVALHO MAIA BARAVIERA, 2005, p. 5). Tanto é que a Constituição de 1937 excluiu o termo de raça, termo que finalmente tinha aparecido na Constituição brasileira de 1934: “Todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou idéias políticas.” (artigo 113.1). Em 1937, houve um pequeno retrocesso durante o regime ditatorial. Além disso, o Decreto-lei Nº 7.967 de 1945, que dispôs sobre a imigração e a colonização, *inter alia*, regulamentou o assunto, estabelecendo que “atender-se-á, na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência européia, assim como a defesa do trabalhador nacional.” (artigo 2).

Durante a primeira metade do século XX, autores do movimento eugênico como Renato Kehl, João Batista Lacerda e Oliveira Vianna, *inter alia*, acreditavam que a população

---

<sup>17</sup> A eugenia (ou higiene racial) foi preconizada por Francisco Dalton, em 1883, para definir “a ciência que lida com todas as influências que supostamente melhoram as qualidades inatas de uma pressuposta raça em favor da evolução da humanidade.” (AGUILAR FILHO, 2012) O termo “trazia a idéia da pureza racial e repudiava os cruzamentos de raças, que levariam à degeneração” (CARVALHO MAIA BARAVIERA, 2005, p. 4). O momento histórico do século XX, permitiu-lhe “associar o novo termo à idéia de diferenciação dos seres humanos em raças distintas para determinar um ideal de tipo físico ou raça a ser alcançado pela eugenia.” (MAI e SAPORITI ANGERAMI, 2006, p. 253).

afrodescendente seria extinta inteiramente do país até o ano de 2012, devido à “alegada superioridade biológica da raça branca” e à degeneração biológica da população afrodescendente (PRAXEDES e PRAXEDES, 2014, pp. 29, 33 e 35). Essas ideologias estavam perto de uma concepção da eugenia mais negativa e racista que coincidia com o contexto político internacional no início dos anos 1930 com a ascensão do nazismo na Alemanha (ibid., p. 34). Similarmente, alegava-se a existência de uma única raça humana “ariana” (AGUILAR FILHO, 2012).

Durante esse período, as ideologias racistas se infiltraram na educação através da educação eugênica e como promovida por ministros da Educação (ibid.). Alegava-se que existia uma “relação entre velocidade de aprendizagem e cor” e defendia-se “que as crianças pretas possuíam um déficit natural em relação às brancas na capacidade de aprendizagem” (ibid.). Essas ideologias racistas defendiam uma educação segregada de crianças e adolescentes “degenerados” como forma de garantir a “saúde da Nação” (ibid.).

Além desse movimento radical, outros autores e estudiosos como Edgard Roquette-Pinto, Fróes da Fonseca, Fernando Magalhães, Gilberto Freyre e Artur Ramos, *inter alia*, manifestaram-se contra o racismo, como fizeram, por exemplo, no Manifesto dos Intelectuais Brasileiros contra o Racismo. Embora polêmico, eles defendiam os efeitos positivos da miscigenação, ou seja, uma democracia “verdadeira” onde a miscigenação racial teria levado à hibridização da população normal e saudável, um elemento-chave no processo de melhoria dos grupos étnico-raciais (PRAXEDES e PRAXEDES, 2014, p. 35).

Com a política de imigração europeia e o enraizamento da ideologia do embranquecimento, a população negra (afrodescendente/mestiça) do país caiu de 58% para 35,8%, enquanto a população branca aumentou de 38,1% para 63,5% entre 1872 e 1940, respectivamente, de acordo com o censo demográfico (DIAS SILVA, 2013, p. 15). As populações negra e branca têm se mantido relativamente estáveis numericamente, porém, sempre com mais brancos do que negros até o ano de 2010, quando o número de negros excedeu o número de brancos por um par de pontos percentuais (ibid.). Esse aumento não está relacionado exclusivamente com um aumento nas taxas de fertilidade ou diminuição das taxas de mortalidade, mas é principalmente devido à identificação racial (auto-declaração) com a categoria negra (preta, parda ou mestiça), como se as pessoas tivessem ganho maior confiança para se identificarem como negras (IPEA, 2011, pp. 17-18).

Mesmo se a população autodeclarada negra é a maioria numericamente no Brasil, “do ponto de vista das políticas, das práticas, das condições de vida, do emprego, da saúde, do acesso e da permanência na educação escolar, a situação ainda é de desigualdade, preconceito

e discriminação” (LINO GOMES, 2012, p. 19). Afrodescendentes (negros/pretos/mestiços), indígenas, mulheres, não-cristãos, homossexuais, não-proprietários, etc. (ou seja, as populações que têm sido consideradas fora das categorias elitistas da sociedade dominante por muito tempo) continuaram sofrendo prejuízos, o que resultou em grandes dificuldades para estes grupos poderem avançar socioeconomicamente na sociedade brasileira (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 87). Inclusive, os imigrantes brancos não se salvaram das ideologias racistas brasileiras, já que eles também sofreram de discriminação:

“Os trabalhadores imigrantes europeus, que, no século XIX, haviam sido considerados até a “salvação da raça brasileira” pelos racistas de então, tornaram-se, na visão dos racistas da República, que engatinhava no início do século XX, cada vez mais estrangeiros sujeitos à xenofobia e a diversas formas de preconceitos, difundidos no cotidiano de maneira crescente. O imigrante pobre passou a ser associado à barbárie e sujeito às perseguições, em graus diferentes de opressão. Os japoneses e os médio-orientais, sobretudo muçulmanos ou judeus, foram unidos, por essa ideologia, aos trabalhadores nacionais identificados com a escravidão (pretos e pardos, na linguagem documental da época), tidos como mais degenerados e perigosos.” (AGUILAR FILHO, 2012)

As desigualdades criam-se de maneira intersectorial entre os eixos de poder (etnia-raça, classe, gênero, etc.), já que eles se cruzam e se sobrepõem (BERNARDINO-COSTA, 2013, p. 48). As desigualdades podem surgir do racismo, das relações patriarcais, da opressão de classe, e de outros eixos de poder e discriminação (ibid.). A abolição da escravatura não significou a superação da hierarquia étnico-racial e de gênero que existia nos tempos coloniais:

Em outras palavras, se homens negros e mulheres negras abandonavam a condição legal de escravos, isto não significava que suas imagens e corpos não estivessem sob controle do padrão de dominação que estamos nomeando de colonialidade do poder. (ibid., 2013, p. 47)

As desigualdades socioeconômicas produzidas por esses fatores históricos são muito profundas e existem até hoje. Na sociedade brasileira, a maioria da população afrodescendente encontra-se em desvantagem em comparação com a maioria da população branca. Essas desigualdades, com uma base étnico-racial forte, também se manifestam no sistema de ensino, como o próximo capítulo desta tese irá analisar.

Confrontados com a realidade cruel do colonialismo e da escravidão, como lutar contra o preconceito, a intolerância, a discriminação e a desigualdade de matriz étnico-racial? É preciso começar na escola, por meio da educação, devido ao potencial que a educação tem, como direito humano, para mudar hábitos e mentalidades e desenvolver o pleno potencial do ser humano. O Ministério da Educação do Brasil afirma que a qualidade da educação básica visa a confrontar a desigualdade social no país e garantir a educação como um direito humano (MEC/SASE, 2104, p. 32). Porém, o sistema escolar brasileiro perpetua um esquema

mantenedor de mecanismos de discriminação e exclusão (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 76). Pesquisas mostram que existe preconceito nas escolas públicas brasileiras em relação à etnia-raça, à deficiência, ao gênero, à geração, à posição socioeconômica e à habitação (MAZZON, 2009, p. 352). As principais vítimas são os estudantes, especialmente os afrodescendentes, pobres e homossexuais; os professores e funcionários também podem ser vítimas de atos discriminatórios (ou de *bullying*<sup>18</sup>) (ibid., pp. 352-353). Isso implica que o Brasil ainda é um Estado historicamente e estruturalmente racista, o que compromete a realização de vários direitos humanos dos grupos e indivíduos discriminados e marginalizados.

Para erradicar esses mecanismos perversos, o respeito pela diversidade, a tolerância e o multiculturalismo, entre outros princípios essenciais de uma sociedade democrática, devem se tornar estratégicos no sistema de ensino público brasileiro, em outras palavras, ser parte intrínseca do direito à educação. A escola deve transformar-se em um lugar essencial que também estimule a diversidade e a mitigação do preconceito e da discriminação (ibid., p. 355) e do conflito. O currículo, o ambiente escolar, os servidores, os professores, os estudantes e a comunidade poderiam assimilar esses valores para assim levar a mudanças positivas. Para isso é essencial, por exemplo, o apoio político, financeiro, material e técnico-pedagógico por parte do Estado e de suas entidades federais através do MEC e das Secretarias de Educação. Também é essencial o papel da sociedade civil organizada, da comunidade local e das famílias. Esse processo pode favorecer mudanças de mentalidade, hábitos e cultura.

Um grande desafio é acabar com o sistema perverso e evitar o desenvolvimento de uma sociedade altamente desigual (ao invés de democrática) onde um pequeno grupo de cidadãos gozam de mais direitos do que a maioria (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 85). A mudança pode ser efetuada através uma educação inclusiva que possa emancipar servidores, professores e estudantes, começando pela erradicação da ignorância, do preconceito e do etnocentrismo (por exemplo, o eurocentrismo/ocidentalismo como efeito do colonialismo que marginalizou e inferiorizou populações diferentes, como os afrodescendentes e indígenas). Para que o direito à educação possa ser plenamente realizado, a educação deve levar à emancipação e refletir um diálogo em que os representantes dos diferentes grupos políticos, religiosos, sociais, etc. de uma sociedade tenham voz (PRAXEDES e PRAXEDES, 2014, p. 63).

---

<sup>18</sup> O bullying é a manifestação das atitudes preconceituosas e discriminatórias dos próprios estudantes, professores, diretores, funcionários ou famílias em atos de humilhação, agressão e acusação injustas contra outros, sobretudo contra o outro que é diferente (MAZZON, 2009, p. 354). A pesquisa de Mazzon mostra que as escolas que apresentam níveis de preconceito e discriminação mais altos, apresentam também piores resultados na Prova Brasil (ibid.) – avaliação educacional anual desenvolvida pelo governo brasileiro para o ensino fundamental.

A educação e a escola jogam um papel importante para lidar com a desigualdade e o preconceito a fim de fortalecer uma cidadania democrática, ou seja, uma educação global emancipatória com base nos direitos humanos fundamentais (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 83). Além da família, a escola é o lugar onde a formação para a convivência com os outros não-idênticos começa. A escola é um exemplo ideal de convivência em uma sociedade multicultural (PRAXEDES e PRAXEDES, 2014, p. 63).

O Estado brasileiro tem empreendido esforços mais fortes nas últimas décadas para combater o racismo, a discriminação e o preconceito. Foi sobretudo, durante os anos 90, que

os termos do debate se transformaram. Reconhecida a injustificável desigualdade racial que, ao longo do século, marca a trajetória dos grupos negros e brancos, assim como sua estabilidade ao correr do tempo, a discussão passa progressivamente a se concentrar nas iniciativas necessárias, em termos da ação pública, para o seu enfrentamento. (THEODORO, 2008, p. 11)

No âmbito da educação, por exemplo, foi aprovada a Lei Nº 10.639 em 2003, a qual alterou a Lei Nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), para incluir no currículo oficial da rede escolar a disciplina obrigatória de “história e cultura afro-brasileira”. Essa lei foi alterada em 2008 pela Lei Nº 11.645, a qual também acrescentou a história e a cultura indígena. Com essas alterações, o artigo 26-A da LDB estabelece que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) para a década 2014-2024 adotou vários objetivos que visam à eliminação da discriminação e desigualdade na educação interligando a discriminação, os preconceitos e as violências na escola com as condições adequadas para o sucesso escolar dos estudantes. A LDB e o PNE são conquistas relativamente recentes.

No passado, currículos escolares e materiais pedagógicos, em grande parte, adotavam uma abordagem eurocêntrica com estereótipos étnico-raciais negativos/tendenciosos, desconsideravam e desvalorizavam a diversidade cultural da população brasileira. A sociedade brasileira e seu sistema socioeconômico e educacional, histórica e estruturalmente discriminatórios desde o passado, têm limitado o gozo e a plena realização do direito à educação de grupos e indivíduos socialmente marginalizados, especialmente as populações afrodescendente e indígena no Brasil. Resíduos ainda persistem.

### 2.2.1 Repercussões socioeconômicas e educacionais da herança no Brasil

Independentemente do fator étnico-racial, o Brasil é um país em desenvolvimento com desigualdades substanciais. Antes de entrar em detalhes sobre a situação no Brasil, e para contextualizar e entender um pouco mais a desigualdade, seguem algumas estimativas de dados de desigualdade analisados pelo primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 1992 (pp. 34-35):

- Entre 1960 e 1989, os países com os 20% da população mundial mais rica aumentaram a sua quota do Produto Interno Bruto (PIB) mundial de 70,2% para 82,7%. Os países com o 20% da população mundial mais pobre diminuíram sua quota de 2,3% para 1,4%.
- Em 1960, os 20% dos indivíduos mais ricos receberam 30 vezes mais do que os 20% dos indivíduos mais pobres. Em 1989, aqueles mais ricos receberam 60 vezes mais.
- Entre 1960 e 1989, a diferença absoluta da renda per capita entre os 20% dos indivíduos mais ricos e os 20% dos indivíduos mais pobres da população mundial (dólares estadunidenses de 1989) aumentou de US\$ 1.864 para US\$ 15.149.
- Essas disparidades também se refletem em níveis de consumo. Cerca de um quarto da população nos países desenvolvidos consome 70% de energia, 75% de metais, 85% da madeira e 60% dos alimentos do mundo.
- Entre 1960 e 1989, os países com os 20% da população mundial mais rica cresceram 2,7 vezes mais rápido do que os países com os 20% da população mais pobre.
- No Brasil, os 20% da população mais rica recebe 26 vezes o rendimento dos 20% da população mais pobre.

Hoje em dia, essas estatísticas têm-se agravado, e continuarão agravando-se a menos que o sistema econômico mude para um sistema mais sustentável e equitativo. Como mostra um *policy brief* publicado pela Oxfam em janeiro de 2017, a economia do mundo moderno continua sendo insustentável e injusta, uma vez que o crescimento beneficia os mais ricos, enquanto o resto da sociedade é muito mais vulnerável às crises, especialmente a população mais pobre; por exemplo, os oito homens mais ricos do mundo possuem a mesma quantidade de riqueza que a metade mais pobre do mundo (ibid., p. 2).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) também publica indicadores de desenvolvimento e no âmbito da educação por Estado. O relatório de

educação da OCDE de 2016 e a Nota sobre o Brasil de 2014 destacam alguns pontos muito preocupantes em relação à realização do direito à educação e ao sistema de ensino no Estado:

- Em 2011, o governo brasileiro gastou 19% das despesas totais em educação, bem acima da média da OCDE (13%), equivalente a 6,1% do PIB – ainda superior à média da OCDE (5,6%). Porém, quando calculado *por estudante*, a despesa pública anual em instituições públicas para todos os níveis de ensino foi de US\$ 2.985, significativamente inferior à média da OCDE (US\$ 8.952) (2014). Países como Luxemburgo, Noruega e Suíça investem cerca de US\$ 15.000 por ano por estudante (2016, p. 182).
- As taxas de matrícula no Brasil continuam aumentando, porém, a proporção de pessoas desempregadas e fora do sistema de educação tem permanecido constante (2014).
- Na educação secundária, há pelo menos sete estudantes a mais por professor em instituições públicas do que em instituições privadas (2016, p. 398).
- No Brasil, os novos professores que ingressam na profissão com qualificações mínimas ganham, em média, US\$ 31.220 por ano, mas os salários iniciais começam em aproximadamente US\$ 15.000. Para comparar com outros casos, os salários iniciais começam a partir de US\$ 40.000 na Dinamarca, Alemanha e Espanha, mais de US\$ 60.000 na Suíça e quase US\$ 80.000 no Luxemburgo (*ibid.*, p. 411).

A educação enfrenta muitos desafios, alguns mais complexos do que outros, especialmente em um mundo multicultural e globalizado. Em termos concretos, os principais desafios dos sistemas educativos são a qualidade e os recursos financeiros e humanos. A qualidade está ligada ao conteúdo do currículo, ao status e à formação dos professores, à competência do pessoal educativo, ao nível de engajamento do governo e nas escolas, aos diretores das escolas e ao papel da sociedade civil e a comunidade escolar. A quantidade de recursos financeiros investidos no sistema educacional (por estudante) é um fator fundamental que contribui, ou desafia, a qualidade da educação. Esses aspectos estão interligados e também alimentam outros desafios.

Essas complexidades podem exacerbar mais outro desafio crítico: alcançar aqueles que ficam atrás/fora e ainda não podem gozar plenamente de seu direito à educação sem discriminação ou obstáculos. Em outras palavras, alcançar os *have nots*. Os marginalizados e excluídos dos sistemas educacionais em todo o mundo têm várias explicações e critérios diferentes, porém, o conteúdo do currículo, a qualidade e a formação dos professores são fatores cruciais que podem contribuir para a solução.



A acumulação ou o fortalecimento simultâneo das desigualdades relacionadas com o status socioeconômico, o sexo, a etnia-raça-cor, a religião, o estágio do ciclo de vida, etc., cria um esquema complexo de relações sociais, com vários tipos de discriminações que se manifestam em desigualdades de autonomia, bem-estar, empoderamento, oportunidades, capacidades, tratamento e direitos, por exemplo, em relação à renda, ao acesso a recursos produtivos, à educação, à saúde, ao trabalho decente, à proteção social e aos espaços de participação, *inter alia* (ONU-CEPAL, 2016, pp. 8 e 20). Essas formas e mecanismos de discriminação também se sustentam nos estereótipos e preconceitos, os quais hierarquizam e desqualificam a certos grupos e indivíduos por causa de seu gênero, etnia-raça-cor, religião, orientação sexual, condição socioeconômica, etc., e estão presentes em várias esferas da vida social e nas instituições (ibid.).

Muitas dessas desigualdades são resultado dos mecanismos perversos estabelecidos por sistemas socioeconômicos *insustentáveis*, passados e/ou contemporâneos, baseados na exploração de mão de obra e recursos naturais, na degradação do meio ambiente e no trabalho escravo ou nas práticas análogas à escravidão<sup>19</sup> – desafios críticos para a humanidade.

Os países que foram submetidos à dominação e à exploração por outras populações são ainda mais afetados e expostos à pobreza e às desigualdades, bem como mais vulneráveis e menos resistentes para combater os desafios das mudanças climáticas. Os mecanismos perversos têm explorado várias populações humanas, bem como o meio ambiente e os recursos naturais do planeta Terra. A cultura, a educação e o direito são elementos-chave e interligados que podem unir forças para reduzir essas lacunas e contribuir para uma solução.

Embora a Região da América Latina e o Caribe tenha atingido avanços socioeconômicos, educacionais e reduzido a pobreza, devido ao impacto de políticas públicas no âmbito produtivo, social e laboral (ONU-CEPAL, 2016, p. 9 e 25), continua sendo o lar de dez dos Estados mais desiguais do mundo, com cerca de 220 milhões de pessoas vivendo com mais ou menos US\$ 4 por dia; pessoas que correm um risco alto de cair na pobreza se houver uma crise econômica ou catástrofes naturais (PNUD, 2015, p. 4; ONU-CEPAL, 2016, p. 29). As previsões estimam um possível aumento das taxas de pobreza na Região (ibid.). Entre os pobres e aqueles em risco de cair na pobreza, as pessoas mais vulneráveis são as mulheres, os jovens, os idosos, as pessoas de ascendência africana, e os povos indígenas, especialmente em

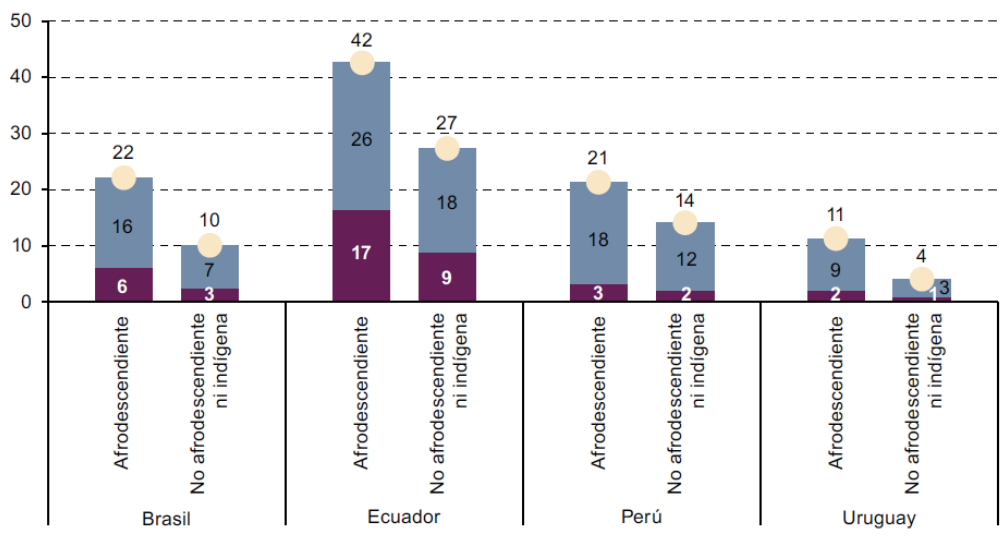
---

<sup>19</sup> Além da escravidão tradicional e do tráfico de escravos, as práticas análogas à escravidão contemporâneas incluem, por exemplo, a venda de crianças, a prostituição infantil, a pornografia infantil, a exploração do trabalho infantil, a mutilação sexual de meninas, o uso de crianças em conflitos armados, a venda de órgãos humanos, a exploração da prostituição e certas práticas sob regimes de apartheid e colonialismo (OHCHR, 2008, p. 184).

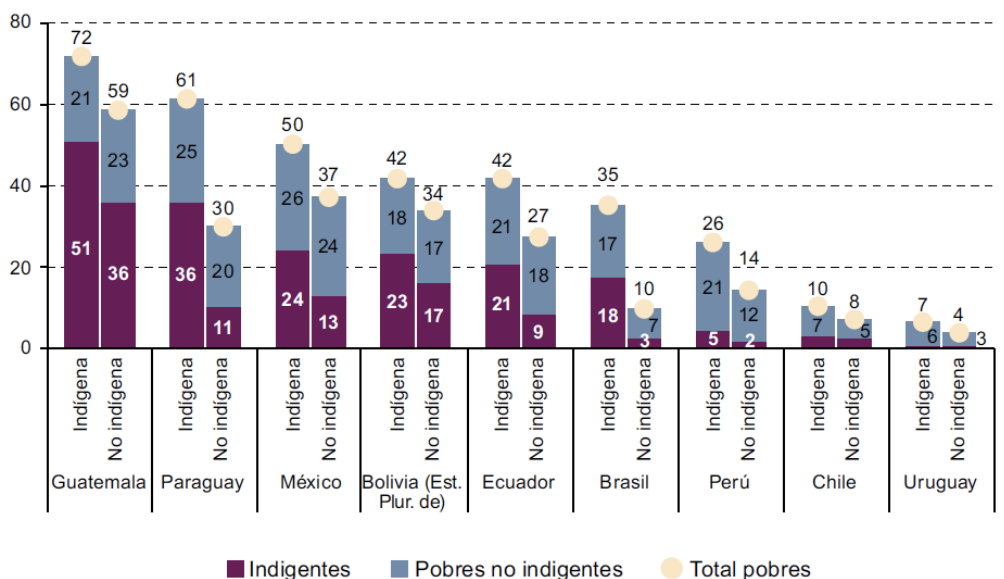
comunidades pobres e rurais (PNUD, 2015, p. 4). A desigualdade é explícita quando se compara a taxa de pobreza da população afrodescendente com a da população nem afrodescendente nem indígena em alguns países da América Latina (ONU-CEPAL, 2016, p. 30), como mostra a Ilustração 2.

**Ilustração 2. América Latina (países selecionados) Taxa de pobreza, 2014 (em %)**

**A. Taxa de pobreza da população afrodescendente e a população nem afrodescendente nem indígena, quatro países**



**B. Taxa de pobreza da população indígena e a população não indígena, nove países**



Fonte das ilustrações: CEPAL, 2016, p. 30, com base em levantamentos das pesquisas de domicílios dos respectivos países.

Se todos os indivíduos não são vítimas de tais desigualdades de forma aleatória, então, isso sugere que existem mecanismos perversos mais subjetivos e tendenciosos responsáveis por tal, uma vez que as desigualdades selecionam grupos e indivíduos específicos da população. Em outras palavras, seriam escolhidos aqueles mais propensos e vulneráveis à marginalização com base em um fator mais subjetivo (por exemplo, a etnia, a cor da pele, o gênero, a língua, a religião, a opinião política ou outra, a origem nacional ou social, a condição econômica ou por nascimento, etc.).

Tudo isso aponta para a necessidade de continuar os esforços em direção ao desenvolvimento sustentável que essas populações e regiões do mundo tanto precisam, querem e merecem. Eles precisam ser capacitados com o conhecimento e as ferramentas para avançar e alcançar uma qualidade de vida melhor na área socioeconômica, política, cultural, humana e ambiental. Modelos antigos precisam ser reformados, e o direito e a educação são ferramentas fundamentais para essa mudança.

Para os fins desta tese, segue uma compilação e análise de alguns indicadores demográficos, socioeconômicos e educacionais – desagregados por etnia-raça – que mostram a desigualdade explícita entre as populações branca e negra<sup>20</sup> no Brasil. A desagregação de indicadores por categorias, como a etnia-raça, o gênero, a idade, etc., é fundamental para analisar mais de perto os níveis de desigualdades na sociedade e entre grupos e indivíduos, bem como para elaborar leis, políticas públicas e programas mais efetivos com o fim de abater essas desigualdades de certos grupos e indivíduos. Assim, indicadores e estatísticas demográficos, socioeconômicos e educacionais desagregados são uma ferramenta de extrema importância para o campo do direito e as políticas públicas, não apenas para a elaboração de leis e políticas, mas também, para seu monitoramento, avaliação e revisão. A ONU-CEPAL destaca a:

*importancia de contar con estadísticas sistemáticas desagregadas por sexo y la condición étnico/racial, que permitan hacer visibles esas diversas dimensiones de la desigualdad, como un elemento clave tanto para el análisis de la realidad social en la región, como para el desarrollo de las políticas públicas y la posibilidad de cumplimiento del objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de que “nadie se quede atrás”. (2016, p. 27)*

---

<sup>20</sup> Esta seção usará os termos demográficos “branco” e “negro”, uma vez que são as categorias estabelecidas pelo IBGE. Entende-se por negro(s)/negra(s) os pretos e pardos declarados ao IBGE.

## 2.3 Análise de indicadores demográficos e socioeconômicos desagregados por cor e região

Uma vez que a relatividade entre o percentual e o valor numérico da população varia entre etnia-raça e região, é essencial observar que os negros formam um contingente de, aproximadamente, 51% da população brasileira total (Tabela 2). Em outras palavras, não há significativamente mais negros do que brancos, ou vice-versa. Os valores numéricos de indivíduos não estão tão distantes; por exemplo, a população branca em 2010 foi estimada em 91.051.646 indivíduos (48%), enquanto a negra (preta e parda) em 96.795.294 (51%).

**Tabela 2. População por região e cor (Brasil, Censo 2010)**

<b>Região</b>	<b>Branca</b>	<b>Preta</b>	<b>Parda</b>	<b>Indígena</b>
<b>Norte</b>	3.720.168	1.053.053	10.611.342	305.873
<b>Nordeste</b>	15.627.710	5.058.802	31.554.475	208.691
<b>Sudeste</b>	44.330.981	6.356.320	28.684.715	97.960
<b>Sul</b>	21.490.997	1.109.810	4.525.979	74.945
<b>Centro-Oeste</b>	5.881.790	939.976	6.900.822	130.494
<b>Total Brasil</b>	91.051.646	14.517.961	82.277.333	817.963

Fonte: IBGE, 2013a, Atlas do censo demográfico 2010, capítulo 9.

Nota-se que os negros estão concentrados principalmente nas Regiões Norte, Nordeste e Sudeste do país; a população branca está concentrada principalmente nas Regiões Sudeste e Sul, enquanto os indígenas estão particularmente concentrados na Região Norte. O Centro-Oeste está composto, principalmente, por brancos e pardos. Essa distribuição obedece aos padrões históricos de ocupação do Brasil (IBGE, 2011, p. 47).

É alarmante notar que os homicídios têm aumentado no Brasil, especialmente de jovens negros e moradores de periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. De acordo com a base de dados Datasus do Ministério da Saúde, mais da metade das 56.337 mortes por homicídio no Brasil em 2012 foi de jovens (30.072 ou 53,37%), dos quais 77% eram negros e 93,3% eram homens (WAISELFISZ, 2014). Por outro lado, o Datasus mostra que a taxa de mortes por ocorrência em 2012<sup>21</sup> foi a mais alta para a faixa etária de 20 a 29 anos (39.475), dos quais 3.020 eram pretos, 22.338 pardos e 11.998 brancos. Esses dados indicam que os negros formam mais do que o dobro entre os mais vulneráveis à morte por causas externas em comparação com os brancos. Outro dado alarmante é que o índice de vitimização de adolescentes negros cresceu de 71,8% em 2003 para 173,6% em 2013; em outras palavras, em 2013, morreram

<sup>21</sup> Dados disponíveis em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/defthtm.exe?sim/cnv/ext10uf.def>>. Acesso 30 de maio de 2015.

proporcionalmente 173,6% mais negros que brancos (ibid., 2016, p. 60). Hoje, no Brasil, o homicídio é considerado “como a grande tragédia da população jovem negra” (SECRETARIA DE GOVERNO, 2015, p. 14).

Outro dado que precisa ser destacado é a taxa de mortes por ocorrência em relação aos anos de escolaridade. O Datasus mostra que, em geral, as pessoas com mais anos de escolaridade têm uma tendência maior a viver mais tempo. Em 2012, a taxa de mortalidade foi maior para a faixa de 1-3 anos de escolaridade (294.181), seguida pela faixa de 4-7 anos (203.325)<sup>22</sup>. Isso pode sugerir que quanto mais anos de escolaridade um indivíduo tiver, maior probabilidade de viver terá.

Baseado no Censo Demográfico de 2010, o Datasus mostra também que a taxa de trabalho infantil é mais do que o dobro para os negros em relação aos brancos: brancos 8,62% e negros 20,26%<sup>23</sup>. A taxa de trabalho infantil dos indígenas foi alta também: 18,87%. Em 2010, o trabalho infantil foi mais intenso nas Regiões Nordeste (1.019.855) e Sudeste (1.107.471)<sup>24</sup>.

Abaixo, indicadores socioeconômicos desagregados por cor e região serão apresentados e analisados. Todos os indicadores analisados mostram que a maioria dos brancos fica em vantagem enquanto a maioria dos negros fica em desvantagem.

**Tabela 3. Moradias adequadas, por região e cor do chefe do domicílio (Brasil, 2012) (em %)**

<b>Região</b>	<b>Cor</b>	<b>Total*</b>
<b>Norte</b>	<b>Brancos</b>	16,1
	<b>Negros</b>	10,3
<b>Nordeste</b>	<b>Brancos</b>	38,3
	<b>Negros</b>	29,5
<b>Sudeste</b>	<b>Brancos</b>	77,0
	<b>Negros</b>	62,6
<b>Sul</b>	<b>Brancos</b>	53,3
	<b>Negros</b>	44,3
<b>Centro-Oeste</b>	<b>Brancos</b>	44,4
	<b>Negros</b>	35,2
<b>Brasil</b>	<b>Brancos</b>	61,2
	<b>Negros</b>	41,3

\* Total = urbana metropolitana + urbana não metropolitana + rural  
Fonte: IPEA, 2014a, p. 40.

<sup>22</sup> Dados disponíveis em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/defptohtm.exe?sim/cnv/obt10uf.def>>. Acesso 30 de maio de 2015.

<sup>23</sup> Dados disponíveis em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/defptohtm.exe?ibge/censo/cnv/trabinfuf.def>>. Acesso 30 de maio de 2015.

<sup>24</sup> Dados disponíveis em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/trabalho infantil/outros/graficos.html>>. Acesso 30 de maio de 2015.

Os indicadores na Tabela 3 mostram que a menor parte da população negra mora em moradias adequadas; em outras palavras, a maior parte da população negra vive em moradias inadequadas. A população branca sempre fica em vantagem em comparação à população negra, ou seja, os brancos são os que mais tendem a viver em uma moradia adequada. O nível de desigualdade entre brancos e negros em relação à moradia adequada é maior na Região Sudeste, seguida pela Região Centro-Oeste.

**Tabela 4. Distribuição das pessoas residentes por renda per capita familiar e faixas de rendimentos, por região e cor (Brasil, 2012) (em %)**

<b>Região</b>	<b>Cor</b>	<b>Até 1/4</b>	<b>De 1/4 a 1/2</b>	<b>De 1/2 a 1,5</b>	<b>De 1,5 a 3</b>	<b>Mais de 3</b>
<b>Norte</b>	<b>Branco</b>	14,1	21,4	42,1	14,1	8,3
	<b>Negro</b>	19,6	28,2	40,4	8,6	3,3
<b>Nordeste</b>	<b>Branco</b>	16,2	24,6	40,8	10,7	7,7
	<b>Negro</b>	23,3	29,9	38,1	6,2	2,6
<b>Sudeste</b>	<b>Branco</b>	3,7	9,9	44,9	25,0	16,5
	<b>Negro</b>	7,1	18,6	53,1	16,5	4,8
<b>Sul</b>	<b>Branco</b>	3,5	10,0	47,8	26,2	12,6
	<b>Negro</b>	6,8	17,1	55,4	16,4	4,3
<b>Centro-Oeste</b>	<b>Branco</b>	4,1	10,8	45,9	21,3	17,9
	<b>Negro</b>	6,3	18,2	51,6	16,3	7,7
<b>Brasil</b>	<b>Branco</b>	6,2	13,0	44,9	22,2	13,8
	<b>Negro</b>	14,7	23,9	45,8	11,6	4,0

Fonte: IPEA, 2014, p. 32.

Os indicadores da Tabela 4 mostram que a maior parte da população negra ganha até um e meio (1,5) salário mínimo, enquanto a maior parte da população branca ganha até mais de três vezes o salário mínimo. Nas faixas de 1,5 até 3 vezes o salário mínimo, a população negra é a minoria, e mostra-se que o nível de desigualdade entre brancos e negros é maior: a maior parte da população negra encontra-se nas faixas de rendimento de 1/4 a 1/2 o salário mínimo, enquanto a maior parte da população branca encontra-se nas faixas de rendimento de 1,5 a 3 vezes o salário mínimo. A Região Sudeste é a que tem o maior nível de desigualdade em relação à renda per capita familiar, seguida pela Região Centro-Oeste.

**Tabela 5. Desocupados sobre população economicamente ativa com 16 anos de idade ou mais por faixa etária, por região e cor (Brasil, 2012) (em %)**

<b>Região</b>	<b>Cor</b>	<b>De 16 a 21 anos</b>	<b>De 22 a 29 anos</b>
<b>Norte</b>	<b>Branços</b>	21,5	10,8
	<b>Negros</b>	21,7	11,2
<b>Nordeste</b>	<b>Branços</b>	18,5	10,7
	<b>Negros</b>	18,9	12,5
<b>Sudeste</b>	<b>Branços</b>	21,5	10,9
	<b>Negros</b>	25,4	15,1
<b>Sul</b>	<b>Branços</b>	14,0	7,8
	<b>Negros</b>	19,7	11,5
<b>Centro-Oeste</b>	<b>Branços</b>	18,5	9,3
	<b>Negros</b>	19,2	10,6
<b>Brasil</b>	<b>Branços</b>	19,0	10,0
	<b>Negros</b>	21,5	13,1

Fonte: IPEA, 2014, p. 84.

Conforme os indicadores da Tabela 5, o nível de desocupação no Brasil é mais ou menos homogêneo em todo o país. Porém, há maior desigualdade entre brancos e negros nas Regiões Sudeste e Sul. A desigualdade é maior no Sul para as pessoas de 16 a 21 anos, enquanto é maior no Sudeste para as pessoas de 22 a 29 anos. Por outro lado, a desigualdade é menor nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, embora tenham altos níveis de desocupação para ambos os brancos e negros.

**Tabela 6. Rendimento da população com 16 anos de idade ou mais segundo as fontes de rendimento, por região e cor (Brasil, 2012) (em R\$)**

<b>Região</b>	<b>Cor</b>	<b>Renda Total</b>
<b>Norte</b>	<b>Branços</b>	1.472,40
	<b>Negros</b>	1.023,40
<b>Nordeste</b>	<b>Branços</b>	1.312,40
	<b>Negros</b>	819,60
<b>Sudeste</b>	<b>Branços</b>	2.064,50
	<b>Negros</b>	1.210,90
<b>Sul</b>	<b>Branços</b>	1.728,60
	<b>Negros</b>	1.188,90
<b>Centro-Oeste</b>	<b>Branços</b>	2.284,70
	<b>Negros</b>	1.440,90
<b>Brasil</b>	<b>Branços</b>	1.856,80
	<b>Negros</b>	1.063,20

Fonte: IPEA, 2014, p. 92.

A Tabela 6 mostra que, no Brasil, a população branca ganha, em geral, salário mais alto do que a população negra. A diferença entre salários é maior nas Regiões Sudeste e Centro-

Oeste, embora ofereçam os salários mais altos do país. Na Região Nordeste, se ganha menos, enquanto na Região Centro-Oeste se ganha mais. A Região Norte é onde a desigualdade é menor entre os brancos e negros, seguida pelo Nordeste, embora essas Regiões sejam onde se ganha menos no Brasil.

Essa desigualdade também se reflete no mercado de trabalho, com a população negra ganhando metade, em média, do que a população branca ganha, como mostra a Tabela 7:

**Tabela 7. Rendimento-hora do trabalho principal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento de trabalho, por região, cor e anos de estudo (Brasil, 2008) (em R\$)**

Regiões	Anos de estudo				
	Total	Até 4 anos	5 a 8 anos	9 a 11 anos	12 anos ou mais
<b>Branco</b>					
Norte	7,20	4,40	4,50	6,20	15,50
Nordeste	6,20	2,80	3,50	5,30	16,20
Sudeste	9,00	4,70	5,50	6,70	18,00
Sul	7,80	4,80	5,30	6,60	15,10
Centro-Oeste	10,10	5,40	5,30	7,60	21,00
<b>Brasil</b>	<b>8,30</b>	<b>4,40</b>	<b>5,10</b>	<b>6,50</b>	<b>17,30</b>
<b>Negro</b>					
Norte	4,70	3,50	3,70	4,90	11,50
Nordeste	3,80	2,60	3,00	4,20	11,60
Sudeste	5,20	3,70	4,10	5,50	11,00
Sul	5,00	3,90	4,10	5,40	11,30
Centro-Oeste	6,10	4,00	4,30	6,00	15,50
<b>Brasil</b>	<b>4,70</b>	<b>3,30</b>	<b>3,70</b>	<b>5,00</b>	<b>11,80</b>

Fonte: IBGE, 2009, Tabela 8.9.

A diferença da média nacional entre o que ganha um branco e o que ganha um negro no Brasil é de 3,60 reais; ou seja, um branco no Brasil, em média, ganha 3,60 reais a mais do que ganha um negro, de acordo com os indicadores acima. Esses indicadores mostram que a educação é um fator de desenvolvimento econômico e de consequência laboral, uma vez que se evidencia a tendência, em geral, de quantos mais anos de estudo indivíduos têm, mais dinheiro eles podem ganhar no mercado de trabalho. Não obstante, pesquisas mostram que adicionando a dimensão de gênero, por exemplo, os maiores níveis de escolaridade não têm os mesmos resultados no mercado de trabalho, quando se compara os homens com as mulheres: as mulheres negras e indígenas estão nas posições mais baixas da escala de renda, mesmo quando controlado pelo nível de educação (ONU-CEPAL, 2016, pp. 37-40).



### **2.3.1 Análise de indicadores de educação desagregados por cor e região**

Pesquisas realizadas no país sobre a educação mostram que aqueles que ficam atrás em termos de acesso, fracasso, repetência, abandono e evasão, são os estudantes negros, apesar da generalidade da exclusão de todos os estudantes pobres, independentemente do sexo, cor, religião, idade, etc. (MUNANGA, 2000, pp. 235-236; AÇÃO EDUCATIVA et al. 2013; THEODORO, 2008; GUERREIRO OSÓRIO, 2009; GUIMARÃES-IOSIF, 2009; MAZZON, 2009; IPEA, 2002, 2013, 2014a e 2014b; LINO GOMES, 2012; PRAXEDES E PRAXEDES, 2014). Em todas as classes econômicas, a maioria dos estudantes negros está em situação de desvantagem em relação à maioria dos estudantes brancos. Mesmo com mais recursos econômicos, os estudantes negros são afetados negativamente pelo sistema de ensino brasileiro (CASTRO e ABRAMOVAY, 2006, pp. 123-124). A maioria dos jovens negros costuma ser a população que menos frequenta a escola e tem um desempenho pior em comparação com a maioria dos estudantes brancos, o que é ainda mais explícito no ensino médio (grupo etário de 15-17 anos) (IPEA, 2014, p. 22).

Esses números variam em relação ao nível de ensino. Verifica-se que o acesso e a permanência na educação são ainda mais limitados para os níveis de ensino médio e superior, como mostra a Tabela 8. Os indicadores da tabela mostram que em todos os níveis, entre os anos 2000 e 2013, os estudantes negros tiveram menos acesso à educação. Isto significa que o direito à educação desses estudantes não foi plenamente realizado por motivos externos interligados com a acessibilidade. A tabela mostra que o nível de desigualdade é mais alto no nível de ensino médio, com os negros em desvantagem; porém, as taxas mais baixas de escolarização, em geral, encontram-se no nível de ensino superior para brancos e negros, com os negros sempre em desvantagem.

**Tabela 8. Taxas de escolarização líquida no Ensino Fundamental (EF) da população de 7 a 14 anos, no Ensino Médio (EM) de 15 a 17 anos, e no Ensino Superior (ES) de 18 a 24 anos (Brasil, 2000-2013) (em %)**

<b>Ano</b>	<b>Nível</b>	<b>Branços</b>	<b>Negros</b>
<b>2001</b>	<b>EF</b>	96,1	92,7
	<b>EM</b>	52,4	26,4
	<b>ES</b>	14,7	3,3
<b>2002</b>	<b>EF</b>	96,3	93,8
	<b>EM</b>	54,6	30,1
	<b>ES</b>	16,1	3,9
<b>2003</b>	<b>EF</b>	96,6	93,8
	<b>EM</b>	57,9	34,3
	<b>ES</b>	17,4	4,5
<b>2004</b>	<b>EF</b>	96,6	93,9
	<b>EM</b>	59,5	36,3
	<b>ES</b>	17,0	5,1
<b>2005</b>	<b>EF</b>	96,8	94,8
	<b>EM</b>	60,5	39,0
	<b>ES</b>	18,2	5,8
<b>2006</b>	<b>EF</b>	97,3	95,5
	<b>EM</b>	61,9	40,8
	<b>ES</b>	20,4	6,6
<b>2007</b>	<b>EF</b>	97,3	95,5
	<b>EM</b>	62,8	42,5
	<b>ES</b>	21,1	7,1
<b>2008</b>	<b>EF</b>	97,2	96,1
	<b>EM</b>	64,5	45,3
	<b>ES</b>	21,8	8,0
<b>2009</b>	<b>EF</b>	97,5	96,5
	<b>EM</b>	64,2	46,4
	<b>ES</b>	22,7	8,7
<b>2011</b>	<b>EF</b>	98,0	96,9
	<b>EM</b>	64,5	49,0
	<b>ES</b>	22,6	9,7
<b>2012</b>	<b>EF</b>	98,2	97,3
	<b>EM</b>	67,6	51,2
	<b>ES</b>	23,9	10,1
<b>2013</b>	<b>EF</b>	98,1	97,3
	<b>EM</b>	68,2	53,4
	<b>ES</b>	25,1	11,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios em Microdados, Pnad, 2001-2013.

\* A Pnad não foi realizada em 2000 e 2010.

As taxas de escolarização e abandono escolar podem apontar para a existência de trabalho infantil (UN-ESCAP, 2015, p. 109). A renda é um fator que afeta a frequência escolar (ibid., pp. 109-111), o que evidencia que a educação e o desenvolvimento socioeconômico têm o potencial de influenciar-se mutuamente de forma positiva e/ou negativa.

Conforme as taxas de rendimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os estudantes do ensino médio são os mais vulneráveis do sistema de ensino brasileiro. Além disso, eles são mais diretamente expostos às consequências negativas do ensino superior e das exigências do mercado de trabalho. Por exemplo, eles têm mais risco de não ingressarem no ensino superior, de não adquirirem habilidades necessárias para competir no mercado de trabalho e/ou ficarem subempregados, desempregados e vulneráveis à pobreza, ao crime e à violência.

As taxas de violência mais altas do país são as de adolescentes e jovens entre 12 e 29 anos de idade, sobretudo, jovens negros. Em 2013, os negros foram 18,4% mais encarcerados e 30,5% mais vítimas de homicídios em comparação com os brancos (FBSP, 2014, p. 6). Não há diferenças significativas de vítimas de homicídio entre brancos e negros até os 12 anos de idade, enquanto o número de vítimas de homicídio de brancos e negros aumenta significativamente até os 20-21 anos de idade, porém, sendo que as taxas de negros aumentaram quase o dobro (46 vezes) do que as taxas de brancos (29 vezes), referente ao grupo de jovens entre os 12 e 21 anos de idade (ibid., p. 106).

Os negros, sobretudo os jovens, são o grupo da população brasileira mais vulnerável à violência e à desigualdade étnico-racial. Há uma necessidade urgente de “políticas de prevenção mais focalizadas nesse grupo de risco” (ibid., p. 14). Esse fato complementa a realidade achada nas escolas públicas brasileiras que mostra que os jovens negros, sobretudo do ensino médio, são os que mais enfrentam dificuldades de desempenho e frequência escolar, como os indicadores mostrarão a seguir. Embora os indicadores relativos ao desempenho escolar não sejam publicados de modo desagregado por cor (o que leva a exigir a necessidade de desagregar tais indicadores por cor), pode-se identificar que os estudantes do ensino médio têm as maiores taxas de reprovação e abandono no país, 11,9%<sup>25</sup> e 8,1%<sup>26</sup>, respectivamente, em comparação com os anos iniciais (6,1% e 1,2%) e finais (11,3% e 3,6%), como mostra a Tabela 9.

---

<sup>25</sup> Aproximadamente 977.412 estudantes não cumpriram os requisitos de aprovação e/ou de frequência escolar.

<sup>26</sup> Aproximadamente 659.493 estudantes deixaram de frequentar a escola durante o ano letivo em curso ou tiveram frequência escolar insuficiente.

**Tabela 9. Taxas de Rendimento no Ensino Fundamental (EF1 e EF2) e no Ensino Médio (EM) (Brasil, 2013) (% e números)**

<b>Ano</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Número</b>	<b>Abandono</b>	<b>Número</b>	<b>Aprovação</b>	<b>Número</b>	<b>Distorção idade-série</b>	<b>Número</b>
<b>1º ano EF1</b>	1,5	43.803	1,1	32.123	97,4	2.844.272	4,0	4 de cada 100
<b>2º ano EF1</b>	3,3	99.856	0,9	27.234	95,8	2.898.850	9,0	9 de cada 100
<b>3º ano EF1</b>	10,3	347.780	1,2	40.518	88,5	2.988.201	18,0	18 de cada 100
<b>4º ano EF1</b>	7,2	236.033	1,2	39.339	91,6	3.002.856	21,0	21 de cada 100
<b>5º ano EF1</b>	7,3	230.977	1,5	47.461	91,2	2.885.629	24,0	24 de cada 100
<b>Total EF1</b>	6,1	958.448	1,2	186.674	92,7	14.619.806	15,0	15 de cada 100
<b>6º ano EF2</b>	14,0	510.813	3,8	138.650	82,2	2.999.199	31,0	31 de cada 100
<b>7º ano EF2</b>	12,0	408.744	3,5	119.217	84,5	2.878.235	30,0	30 de cada 100
<b>8º ano EF2</b>	9,8	310.071	3,4	107.576	86,8	2.746.337	26,0	26 de cada 100
<b>9º ano EF2</b>	8,9	274.612	3,5	107.994	87,6	2.702.914	23,0	23 de cada 100
<b>Total EF2</b>	11,3	1.504.238	3,6	473.435	85,1	11.326.684	28,0	28 de cada 100
<b>1º ano EM</b>	16,7	560.935	10,1	339.248	73,2	2.458.709	33,0	33 de cada 100
<b>2º ano EM</b>	10,5	274.854	7,5	196.324	82,0	2.146.475	28,0	28 de cada 100
<b>3º ano EM</b>	6,4	141.624	5,6	123.921	88,0	1.947.318	25,0	25 de cada 100
<b>Total EM</b>	11,9	977.412	8,1	659.493	80,0	6.552.501	30,0	30 de cada 100

Fonte: MERITT e FUNDAÇÃO LEMANN, 2015

Esses indicadores também variam por região como mostra a Tabela 10. As Regiões Norte e Nordeste têm as piores taxas de desempenho escolar nas escolas públicas brasileiras. A taxa de abandono no ensino médio na Região Norte em 2013 foi de 14,4% na rede pública, a mais alta do Brasil, seguida pela Região Nordeste (10,8%), enquanto na Região Sudeste, a taxa foi menor (6,9%). Nas Regiões Norte e Nordeste, as taxas de aprovação no ensino médio público são as menores do país, 73,9% e 77,6%, respectivamente. A Região Sudeste tem relativamente as melhores taxas de desempenho escolar no ensino fundamental e no ensino médio da rede pública. A Região Centro-Oeste tem as taxas perto das taxas médias do país.

**Tabela 10. Taxas de Rendimento no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM) por região (Brasil, 2013) (em %)**

Região	Rede escolar	Aprovação		Reprovação		Abandono	
		EF	EM	EF	EM	EF	EM
Norte	Pública	84,8	73,9	10,9	11,7	4,3	14,4
	Privada	96,8	94,2	2,9	5,0	0,3	0,8
Nordeste	Pública	83,1	77,6	12,6	11,6	4,3	10,8
	Privada	95,9	93,4	3,7	5,7	0,4	0,9
Sudeste	Pública	92,2	80,7	6,4	12,4	1,4	6,9
	Privada	96,5	93,7	3,4	6,0	0,1	0,3
Sul	Pública	88,5	76,4	10,2	15,1	1,3	8,5
	Privada	97,4	94,6	2,5	5,1	0,1	0,3
Centro-Oeste	Pública	90,9	74,8	7,5	15,5	1,6	9,7
	Privada	97,6	94,3	2,3	5,2	0,1	0,5
Total Brasil	Pública	88,0	78,1	9,4	12,7	2,6	9,2
	Privada	96,5	93,8	3,3	5,7	0,2	0,5

Fonte: INEP, 2013.

A gravidade real desses indicadores da rede pública é ainda mais explícita quando eles são comparados com as taxas de desempenho da rede privada. Todos os indicadores na Tabela 10 mostram que o sistema de ensino público brasileiro se encontra em desvantagem significativa, em alguns níveis mais do que em outros, em relação ao sistema de ensino privado brasileiro. Algumas perguntas-chave frente a essa realidade deveriam ser investigadas: quais são os estudantes que frequentam a escola pública e a escola privada? Qual é a etnia-raça da maioria desses estudantes? Qual a posição socioeconômica das famílias dos estudantes? Qual é a diferença entre a maioria e a minoria dos estudantes que frequentam o ensino privado? As respostas a essas perguntas levariam a outro tipo de diagnóstico em relação à desigualdade e à qualidade da educação no Brasil.

A desagregação dos indicadores por etnia-raça pelo Inep é fundamental. Quando as escolas informam ao Inep o desempenho escolar dos estudantes, as escolas indicam quantos

estudantes foram aprovados, reprovados e abandonaram, deixando fora a indicação da etnia-raça dos estudantes.

Em relação à alfabetização, a taxa de analfabetismo e média de anos de escolaridade de pessoas de 15 anos ou mais variam conforme a região e a etnia-raça, com os pretos e pardos em desvantagem em relação aos brancos, como mostra a Tabela 11. Em 2012, estimava-se que 11,8% da população negra de 15 a 29 anos de idade era analfabeta, contra 5,3% da população branca (IBGE, 2013b, Tabela 3.16). Pretos e pardos são mais do que o dobro do número de analfabetos brancos, como as Tabelas 11, 12 e 13 mostram:

**Tabela 11. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, por região e cor (Brasil, 2008) (em %)**

Região	Total	Branca	Preta	Parda
Norte	10,7	7,6	13,9	11,4
Nordeste	19,4	15,7	20,7	20,9
Sudeste	5,8	4,2	8,9	7,8
Sul	5,5	4,2	9,8	10,1
Centro-Oeste	8,2	5,6	12,7	9,5
<b>Brasil</b>	10,0	6,2	13,3	13,7

Fonte: IBGE, 2009, Tabela 8.2.

**Tabela 12. Média de anos de estudo das pessoas com 15 anos ou mais, por região e cor (Brasil, 2008) (em anos)**

Região	Total	Branca	Preta	Parda
Norte	7,0	7,9	6,6	6,8
Nordeste	6,2	7,1	6,1	5,8
Sudeste	8,1	8,7	7,0	7,2
Sul	7,9	8,2	6,7	6,6
Centro-Oeste	7,7	8,5	7,0	7,2
<b>Brasil</b>	7,4	8,3	6,7	6,5

Fonte: IBGE, 2009, Tabela 8.5.

**Tabela 13. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, por algumas características (Brasil, 2002/2012) (em %)**

Características	2002	2012
<b>Cor</b>		
Branca	7,5	5,3
Negra	17,3	11,8
<b>Domicílio</b>		
Urbana	9,1	6,6
Rural	27,7	21,1
<b>Sexo</b>		
Homem	12,1	9,0
Mulher	11,7	8,4

Fonte: IBGE, 2013b, Tabela 3.16.

**Tabela 14. População com 15 anos ou mais de idade, por região, cor e anos de estudo concluídos (Brasil, 2012) (em %)**

<b>Região</b>	<b>Cor</b>	<b>De 5 a 8 anos</b>	<b>De 9 a 11 anos</b>	<b>12 anos ou mais</b>
<b>Norte</b>	<b>Branços</b>	22,5	35,0	17,9
	<b>Negros</b>	26,4	32,5	9,6
<b>Nordeste</b>	<b>Branços</b>	21,4	31,3	16,7
	<b>Negros</b>	24,4	28,6	7,9
<b>Sudeste</b>	<b>Branços</b>	19,4	35,0	25,0
	<b>Negros</b>	27,3	35,3	10,2
<b>Sul</b>	<b>Branços</b>	26,0	30,7	19,8
	<b>Negros</b>	32,6	28,2	8,1
<b>Centro-Oeste</b>	<b>Branços</b>	21,4	32,9	26,0
	<b>Negros</b>	27,6	32,9	13,0
<b>Brasil</b>	<b>Branços</b>	21,5	33,3	22,2
	<b>Negros</b>	26,5	31,9	9,4

Fonte: IPEA, 2014, p. 43.

A Tabela 14 mostra que, em geral, a maior parte da população negra tem menos anos de escolaridade que a maioria da população branca. O Sudeste e o Centro-Oeste têm a maior parte da população branca escolarizada até 12 anos ou mais, ou seja, até ou além do ensino superior. Embora sejam as Regiões com o maior número de negros no ensino superior, o nível de desigualdade é o mais alto em comparação a outros níveis de escolaridade. Isso significa que os negros têm menos acesso ao ensino superior do que os brancos.

Os negros têm uma presença mais expressiva na escola de 5 a 11 anos, ou seja, entre o final do ensino fundamental e o ensino médio. Em média, apenas 9,76% dos estudantes negros no Brasil chegam até 12 anos ou mais de escolaridade, enquanto para os brancos a média é de 21,08%. Isso implica, por exemplo, que em uma aula de graduação, para cada sete estudantes brancos haverá mais ou menos três estudantes negros, em média, conforme os indicadores da Tabela 14.

O Centro-Oeste é a Região que oferece mais oportunidades de educação superior para a maioria dos estudantes (negros e brancos); porém, o nível de desigualdade entre eles é de 13%, com os negros em desvantagem. Além disso, a percentagem total de estudantes brancos e negros que chegam a ter até 12 anos ou mais de escolaridade poderia aumentar no Brasil, em geral. Isso significa que o acesso ao ensino superior é um desafio para todos os estudantes brasileiros, independentemente da cor, embora seja ainda mais difícil para os negros, bem como para os estudantes indígenas e pobres. Essa realidade é evidência para a adoção de ações

afirmativas e políticas para a promoção da igualdade étnico-racial, como foi, por exemplo, a Lei Nº 12.711/2012 das cotas étnico-raciais para o ensino superior.

**Tabela 15. Cobertura e frequência líquida da população que frequenta escola ou creche em idade adequada, por região e cor (Brasil, 2001 e 2012) (em %)**

<b>Região</b>	<b>Cor</b>	<b>Ensino médio de 15 a 17 anos</b>	<b>Ensino superior de 18 a 24 anos</b>
<b>Norte</b>	<b>Branco</b>	52,4	16,9
	<b>Negro</b>	40,3	9,2
<b>Nordeste</b>	<b>Branco</b>	52,6	17,7
	<b>Negro</b>	42,2	8,8
<b>Sudeste</b>	<b>Branco</b>	68,6	23,2
	<b>Negro</b>	56,7	9,7
<b>Sul</b>	<b>Branco</b>	61,6	23,2
	<b>Negro</b>	44,6	9,1
<b>Centro-Oeste</b>	<b>Branco</b>	66,7	26,3
	<b>Negro</b>	53,9	14,4
<b>Brasil</b>	<b>Branco</b>	62,9	22,2
	<b>Negro</b>	47,8	9,6

Fonte: (IPEA, 2014, p. 46).

A Tabela 15 mostra que as Regiões Norte e Nordeste têm as taxas mais baixas de frequência líquida na idade apropriada para os estudantes negros. Isso quer dizer que os negros, nessas Regiões, têm a tendência de fracassar de nível e repetir mais do que os estudantes brancos. São as Regiões onde as taxas de distorção idade-série são as mais elevadas, indicando altos níveis de repetência e abandono escolar. Além disso, nessas Regiões, as taxas dos estudantes brancos são também as mais baixas em geral, ou seja, o nível de desigualdade entre estudantes brancos e negros no Norte e Nordeste é menor do que nas outras Regiões, o que indica desafios relacionados à qualidade da educação, *inter alia*, para todos em geral.

Os níveis maiores de desigualdade entre estudantes brancos e negros encontram-se na Região Sul, uma das Regiões mais desenvolvidas do país. Isso poderia indicar que onde há mais desenvolvimento, os níveis de desigualdade poderiam ser maiores do que em Regiões que são menos desenvolvidas. A Região Sudeste é onde a maioria dos estudantes frequenta a escola na idade apropriada. Os valores são inferiores para o nível do ensino médio para todas as Regiões e todos os estudantes. Isso indica que há mais repetência e abandono nesse nível de educação, com a maioria dos estudantes negros ainda em desvantagem, o que enfatiza novamente os resultados apresentados na Tabela 9 sobre o desempenho educacional no Brasil. O nível de escolarização no ensino superior para os estudantes brancos e negros indica desafios em relação à acessibilidade e à qualidade do ensino superior no país.



**Tabela 16. População com 15 anos ou mais, por região, cor e faixa etária, condição de escolaridade (Brasil, 2001/2012) (em %)**

<b>Região</b>	<b>Cor</b>	<b>Analfabeto de 15 a 17 anos</b>	<b>Fora da escola de 15 a 17 anos</b>	<b>Analfabeto de 18 a 24 anos</b>	<b>Fora da escola de 18 a 24 anos</b>
<b>Norte</b>	<b>Branços</b>	1,5	2,7	12,6	63,8
	<b>Negros</b>	1,5	3,3	15,3	67,1
<b>Nordeste</b>	<b>Branços</b>	1,1	13,5	2,1	64,8
	<b>Negros</b>	2,1	16,2	3,4	68,8
<b>Sudeste</b>	<b>Branços</b>	0,3	11,8	0,4	66,3
	<b>Negros</b>	0,5	16,0	1,4	76,4
<b>Sul</b>	<b>Branços</b>	0,4	15,5	0,6	66,5
	<b>Negros</b>	0,3	25,0	0,7	79,2
<b>Centro-Oeste</b>	<b>Branços</b>	0,3	12,8	0,6	61,6
	<b>Negros</b>	0,3	16,4	0,8	71,0
<b>Brasil</b>	<b>Branços</b>	0,5	13,1	0,8	65,6
	<b>Negros</b>	1,2	16,6	2,1	72,0

Fonte: (IPEA, 2014, p. 51).

Conforme os indicadores da Tabela 16, as taxas de analfabetismo são maiores nas Regiões Norte e Nordeste. As diferenças de faixas etárias mostram que há menos analfabetismo nas populações mais jovens, enquanto para as mais velhas, o analfabetismo é um problema significativo. Em geral, há mais negros analfabetos do que brancos. Em relação à condição de escolaridade, a população negra tende a ficar mais fora da escola do que a população branca em todas as faixas etárias, ou seja, em todos os níveis de ensino. O nível de desigualdade da condição de escolaridade é maior na Região Sul, com os negros em desvantagem. Para a faixa etária de 18 a 24 anos, é evidente que em todas as Regiões do país verifica-se uma grande quantidade de possíveis estudantes fora do ensino superior. Isso indica, como foi visto nas Tabelas 14 e 15, que o Brasil tem um problema em relação ao acesso ao ensino superior para todos os brasileiros, sobretudo para os não-brancos. O nível de desigualdade no acesso é mais marcante nas Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

## 2.4 Considerações sobre os indicadores

Os indicadores analisados acima mostram que as condições de inclusão socioeconômica são evidência das desigualdades que colocam a maioria da população negra no Brasil em uma posição de vulnerabilidade e desvantagem significativa, em comparação com a maioria da população branca, mesmo que as condições da população negra tenham melhorado nas últimas décadas (IPEA, 2014, pp. 14-31). Esses mostram também que a maioria da população negra predomina em categorias degradantes, por exemplo, o analfabetismo e a baixa renda. Em alguns casos, o grau de desigualdade foi significativamente mais elevado, por exemplo, para as seguintes categorias:

- Moradias adequadas;
- Distribuição das pessoas residentes por renda per capita familiar e faixas de renda;
- Rendimento da população com 16 anos de idade ou mais;
- Rendimento-hora do trabalho principal das pessoas de 10 anos ou mais de idade;
- Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais;
- Média de anos de estudo das pessoas com 15 anos ou mais;
- Cobertura e frequência líquida da população que frequenta escola ou creche em idade adequada.

Além da desigualdade entre brancos e negros, também há desigualdade entre as Regiões. Os indicadores mostram que as Regiões Sudeste e Centro-Oeste são as que têm níveis de desigualdade significativamente mais elevados entre os brancos e negros. As Regiões Norte e Nordeste são menos desenvolvidas e têm os menores níveis de desigualdade entre brancos e negros. Isso poderia indicar, à primeira vista, que a falta de desenvolvimento nessas Regiões, em termos socioeconômicos e educacionais, não é predominantemente influenciada pelo fator étnico-racial. A população negra, porém, é predominante nessas Regiões, ou seja, eles são a maioria numericamente em comparação à população branca, porém, eles ainda se encontram em desvantagem em comparação aos brancos.

Em geral, o grau de diferença (ou nível de desigualdade) entre brancos e negros naquelas Regiões é quase insignificante em comparação com as Regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul, onde a população branca predomina, os níveis de desigualdade são significativamente mais elevados e os níveis de desenvolvimento socioeconômico e educacional são relativamente maiores. Esses dados corroboram pesquisas onde “observa-se uma imbricação entre diversidade étnico-racial, desigualdade social e desigualdade regional” (LINO GOMES, 2012, p. 21). Em geral, as regiões com níveis mais baixos de pobreza têm a tendência de ser os territórios, ou áreas metropolitanas, onde estão os centros econômicos e industriais, porém,

nessas áreas, concentra-se também a maior quantidade da população, em termos absolutos, vivendo abaixo da linha de pobreza (ONU-CEPAL, 2016, p. 65). Além disso, os territórios com grande presença de população indígena também têm níveis de pobreza muito elevados (ibid.). O caso do Brasil mostra que diversas características da desigualdade se entrecruzam, por exemplo, o fator étnico-racial com o territorial, sobretudo, destacando a situação dos afrodescendentes no país em certas regiões (ibid.).

Os baixos níveis de desigualdade entre brancos e negros nas Regiões Norte e Nordeste sugerem que os efeitos da falta de desenvolvimento nessas Regiões afetam ambas as populações, independentemente da etnia-raça. É importante notar que a população negra prevalece nessas Regiões. Pode-se concluir que onde há mais desenvolvimento, os níveis de desigualdade podem ser maiores do que nas Regiões menos desenvolvidas. Além disso, quando os valores dos indicadores de educação são melhores, há melhores condições socioeconômicas e de vida da população, o que salienta a relação entre a educação e o desenvolvimento.

A análise dos indicadores corrobora as estimativas da ONU-CEPAL, que destacam a dimensão étnico-racial, em cima da dimensão de gênero, como fundamental e marcante para decifrar as desigualdades socioeconômicas, educacionais e laborais na Região da América Latina. As mulheres de ascendência indígena ou africana são as pessoas significativamente mais desfavorecidas. A igualdade étnico-racial conjuntamente com a igualdade de gênero são elementos fundamentais para o desenvolvimento humano sustentável.

*“Al agregar la dimensión étnico/racial a ese análisis, las cifras disponibles de las encuestas de hogares evidencian, en primer lugar, que los niveles de pobreza e indigencia son muy superiores para los pueblos indígenas y las poblaciones afrodescendientes, o, en otras palabras, que **la pobreza y la indigencia son situaciones marcadas por significativas brechas étnicas/raciales**. En segundo término, las cifras señalan que en cada uno de esos grupos poblacionales también existen importantes **brechas de género** que se expresan **en niveles mucho más acentuados de pobreza e indigencia entre las mujeres indígenas y afrodescendientes** [...]”* (ibid., p. 29) (grifos da autora)

*“[...] los **mercados de trabajo** latinoamericanos siguen presentando grandes **brechas étnico/raciales y de género** en términos del acceso y la calidad del empleo, los derechos y la protección social, entre otros factores que representan un obstáculo clave para la superación de la pobreza y la desigualdad en la región [...] se presentan algunos indicadores que evidencian esas brechas, relativas principalmente al **desempleo y a los ingresos laborales, relacionados con los niveles educacionales** de la población ocupada[...]. Al introducir la **dimensión étnico/racial** en ese análisis, se evidencian también las **desventajas de los pueblos indígenas y afrodescendientes**, tanto en lo que respecta al **acceso, permanencia y conclusión de los distintos niveles educacionales**, como en la relación entre esos **resultados y la calidad de su inserción laboral**.”* (ibid., p. 35) (grifos da autora)

## Capítulo 3

### **3 O direito à educação e à diversidade cultural nas escolas brasileiras: uma análise da pesquisa de campo**

Este capítulo evidencia, através dos dados empíricos levantados durante a pesquisa de campo, a realidade de dez escolas públicas de ensino médio (duas em cada uma das cinco Regiões do Brasil; uma rural e uma urbana) em relação à implementação do artigo 26-A da LDB<sup>27</sup> (Redação dada pela Lei Nº 10.639/2003 e a Lei Nº 11.645/2008). Trabalhando o respeito e a tolerância pela diversidade, pelo multiculturalismo e pelos direitos humanos através da *educação* e o *direito* de forma duradoura e emancipatória, pode-se combater a discriminação ou, pelo menos, a mentalidade preconceituosa do ser humano para iluminar a ignorância.

A valorização da *diversidade* entende-se como uma *igualdade* mais verdadeira, i.e., todos nós seres humanos – mesmo se diferentes fisicamente, culturalmente, historicamente, etnicamente, etc. – temos, no mínimo, os mesmos direitos humanos universais, e o mesmo direito a gozar da dignidade humana e de um respeito recíproco, pacífico e comunitário. Temos direito ao nosso espaço privado e na comunidade para nos expressarmos livremente, de forma igual como os outros podem, e a gozar de nossos direitos dentro das regras estabelecidas pela sociedade.

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais e o ensino (a educação) no âmbito de estabelecimentos de educação (escolas), bem como na família, são os instrumentos e meios indispensáveis para a realização do direito à educação e, nesse caso, no âmbito substantivo do tema, o cultivo da tolerância, a realização da igualdade como respeito à diversidade, ao multiculturalismo e aos direitos humanos e, como no caso da pesquisa de campo, especificamente, à valorização e ao respeito pela história e a cultura afro-brasileira e indígena no Brasil.

---

<sup>27</sup> Lembrando: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Em relação à implementação no Brasil, há vários atores que contribuem para a realização do direito à educação, bem como para a execução de leis e políticas públicas educacionais, a saber: o Poder Legislativo, o MEC, o Conselho Nacional da Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, os estabelecimentos de educação (tais como universidades e escolas públicas e privadas), o corpo docente, a sociedade civil e a comunidade escolar, *inter alia*.

Para melhor entender o que envolve a implementação, a execução e a realização do direito, decidi empreender uma pesquisa de campo no âmbito local e sob uma perspectiva comparada. Uma vez que o direito que esta tese destaca é, principalmente, o direito à educação, como sancionado pelo marco normativo internacional, a Constituição de 1988 e a LDB de 1994, decidi realizar a pesquisa no principal local onde esse direito manifesta-se: a escola. Foram escolhidos cinco Estados brasileiros com base nos resultados dos indicadores das categorias na Tabela 1. Escolhi o nível de ensino médio público, já que é o nível de educação mais fraco no Brasil, apresentando as piores taxas dos indicadores de educação, conforme evidenciado nas tabelas 8 a 16. O objetivo principal da pesquisa de campo foi tentar analisar a implementação do artigo 26-A da LDB e identificar os modos através dos quais é realizada essa implementação. A pesquisa de campo foi realizada de acordo com a metodologia e a técnica “qualitativa sociológico-pedagógica” escolhidas para a realização desta tese.<sup>28</sup>

Depois da escolha dos Estados, foram identificadas suas respectivas capitais, bem como uma cidade rural na periferia de cada capital, com a colaboração das Secretarias Estaduais de Educação. Em cada cidade, foi identificada uma escola pública de ensino médio que, de acordo com a respectiva Secretaria, fosse considerada como um “bom exemplo” na implementação do artigo 26-A da LDB. Foram visitadas dez escolas no total, como mostra a Tabela 17.

---

<sup>28</sup> Por favor, consultar a parte da metodologia desta tese na página XVII.

**Tabela 17. Regiões, cidades e escolas onde se desenvolveu a pesquisa de campo no Brasil para esta tese (2014-2015)**

<b>REGIÃO</b>	<b>ESTADO</b>	<b>CIDADE</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Norte</b>	<b>Pará</b>	<b>Belém</b>	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Costa e Silva	Diretor: 1 e 2 Vices Professores: 68 Coordenadores: 5 Estudantes: 1.350 Turnos: manhã, tarde, noite e EJA Salas: 13
		<b>Ilha do Marajó, Salvaterra</b>	Escola Professor Ademar Nunes Vasconcelos Sede	Diretor: 1 e 1 Vice Professores: 23 Coordenadores: 3 Estudantes: 562 Turnos: manhã, tarde e noite Salas: 9
<b>Nordeste</b>	<b>Alagoas</b>	<b>Maceió</b>	Escola Estadual Professor Afrânio Lages	Diretores: 2 Professores: 37 Coordenadores: 2 Estudantes: 600 Turnos: manhã Salas: 15-16
		<b>União dos Palmares</b>	Escola Estadual Rocha Cavalcanti	Diretores: 2 Professores: 23 Coordenadores: 2 Estudantes: 545 Turnos: manhã, tarde e noite Salas: 13-15
<b>Sudeste</b>	<b>Rio de Janeiro</b>	<b>Rio de Janeiro, Engenho Novo</b>	CIEP Brizolão 205 Frei Agostinho Fincias	Diretores: 2 Professores: 40 Coordenadores: 1 Estudantes: 470 Turnos: manhã, tarde e noite Salas: 17
		<b>Saracuruna, Duque de Caxias</b>	CE Professora Vera Lucia Tavares Romão	Diretor: 1 e 2 Vices Professores: 15 Coordenadores: 2 Estudantes: 585 Turnos: manhã, tarde e noite Salas: 5

<b>Sul</b>	<b>Rio Grande do Sul</b>	<b>Porto Alegre, Restinga</b>	Escola Estadual de Ensino Médio Jose do Patrocínio	Diretor: 1 e 3 Vices Professores: 68 Coordenadores: 1 Estudantes: 1.400 Turnos: manhã, tarde e noite Salas: 23
		<b>Alvorada</b>	Escola Estadual de Educação Básica Professor Gentil Viegas Cardoso	Diretor: 1 e 1 Vice Professores: 108 Coordenadores: 2 Estudantes: 2.800-3.000 Turnos: manhã, tarde e noite Salas: 28
<b>Centro-Oeste</b>	<b>Distrito Federal</b>	<b>Brasília, Asa Sul</b>	Cem Setor Leste	Diretor: 1 e 1 Vice Professores: 60 Coordenadores: 3 Estudantes: 1600 Turnos: manhã e tarde Salas: 22
		<b>Gama</b>	Cem 02 do Gama	Diretor: 1 e 2 Vices Professores: 88 e 17 readaptados Coordenadores: 6 Estudantes: 2.370 Turnos: manhã, tarde e noite Salas: 28

---

Fonte: Tabela feita pela autora com base nas entrevistas com os diretores das respectivas escolas.

O Brasil é um país de dimensões continentais, com cinco regiões diferentes, um total de 27 Unidades Federativas e uma população de quase 200 milhões de pessoas; portanto, existem diferentes realidades em cada Região e em cada Estado. A pesquisa de campo realizada deparou-se com muita diversidade socioeconômica e cultural. No entanto, em relação à aplicação do artigo 26-A da LDB, todas as escolas e Secretarias Estaduais de Educação enfrentam desafios semelhantes e têm atingido conquistas semelhantes.

O método adotado foi o de análise e comparação dos dados levantados a partir de entrevistas e questionários voltados para professores, diretores, atores da sociedade civil e funcionários das Secretarias Estaduais de Educação em relação à implementação do artigo 26-A da LDB. As perguntas foram formuladas considerando as seguintes dimensões: relações e atitudes; currículo e prática de ensino; recursos e materiais; monitoramento, retenção e aproveitamento escolar dos estudantes; ação dos educadores; e gestão democrática das escolas e da comunidade local. O número de questionários em cada escola variou em relação ao número de professores que implementam a Lei em sala de aula. O número médio de questionários recompilados por escola foi de, aproximadamente, dez questionários. Cada Secretaria Estadual de Educação também respondeu a um questionário específico. No total, 100 questionários foram recompilados; os mesmos podem ser consultados em anexos.

Segue uma descrição e análise dos dados levantados durante a pesquisa de campo. Para cada Região, serão elaborados os relatos providenciados pelas Secretarias Estaduais de Educação, os diretores das escolas e os professores que responderam ao questionário e foram entrevistados. Deve-se notar que a quantidade de questionários varia por escola, visto que algumas escolas providenciaram mais questionários preenchidos que outras. Nota-se que essa diferença é devida, principalmente, à disponibilidade da escola (aberta e funcionando normalmente ou em greve), ao tamanho da escola (grande ou pequena), à quantidade dos professores na escola (muitos ou poucos), e ao interesse dos professores e diretores pelo tema (engajados ou não). Também houve uma variação entre as respostas dos professores: por um lado, houve professores que sabem mais sobre o tema e são mais engajados e, por outro, houve professores que não se importam com o tema ou não contribuíram para a pesquisa por causa de greve.



### **3.1 Entrevistas com as Secretarias de Educação e os diretores das escolas**

#### **3.1.1 Região Norte - Estado do Pará**

##### **Secretaria Estadual de Educação do Pará**

A entrevista foi desenvolvida conjuntamente com a Coordenadoria de Educação para a Promoção da Igualdade Racial (Copir) da Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc), e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Para eles, a Lei foi uma culminância muito importante, porque tornou o ensino do conteúdo do artigo 26-A obrigatório. Eles explicaram que o movimento social negro ajudou muito para que esse tema tenha avançado. O movimento lutou para que o governo tomasse para a si a questão a sério, como merecia. O Pará tem sido pioneiro em várias discussões e tem boa produtividade em relação a outros Estados.

A Copir desenvolve atividades de conteúdo, formação de professores e estudantes sobre etnicidade, educação e desenvolvimento para a educação quilombola com o ensino fundamental, uma parceria entre o Estado e os Municípios. A Copir trabalha com projetos que precisam de recursos, os quais estão limitados. Por exemplo, há sete projetos, mas os recursos conseguem cobrir apenas um. O trabalho com parcerias, instituições e universidades é muito importante, eles admitem. O blog da Copir tem várias informações, recursos e material. No blog, há livros, textos, PDFs, debates, coletâneas, os volumes da história da África, etc.

O NEAB-UFPA desenvolve um papel grande na produção de material, pesquisas, artigos, jogos, ferramentas pedagógicas, etc. sobre a temática que os professores podem trabalhar nas escolas, bem como para a formação de multiplicadores. O NEAB tem conseguido mudar a mentalidade de vários professores e feito com que alguns cursos universitários incluíssem a temática, por exemplo, Arte e Direito. Também conseguiram incluir vagas para quilombolas em cima das vagas para negros, indígenas e pobres. É um trabalho gradativo e que encontra resistência de várias pessoas, eles alegam.

As professoras do NEAB admitiram que as universidades têm um papel pequeno, mais muito importante, dentro de um marco de atividades mais amplo. Uma vez que a Lei indica a obrigatoriedade para a educação básica, as universidades ainda não se sentem obrigadas a incluir a temática no currículo. A Copir está desenvolvendo um levantamento para fazer uma proposição para todas as universidades do Pará e sugerir a inclusão da temática nos currículos de formação de professores. No Parecer 3 de 2004 do Conselho Nacional de Educação, existe

um item que torna as universidades responsáveis por providenciar formação curricular sobre a temática do artigo 26-A da LDB para os professores. O NEAB afirmou que as instituições têm expressado a necessidade de recursos para a inclusão dessas temáticas no currículo; é um processo muito lento.

O NEAB destacou que é preciso que o professor altere sua prática, e que essa mudança precisa entrar no currículo da formação inicial de professores. O curso de especialização precisa de continuidade e regularidade no currículo de formação base. A Copir busca reforçar as atividades para a formação docente, por exemplo, lançando o curso de formação à distância, já que o Estado do Pará tem uma grande diversidade geográfica. As distâncias entre municípios são enormes, e a geografia dificulta a acessibilidade, por exemplo, pode-se levar até cinco dias para chegar a outro município viajando de avião, barco e transporte terrestre.

Na plataforma e-Proinfo do MEC, é ofertado o curso de aperfeiçoamento “Projeto Afro - Pará: Modalidade à Distância - Educação para a Igualdade Racial, História e Cultura Afro-brasileira e Amazônica”, um projeto da Seduc do Pará em parceria com o Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (Cefor). A Copir-Seduc confirmou que assim que o piloto tiver sido avaliado, pode-se ampliar para outras sessões. Há muita demanda.

A Copir-Seduc tem executado o Curso presencial Afro-Pará desde 2011. É uma formação continuada para que professores da rede estadual possam incluir no conteúdo programático da educação básica o ensino da história e da cultura afro-brasileira, por exemplo, com o objetivo de trabalhar a temática dentro do Plano Político Pedagógico das escolas.

O Projeto Afro-Pará objetiva desencadear reflexões e discussões entre os professores sobre as diferentes práticas pedagógicas para a implementação da Lei e compartilhar boas e novas práticas para fundamentar ações pedagógicas. A formação tem 120 horas certificadas, sendo 80 horas presenciais e 40 à distância, realizadas através da plataforma Moodle, por meio do Centro de Formação de Profissionais de Educação Básica do Estado do Pará (Cefor/Seduc).

Na Copir-Seduc, não há um mecanismo oficial para monitorar a implementação da Lei. A Seduc abriu uma chamada pública para as escolas compartilharem as atividades e ações que desenvolvem para implementar a Lei. As atividades não estavam sendo registradas. Desde 2003, o sistema de matrícula mudou para registrar a auto-declaração da identidade étnico-racial do estudante. Os dados não estavam sendo levantados. Em junho de 2015, o Plano Estadual de Educação foi aprovado para refletir as metas do Plano Nacional de Educação, inclusive na formação para professores. Não há diretrizes estaduais para as relações étnico-raciais. Desde 1998, a Seduc discute as novas diretrizes curriculares para a educação estadual. A Copir

desenvolve diretrizes curriculares para a educação quilombola, e espera que essas se tornem um plano estadual para as relações étnico-raciais aprovado pelo Conselho.

Através das Secretarias Municipais de Educação (Semed), a Copir pode enxergar a situação e o que acontece nas escolas municipais. Por exemplo, a Semed de Salavterra incluiu uma disciplina sobre as relações étnico-raciais no currículo fundamental. Porém, mesmo os professores com dificuldade e sem formação, têm a responsabilidade de implementar a temática. A Seduc e a Semed trabalham em parceria para oferecer formações pontuais para os professores.

O Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) faz o monitoramento do rendimento de todos os estudantes da rede. A SisPAE e a Seduc estão dialogando para incluir no questionário da SisPAE para os estudantes um item sobre como ocorre o aprendizado dos afrodescendentes: se eles passam no vestibular, se eles se sentem preparados para o ENEM e se o processo de identificação étnico-racial interfere no aprendizado.

O fórum estadual existia no passado e está desativado desde 2009. A Copir-Seduc admitiu que a instabilidade das pessoas que participam no fórum afeta o funcionamento, no sentido de que se saem pessoas engajadas, as conquistas podem ser comprometidas. A Copir visa a reativar o fórum e a colaboração com pessoas engajadas. O fórum é uma entidade que ajuda e fortalece o movimento negro e o Conselho Estadual de Educação, e promove a igualdade étnico-racial.

A Seduc organiza formação continuada para professores através de projetos todos os anos – em média, uma vez por ano em cada município atendido. Porém, as escolas e os professores ainda demandam para que a Seduc ofereça formações em outros municípios que ainda não foram atendidos. A Copir-Seduc visa a formar multiplicadores, para que quando o curso acabar, as formações possam continuar, porém, eles são apenas 12 técnicos para 145 municípios com distâncias enormes, o que desafia o trabalho. Um grande desafio para a Copir-Seduc é chegar a mais escolas e municípios. Contudo, eles admitem que é uma demanda complicada de gerenciar devido ao desafio geográfico do Pará.

Além da falta de recursos, a Seduc enfrenta desafios na área de formação de professores. Vários professores estão na rede há muito tempo e não receberam formação. Há 20 anos, por exemplo, não se discutia sobre as relações étnico-raciais, a educação especial, o gênero, etc. Esse público está na rede e os professores novos estão graduando-se ainda com lacunas na formação. Já com uma formação universitária, o professor possui, pelo menos, alguma base para desenvolver o trabalho na escola. Portanto, as entidades responsáveis pela formação precisam aumentar a eficiência e o engajamento para cumprir com a formação docente. Uma

vez que os professores são os atores que executam a Lei na ponta (sala de aula), se eles não forem formados para trabalhar com as temáticas da Lei na sala de aula, será difícil cumprir esse papel e não conseguirão implementar a Lei efetivamente, admitiu a Copir-Seduc.

Há professores que não sabem como implementar a Lei na sala de aula e alegam que esse é um tema mais relacionado à História, à Língua Portuguesa, etc. Professores de Física, Matemática e Ciências, por exemplo, têm mais dificuldade com a implementação da Lei e a inserção da temática nas licenciaturas. A Seduc precisa dialogar com as instituições formadoras de docentes para que a formação seja transversal e interdisciplinar.

O NEAB tenta preencher a lacuna de formar professores e incentivar a universidade a ser mais engajada. Fica uma cobrança muito grande pelo curso de especialização que eles oferecem. O curso de especialização aborda a História e Cultura Afro-Brasileira e, desde 2007, é ofertado por meio do Grupo de Estudos Afro-Amazônico (GEAM) da UFPA, com o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC e da Copir-Seduc. A partir de 2011, passaram a contar com recursos do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro) do MEC, que beneficia projetos para a formação de professores sobre a questão da igualdade étnico-racial. A especialização ocorre em três polos (Belém, Ananindeua e Castanhal) e visa à expansão.

Admitiu-se que o curso ajuda, mas não pode ser a única solução. Portanto, as universidades precisam incluir esse conteúdo como obrigatório, para não ter mais lacunas relativas à formação docente. Não há uma formação básica do profissional e, mesmo assim, eles são cobrados para trabalhar o conteúdo do artigo 26-A nas salas de aulas com os estudantes.

A Secadi-MEC poderia trabalhar mais com os NEABs na formação sob o programa Uniafro, por exemplo. Todas as universidades federais engajam-se de uma maneira ou outra com a formação via Uniafro e a Secadi. Mas, a Copir-Seduc admite que não é o suficiente. O NEAB destacou que o MEC é estratégico para verificar que as universidades exerçam o seu papel. Até hoje, isso não tem acontecido. Precisa-se quebrar a estrutura da universidade que se recusa a trabalhar temáticas além das tradicionais, por exemplo, as questões afro e indígena. Uma medida importante seria colocar o conteúdo no vestibular. As formações que estão disponíveis são pontuais e de carga horária pequena.

Um dado preocupante para a Seduc é ver que apenas uma percentagem pequena de estudantes orgulha-se em se identificar como negros ou quilombolas. A autonegação continua sendo um desafio. A resistência maior que existe é o racismo em geral e o racismo institucional; é grave e é forte. Além disso, a mesma Copir-Seduc tem se sentido ignorada pelo Governo

Estadual. A Copir precisa de apoio e de ampliação para trabalhar vários temas, e não apenas a modalidade de educação quilombola. Eles admitem que precisa convencer os pares da importância de trabalhar a temática. Debate-se muito para poder convencer as pessoas.

O NEAB destacou que é preciso ser resistente e persistente para superar os desafios. A insistência tem ajudado o movimento negro a avançar e alcançar objetivos. As cotas étnico-raciais foram aprovadas em 2003 na UFPA, mas efetivadas em 2008.

A Seduc visa a formar parcerias para melhorar o trabalho. É uma estratégia que dá certo em várias áreas para prover vários serviços. Trabalha-se muito também com as lideranças comunitárias e educacionais e a sociedade civil para desenvolver atividades localmente. Porém, a Seduc sofre de muita mudança política, e os Secretários mudam muito frequentemente.

### **Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Costa e Silva (Belém, Pará)**

O Diretor e alguns professores responderam ao questionário conjuntamente, durante uma entrevista interativa. O PPP anterior, de 2013, não contemplava a Lei explicitamente; porém, a escola tinha aderido ao projeto da Seduc-Copir “Minha Escola Tem Cor”, e foi destacado no PPP como anexo. O PPP que será renovado contempla a Lei e ações da temática mais explicitamente, porque a escola fez algumas reformas nesse sentido. O PPP é renovado a cada 3 anos e votado por uma assembleia da comunidade escolar.

Na aula de Língua Portuguesa, por exemplo, trabalhava-se a temática tendo em vista o contexto atual, e essa já estava inserida de alguma maneira nas aulas de Geografia, História, Filosofia, etc. A escola admite que a temática é mais pontual nessas disciplinas. A Lei expandiu as possibilidades, ajudando à ampliação do trabalho da temática de forma transversal e interdisciplinar. Para a escola, a Lei trouxe a obrigatoriedade, que propiciou mais debates, respaldo, ações e engajamento sobre a questão. Na Sociologia, trabalhava-se o tema de movimentos sociais (trabalhistas, estudantes, operário), mas não muito do movimento negro. Com a Lei, o movimento negro foi destacado e trabalhado com mais força e observa-se que as pessoas se sentem mais orgulhosas de identificar-se como negros e cidadãos que têm direitos. Os debates e o reconhecimento também têm sido notados no tema de desigualdade social. Admitiu-se que, antes, o assunto ficava muito escondido; hoje é visto mais explicitamente na sociedade e na escola.

Sobretudo nas Ciências Humanas, as características negativas das diferentes etnias-raças eram desvalorizadas, por exemplo, miséria, pobreza, guerras, escravidão, religião, etc. Depois da Lei, veio a valorização da história, a cultura e a identidade afro-brasileira e indígena dentro da escola. Além dos professores trabalharem nas suas disciplinas, a escola desenvolve vários projetos sobre a temática, tais como, a Rádio Escola “quebra de preconceitos”, o laboratório da cidadania dentro do Programa do Ensino Médio Inovador (ProEMI) e as pesquisas de campo para Quilombos do Estado. A escola também tem produzido, por exemplo, canções sobre questões culturais e étnicas e tem trabalhado a Lei dentro da “inserção científica” em duas comunidades Quilombolas no marco do ProEMI. Os projetos desenvolvidos culminam semestralmente com exposições, eventos, teatros, vídeodocumentários, exposições fotográficas, debates, etc.

Os professores usam impressos, pesquisas, textos, filmes, questionários, preparação para debates e pesquisa de campo, exposições, rádio, músicas e visitas. O ProEMI traz projetos financiados e, através dessa verba, a escola consegue recursos para adquirir material visual, instrumentos musicais, transporte, etc. A escola tenta estabelecer parcerias com diversas entidades externas para financiar a realização de projetos, porém, também tem usado dinheiro próprio para ajudar a executá-los.

Em 2014, a Seduc-Copir visitou a escola para fazer um curso de formação com os professores sobre a temática. Foram debatidos todos os temas da implementação da Lei e sobre projetos no âmbito estadual. A partir do projeto Minha Escola Tem Cor em 2013, a escola começou a trabalhar mais intensamente em equipe, e os estudantes começaram a identificar-se como negros, valorizando a negritude e ajudando a autoestima dos estudantes através de músicas, arte, desfile, etc. Esse projeto foi inserido dentro do marco do ProEMI e foi executado no âmbito dos ensinos fundamental e médio.

Em geral, os professores da escola colaboram com a implementação da Lei, mas cerca de metade deles tem mostrado um pouco de resistência ou desinteresse. É um tema recente para vários e precisa de formação e apoio da Seduc. Uma vez que a temática afro-brasileira e indígena é Lei, bem como parte da Base Nacional Comum Curricular, as escolas e os professores têm a responsabilidade de trabalhar a temática com os estudantes, por exemplo, através de projetos. A escola admitiu que, a cada ano, mais professores aderem às atividades.

Para a escola, um grande desafio é encontrar trabalhos acadêmicos sobre a temática. Outro desafio é a formação continuada para os professores. Além disso, as atividades da escola podem ser comprometidas devido às greves, às paralizações e aos problemas de segurança do entorno escolar. Mesmo assim, a escola está avançando e buscando soluções. Destacou-se que

o apoio principal necessário para a implementação da Lei é o recurso financeiro para facilitar a organização e realização de projetos e atividades. Contudo, a escola tem recebido recursos com um ano de atraso. O recurso precisa chegar no início, e não atrasado. Também é necessário o apoio da Seduc através de mais cursos de formação e engajamento.

É fundamental trabalhar esses temas de uma forma mais ampla, interdisciplinar, integrada, prática e inovadora; o ProEMI tem ajudado a desenvolver trabalhos desse tipo. Projetos da escola sobre a temática são elaborados entre os professores e as disciplinas para serem executados conjuntamente. A escola acredita que é importante tornar os estudantes protagonistas mais ativos e empoderados. Através desse trabalho, a escola tem reduzido a violência, promovido a cultura da paz e o pertencimento e ampliado os horizontes.

### **Escola Professor Ademar Nunes Vasconcelos Sede (Salvaterra, Ilha do Marajó, Pará)**

A entrevista desenvolveu-se com o Diretor e alguns professores da escola. O conteúdo da Lei faz parte do PPP de 2010, que precisa ser atualizado; a escola teve contratempos para a revisão do PPP devido às greves. O novo PPP faria referência explícita à Lei.

A implementação da Lei tem progredido na escola e trouxe uma dinâmica melhor, ajudando a reforçar a prática educacional e fornecendo um amparo à escola e aos professores. Os professores buscam um “refúgio na Lei”, porém, a escola admite que a Seduc não os preparou muito para a implementação da mesma. A escola já trabalhava a temática e os professores engajavam-se desde antes da Lei ser aprovada. A escola ressalta que a Lei é fruto do movimento negro. O Diretor destacou que ele tem consultado outras escolas sobre a Lei, as quais relatam a necessidade de trabalhar a temática na escola, por ser uma obrigação.

A escola costuma convidar a Seduc-Copir para participar nos projetos e eventos da Semana Integrada, mas é difícil se deslocar por conta da logística, da geografia do Estado do Pará e dos recursos limitados.

O Diretor destacou que os professores da escola colaboram com a implementação da Lei, havendo muita participação por parte deles, porém, poder-se-ia melhorar na articulação. Os professores usam diversos métodos e recursos para implementar a Lei nas aulas, por exemplo, recursos visuais (vídeos, filmes, etc.), livros, textos, palestras temáticas, estatísticas, pesquisa, levantamentos, debates, etc. Os professores procuram fazer com que os estudantes se valorizem e orgulhem-se da sua cultura e identidade e descubram sua história e cultura afro-

brasileira. Por exemplo, pode-se citar o concurso da Beleza Negra, para fomentar a autoestima das meninas. Hoje é raro que a escola presencie a violência ou a discriminação entre os estudantes, com quem se tem trabalhado muito.

O professor de Educação Física percebeu uma mudança de postura dos estudantes recentemente por causa do projeto, pois são trabalhados a autoestima, a identidade corporal, o biótipo, o carimbó, a capoeira e a luta marajoara, contextualizados na história e nas relações sociais. A capoeira, por exemplo, é uma ferramenta que traz valor e orgulho afro-brasileiro – é um esporte nacional. O professor admite que, através desse trabalho, aumenta-se a autoestima dos estudantes e valoriza-se as peculiaridades da negritude de onde eles moram. Na disciplina de Inglês, são trabalhados textos e personagens afrodescendentes. Na Sociologia, trabalha-se o racismo e o etnocentrismo. A escola acredita que é necessário direcionar o foco da temática e adaptá-la à disciplina de cada professor, cuja quantidade trabalhando o tema tem aumentado.

Eles explicaram que os desafios da implementação da Lei têm a ver com o trabalho, a prática, a execução e os recursos financeiros. É preciso melhorar a qualidade do ensino e o projeto de maneira pedagógica com uma dinâmica diferenciada; fomentar a pesquisa nas comunidades quilombolas do município que desejam participar e colaborar com a escola; e elaborar pesquisas interdisciplinares nas comunidades, etc. A questão do recurso também é importante. O diretor destacou que é frequente ter professores usando recursos próprios para realizar atividades. Porém, em 2014, a escola recebeu recursos do ProEMI.

Outro desafio é estabelecer parcerias que são importantes para estender a rede de colaboração e buscar mais recursos. Além disso, há professores da rede que gostariam de implementar a Lei, mas têm dificuldades; por exemplo, a professora de Física teve dificuldade para implementar o conteúdo da Lei na sua disciplina.

Professores também têm destacado a importância de trabalhar o conteúdo na prova do Enem para que a implementação de Lei possa melhorar no ensino médio, uma vez que dá um objetivo pedagógico. Eles relatam que essa prova não inclui temas de relações étnico-raciais, mas que deveria.

Precisa-se de mais apoio em relação à capacitação, à metodologia e à infraestrutura para trabalhar a temática sob melhores condições. Há professores que têm mais dificuldades do que outros. Os desafios escolares gerais são grandes, em relação à evasão, à permanência, etc., mas os projetos motivam os estudantes a frequentar e permanecer na escola. Destacou-se que é importante melhorar as condições do sistema de ensino; o diretor expressou que a Seduc deve apoiar mais e cobrar menos da escola, para que haja a percepção de que o Estado está presente e a apoia.



Um curso de formação da Seduc-Copir foi realizado em 2010 e incentivou os professores a ampliar o trabalho. Alguns professores, particularmente, fizeram outros cursos sobre o tema. Eles admitem que isso depende do interesse e da iniciativa do professor. Uma vez formados, os decentes podem treinar outros, mas eles precisam engajar-se mais. Há professores que destacam que as capacitações deveriam chegar até a escola, que, por sua vez, deveria também liberar professores para participar nas formações ou palestras quando houver. Foi sugerido que os professores também poderiam fazer uma especialização sobre o tema e que a escola deveria responsabilizá-los para que se sentissem incluídos. Se um projeto é da escola, os professores precisam assumir essa responsabilidade coletivamente.

A Seduc-Copir já providencia algum apoio. O blog da Copir tem várias informações, recursos e materiais. No blog, há livros, textos, PDFs, debates, coletâneas, os volumes da história da África, etc. Na plataforma e-Proinfo do MEC, é ofertando um curso de aperfeiçoamento, intitulado “Projeto Afro - Pará: Modalidade à Distância - Educação para a Igualdade Racial, História e Cultura Afro-brasileira e Amazônica”. As escolas também poderiam organizar-se para realizar seminários, debates e formações a fim de trocar experiências e material. O NEAB-UFPA está aberto a colaborar para organizar formações continuadas nas escolas. As possibilidades são várias; é preciso inovar, engajar-se e fortalecer os laços com parceiros e atores compromissados com a promoção da temática (Seduc, Universidades, sociedade civil, etc.). Um passo importante para a escola avançar é incluir o conteúdo do artigo 26-A no PPP.

### **3.1.2 Região Nordeste - Estado de Alagoas**

#### **Secretaria Estadual de Educação de Alagoas**

A entrevista foi realizada com o supervisor da Gerência das Diversidades da Seduc alagoana. Foi destacado que a Secretaria não tem recursos ou pessoas que sejam indicadas especialmente para trabalhar as temáticas da Lei N° 10.639. Ele destacou que a implementação da Lei precisa de possibilidades e condições. Há professores que têm desenvolvido ações desde antes da Lei, pelo menos desde os anos 1980; um trabalho com a participação do NEAB e de atores engajados. Esses movimentos são pioneiros sobre o que determina a Lei, que veio para reforçar isso. Várias escolas, em diversos municípios, têm trabalhado temáticas sobre as relações étnico-raciais. Ele admitiu, por exemplo, que se discute a cultura afro durante semanas culturais e que as escolas estão geralmente abertas para trabalhar as temáticas.

A Seduc gostaria que essas ações virassem ações permanentes, e não apenas pontuais. A história e a cultura afro-brasileira requerem que os professores recebam formação continuada, porém, a Secretaria não tem infraestrutura ou política necessárias para oferecer esse tipo de formação permanente. Então, o órgão vai às regiões e às escolas públicas e quilombolas para fornecer formação continuada para os professores.

A Seduc está discutindo a criação de um sistema de monitoramento para seguir os avanços, por exemplo, para criar um projeto aberto e entregá-lo às escolas quilombolas para que elas possam adaptá-lo a sua realidade e ao seu currículo escolar. O supervisor explicou que seria ideal se as atividades desenvolvidas pelas escolas fossem resultado da discussão cultural da comunidade escolar, e não apenas devido a uma ordem externa. A Secretaria acompanharia o projeto localmente, deslocando-se; os recursos, porém, são limitados. Assim, o órgão poderia avaliar o impacto das formações para professores dentro do currículo e do PPP. Com isso, seria possível enxergar quais são as escolas que estão implementando a Lei.

Uma dificuldade grande para a Seduc é que muitas escolas não têm um PPP elaborado, o que dificulta ainda mais o trabalho do artigo 26-A da LDB, já que existe um problema pedagógico de base. Porém, para o supervisor da Gerência, o problema maior é o preconceito étnico-racial. Há professores que ainda não assumem a responsabilidade de trabalhar as temáticas na sala de aula com os estudantes. Ele afirmou que os docentes não estão se apropriando; é uma falta de formação permanente. O supervisor destacou que cabe ao Estado apoiar e incentivar os cursos de formação permanentes.

Através da rede interna, a Seduc criou um instrumento/questionário para as escolas, para que os diretores das escolas possam respondê-lo, porém, a Secretaria não sabe como disseminá-lo. O órgão já sabe como implementar a Lei N° 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares. A Seduc está pensando em criar um grupo de técnicos especialistas dentro da mesma e já foi criada uma comissão das populações indígenas. Também foi criado o fórum permanente étnico-racial, em 2004, que hoje não funciona como deveria. A Seduc também está tentando, junto com o NEAB, retomar e reativar a rede do fórum com todas as categorias (educação religiosa, quilombola, indígenas, professores, etc.). No fórum, participam pessoas envolvidas na educação, como a Seduc, o NEAB, o Município, ONGs, religiosos de matrizes africanas, etc. No passado, os participantes do fórum encontravam-se uma vez por mês no NEAB.

O Estado tem suas próprias diretrizes escolares estaduais para a educação étnico-racial. Destacou-se que o fórum ajudou a elaboração dessas diretrizes e os seus participantes têm construído uma rede de trabalho. O Conselho Nacional de Educação organizou um evento sobre as diretrizes escolares para a educação quilombola e para educação básica (renovadas) em 2015

na União dos Palmares. Também foi feita uma discussão com os professores sobre a Lei Nº 10.639.

As diretrizes são implementadas nas escolas; a Seduc informa aos professores que toda educação passa por essas diretrizes, e organiza eventos onde as entrega para os professores. Contudo, ainda não foi criado um instrumento para monitorar a implementação. A Seduc informa aos professores que toda educação passa por essas diretrizes.

Todos os anos, a Secretaria organiza dois treinamentos sobre a educação escolar quilombola para educadores e funcionários, em geral, do ensino básico e médio e lideranças quilombolas. Essas ações, por exemplo, fazem parte do Programa Alagoas Ambundu sobre a identidade quilombola em relação aos projetos pedagógicos das escolas.

O supervisor da Gerência admitiu que os desafios são vários, mas o mais marcante é mudar a postura dos educadores e a percepção que eles têm sobre a história e a cultura afro-brasileira. Muitos deles ainda acham que essa temática não faz parte do processo educacional e não é necessária; acham que falar em questões subjetivas (do negro, do índio, da África) não é preciso. Ele comentou que isso está relacionado com a formação intelectual e acadêmica do professor e os valores que são criados na sociedade brasileira. Apenas recentemente há professores especializados na história africana. Há também concursos específicos e cursos optativos sobre as temáticas étnico-raciais e a Lei na Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Porém, existe uma demanda muito grande, mas não há muita oferta. Admitiu-se que o papel da universidade é muito importante na implementação da Lei, sobretudo, em relação à formação permanente sobre as temáticas étnico-raciais e a formação docente.

A Seduc enfatiza que o Estado deveria criar mais condições estruturais para que a Lei seja viabilizada. Alegou-se que falta mais vontade política constante por parte dos gestores, os diretores, o Secretário da Educação do Estado, etc. Existe um apoio pontual às vezes, porém, não existe uma política formal. Sem uma política oficial, é mais difícil criar as condições para a realização da Lei. Quando não existem as condições e os incentivos, é mais difícil para os professores e funcionários participarem e engajarem-se com a implementação da Lei. Um desafio é que ainda não existe uma prática efetiva para o monitoramento da implementação. Quando a Seduc conseguir monitorar a implementação de forma mais efetiva, será possível enxergar a realidade e elaborar um diagnóstico mais verdadeiro da situação.

A Seduc criou a Gerência da Diversidade como passo para discutir as temáticas internamente. A Secretaria tenta dialogar com outras gerências e criar uma equipe técnica especial que possa dialogar internamente e com os movimentos e as comunidades étnico-raciais no Estado. O racismo institucional, por exemplo, manifesta-se na falta de recursos disponíveis

para avançar a temática. Ele admitiu que é difícil organizar-se e avançar sem recursos que possam facilitar o trabalho.

### **Escola Estadual Rocha Cavalcanti (União dos Palmares, Alagoas)**

A entrevista foi realizada com a diretora e algumas coordenadoras da escola. Elas admitiram que dentro do PPP consta a necessidade de que a escola desenvolva atividades voltadas à implementação da Lei. A elaboração do conteúdo curricular ocorre dentro do planejamento do professor, e não é apenas através de projetos ou eventos pontuais. Os professores de Sociologia, História e Filosofia têm desenvolvido a discussão sobre o planejamento anual da escola. As discussões da valorização da pessoa humana sem discriminação já são incorporadas em todas as ações pedagógicas desenvolvidas na escola de forma cotidiana. Esse tipo de atividade ultrapassa a escola e permite que os estudantes virem multiplicadores. Elas notam que o respeito e a valorização das pessoas estão naturalizados na escola.

A coordenação e a direção têm percebido que há outras escolas que desenvolvem projetos pontuais para executar o conteúdo da Lei. Porém, essa não é a essência da construção da pessoa humana, ao contrário, é a valorização e o respeito da diversidade como parte da prática cotidiana e uma questão de valores. A escola já trabalhava a temática da Lei antes da aprovação oficial.

A escola reconhece a sua responsabilidade para formar e conscientizar os estudantes sobre a temática, uma vez que eles serão futuros professores. O convívio e a dinâmica da escola são considerados como diferencial devido ao trabalho que é desenvolvido cotidianamente, sobretudo, por estudantes novos que vêm de outras instituições. Por exemplo, a escola recebeu uma estudante negra que se autoflagelava e cobria-se sempre com um casaco. Hoje, essa estudante não se autoflagela mais e participa socialmente com outros estudantes das atividades e com o grupo de jovens ambientalistas. A mudança aconteceu em menos de um ano devido ao trabalho cotidiano que a escola desenvolveu. O ambiente é acolhedor e trabalha imediatamente os casos de conflito que possam surgir, envolvendo os familiares. Se houver problemas e discriminações, a escola trabalha com todos os envolvidos para solucionar e tirar as dúvidas e os preconceitos que possam haver. A coordenação e a direção explicaram que é fácil trabalhar isso devido ao tamanho da escola, o que facilita o diálogo particular e permite que haja mais cuidado entre estudantes e professores.

A escola também organiza eventos pontuais em novembro – época em que toda a cidade comemora a consciência negra – com palestras, atividades artísticas, danças afro, peças, mostra literária, visitas à Serra da Barriga (O Parque Memorial Quilombo dos Palmares), etc. Além disso, o Município aprovou a disciplina Cultura Palmarina e a Lei ajudou a reforçar essa temática. A escola acredita que a Lei foi um apoio a mais que ajudou a estruturar os temas importantes para a comunidade. Eles têm avançado devido à Lei e os professores engajam-se mais para incluir conteúdo sobre as relações étnico-raciais. Em geral, a escola nota que os professores colaboram; já quem não colabora ou não concorda com o PPP e os projetos da escola não permanece nela.

A escola usa coletâneas da Cor da Cultura, vídeos, textos, livros, palestras, apresentações, visitas, apresentações Datashow, etc. Ela também participa de um programa de estágio para que os estudantes do ensino médio sejam estagiários em escolas do Município (da educação infantil até o quinto ano). Os estudantes engajam-se e são muito receptivos, dinâmicos e criativos, e até melhoram as atividades que a escola organiza.

O grande desafio para a escola é a falta de formação continuada para os professores. A coordenadora admitiu que a Seduc deveria oferecer formação mais frequentemente e enfatizou que o seu papel é muito importante nesse processo. Outro desafio é o de combater o preconceito do professor; a formação continuada poderia diminuí-lo.

Para melhorar a implementação da Lei, a escola precisaria de mais material didático, palestras, livros, vídeos, documentários mais atuais, e participação e colaboração das Secretarias. Também, a greve do transporte escolar levou à perda de frequência de vários estudantes da escola; muitos deles são da zona rural. Os motoristas do transporte não recebiam seu salário por parte do Município há três meses antes de a greve começar. Sem transporte em vários locais, os estudantes desistem de estudar e frequentar a escola.

### **Escola Estadual Professor Afrânio Lages (Maceió, Alagoas)**

A entrevista foi feita com a diretora da escola, que afirmou que a Lei ainda não está no PPP. O PPP já estava feito antes da adoção da Lei. As escolas receberam uma comunicação da Seduc para atualizar o PPP, já adicionando a Lei. Porém, as greves atrasam o processo e os prazos são adiados. Assim que a coordenadoria da escola aprovar o novo PPP, será enviado ao Conselho de Educação para um parecer favorável final.

Embora a Lei não esteja incluída no PPP antigo, os professores, principalmente os de História e Geografia, trabalham essas questões com os estudantes. A escola também organiza palestra sobre as questões indígena, racial, *bullying*, sexual, religiosa, etc., as quais fazem parte do dia a dia da escola. A escola admite que essas questões ainda não são trabalhadas dentro do conteúdo curricular, uma vez que a Lei não está dentro do PPP.

Por exemplo, a escola recebe uma tribo de índios durante uma atividade especial, em colaboração com a Seduc. Durante as visitas, os estudantes aprendem sobre a organização e a estrutura de uma tribo indígena. A diretora tem notado que os estudantes ficam com muito interesse e fazem perguntas para a tribo. A Seduc também fornece material para a escola a serem trabalhados com a coordenação e os estudantes.

Os professores das disciplinas de História, Geografia, Arte e Língua Portuguesa, etc. trabalham mais as questões. Os outros professores envolvem-se e colaboram a partir dos projetos elaborados sobre a temática. No mês de outubro, a escola desenvolve o projeto Amor, envolvendo todo tipo de amor que existe e o respeito ao próximo. O objetivo é evitar que os estudantes sejam praticantes da intolerância de qualquer forma fora da escola. Os temas são trabalhados por meio de palestras e em sala de aula. O projeto culmina-se com peças, dramatizações, exposições, etc. feitas pelos estudantes.

Os projetos da escola são discutidos na semana pedagógica, durante a qual são escolhidos os projetos e as atividades que a instituição irá desenvolver ao longo do ano letivo. No final do ano, é realizada uma feira, na qual são escolhidas três áreas para desenvolver projetos entorno às áreas e o PPP. Ela afirmou que todo mundo participa, uma vez que o conteúdo do PPP é responsabilidade da escola inteira. Todos os professores e servidores da escola assinam o PPP e comprometem-se.

O papel da diretora nos eventos é importante para os estudantes, para eles verem a participação da coordenação e da direção. Na escola, existe uma tolerância geral, além de participação e interesse por parte dos estudantes. Quando há algum tipo de situação, a escola intervém imediatamente e tenta resolver particularmente caso a caso. Tudo o que estiver disponível para a escola vai ser usado para implementar o conteúdo da Lei. Usa-se conversas, vídeos, depoimentos, palestras, eventos, convidado, etc. Os professores também contribuem com a divulgação de material que conseguiram em palestras fora da escola. Ela explicou que os livros da escola são escolhidos pelos professores a cada ano e que eles se envolvem muito para realizar os projetos de maneira colaborativa e interdisciplinar. A escola conta com o envolvimento de todos. Se houver alguma resistência, a instituição intervém positivamente para desfazer qualquer preconceito que houver contra a participação de alguém.

A diretora destacou que a implementação da Lei precisa ser melhor trabalhada e reforçada. A Seduc respalda e incentiva as escolas. Porém, é necessário mais engajamento por parte da Seduc, mais divulgação para poder conhecer a Lei melhor, e mais material didático e visual para incentivar a atenção dos estudantes e poder atingir os objetivos da Lei.

### **3.1.3 Região Sudeste - Estado do Rio de Janeiro**

#### **Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro**

A entrevista foi realizada com alguns funcionários da Seduc do Rio de Janeiro que trabalham na Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional. A Coordenação foi criada pela Seduc para discutir e promover políticas públicas alusivas à diversidade e à educação inclusiva. É a entidade responsável pelo monitoramento da implementação do artigo 26-A da LDB em toda a rede escolar. A Coordenação confirmou que o artigo 26-A é integrado como conteúdo regular de ensino de forma transdisciplinar, conforme determinação do Currículo Mínimo, e especificamente, nas disciplinas de História, Geografia e Arte.

Além da Coordenação, foi criado o Comitê Estadual Étnico-Racial para implementar o artigo 26-A. O Comitê é uma entidade deliberativa sobre as ações na rede escolar com um representante de cada Regional Pedagógica (15 no total). É responsável pela articulação dos Grupos de Trabalho e das ações nas escolas, o compartilhamento de informações, e a realização de encontros e seminários temáticos. Nas reuniões do Comitê são acertados os planos de ação, organizadas as ações futuras e feitas as avaliações dos planos implementados nas escolas.

A implementação do artigo 26-A em cada escola é realizada através da elaboração de um plano de trabalho articulado no PPP, que é discutido, apresentado e acompanhado pelos Membros do Comitê. Cada escola tem um PPP, dada a diversidade cultural e especificidade regional que existe. As escolas seguem os componentes que estabelece o Currículo Mínimo Estadual para a elaboração do PPP. Como mínimo, a temática deve estar presente nos componentes curriculares de História e Geografia.

As Regionais Pedagógicas são responsáveis pela formação permanente dos professores e a Coordenação tem responsabilidade de fazer o acompanhamento. Cada Regional Pedagógica organiza um Seminário Regional uma vez por ano, com tema decidido pelo comitê Étnico-Racial, por exemplo: Raça, Etnia e Gênero na Educação (2015); Direitos Humanos: a escola e as mudanças sociais (2014); 10 anos da Lei 10.639, desafios e avanços (2013); Avaliação de

práticas pedagógicas sobre a temática das relações étnico-raciais (2012); Implementação da Lei 10.639/03 (2011).

A Coordenação também faz um mapeamento das ações pedagógicas, acompanha presencialmente as atividades realizadas e conduz visitas técnicas às escolas a fim de monitorar a implementação do artigo 26-A. Por exemplo, em 2015, foram elaborados os resultados de uma visita técnica às escolas, como mostra a Tabela 18.

**Tabela 18 - Levantamento da Seduc do Rio de Janeiro em 1.310 escolas visitadas, com 900.000 estudantes e 60.000 professores**

<b>Situação</b>	<b>% das escolas visitadas</b>
Escolas aferidas que possuem projetos que contemplam a temática	78%
Projeto articulado ao PPP	60%
Participação da Direção, comunidade escolar e professores	80%
Participação dos pais	2%
Ações cotidianas relativas à implementação da Lei	92%
Possuem acervo sobre a temática	71%

Fonte: Tabela feita pela autora com base à resposta da Seduc-RJ ao questionário.

A Coordenação identificou alguns desafios que dificultam a implementação do artigo 26-A: 1) a necessidade de criar redes de cooperação como forma de sensibilizar os docentes sobre a importância do tema; e 2) a necessidade de efetivar um trabalho integrado e transdisciplinar com a cooperação de todos os atores. Uma maneira de superar isso é o compartilhamento de experiências exitosas e fazer com que as iniciativas e os trabalhos sejam um projeto da escola e comunidade escolar.

### **CIEP Brizolão 205 Frei Agostinho Fincias (Engenho Novo, Rio de Janeiro)**

A entrevista foi realizada com a diretora do CIEP 205, que afirmou que o conteúdo do artigo 26-A está no PPP da escola e desenvolve-se, sobretudo, nos temas de diversidade e pluralidade cultural. A diretora ficou surpresa que a escola já estava trabalhando o tema quando assumiu a direção. Ela afirmou que esse trabalho é um processo de longo prazo e destacou a importância de estar atingindo as metas propostas, como o aumento do Índice de fluxo escolar e o melhoramento do rendimento escolar dos estudantes.

A escola participa do Comitê Étnico Racial da Seduc, onde são compartilhados conhecimentos e material para estudos, como textos, pesquisas, jogos, filmes, etc. Uma vez



recebidos os conhecimentos e material, a escola os distribui para os docentes durante as reuniões de planejamento e conselhos de classe. A diretora também participa em formações e compartilha o material com o corpo discente e docente.

Aproximadamente 80% dos professores da escola envolvem-se com a proposta e desenvolvem trabalhos interdisciplinares, por meio de atividades, produções culturais, passeios, palestras, músicas, etc. Porém, ela nota que ainda há resistência por parte de alguns colegas, o que indica a persistência de preconceito, falta de sensibilização, ignorância e racismo.

A diretora sente que poucas escolas desenvolvem o tema. Ela afirma que é necessário ter uma escola inclusiva, o envolvimento de todos (família, Poder Público, sistema escolar, comunidade, mídia e a sociedade), bem como a revisão do currículo de História.

### **CE Professora Vera Lucia Tavares Romão (Saracuruna, Duque de Caxias)**

A entrevista foi feita com a diretora da escola e com alguns professores engajados. A diretora afirmou que a Lei Nº 10.639/2003 está inserida interdisciplinarmente no currículo mínimo ao longo do ano letivo. Em novembro, principalmente, realiza-se um evento para comemorar o Dia da Consciência Negra (20 de novembro de cada ano). A escola, os professores e estudantes organizam um evento onde se apresentam danças, exposições, trabalhos e diversas atividades. A escola também participa do evento do Comitê Étnico-Racial da Regional V da Seduc. As escolas convidadas para o evento devem enviar com antecedência um relatório da atividade que será apresentada. A diretora admitiu que os eventos da escola são dinâmicos e os professores e estudantes gostam muito de participar.

A diretora notou que no começo da aprovação da Lei, os professores não levavam muito a sério, porém, nos últimos anos, ela observa que eles têm se envolvido mais, especialmente os professores de Ciências Humanas e Linguagem. A escola tem material sobre o tema na biblioteca e que faz parte do currículo mínimo da própria escola, que foi elaborado por professores da rede.

A diretora destacou que a falta de recursos é um grande desafio, uma vez que eles precisam de recursos para: comprar materiais para ornamentar os eventos, vestimenta para os estudantes; custear transporte e atividades extracurriculares ou fora da escola para os estudantes; e investir na formação do professor e formação cultural dos estudantes.

### **3.1.4 Região Sul - Estado do Rio Grande do Sul**

#### **Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul**

A entrevista foi realizada na Seduc do Rio Grande do Sul com a diretora e a assessora da Assessoria de Educação Afro. Explicou-se que o Rio Grande do Sul é pioneiro em várias ações relacionadas aos direitos dos afrodescendentes. O Estado tem a fama de ter poucos negros (cerca de 13%), mas uma riqueza afro-brasileira muito grande. O Estado foi o primeiro a celebrar o dia 20 novembro, devido ao movimento negro no Estado, como o grupo Palmares em Porto Alegre.

A assessora deu o exemplo do poeta Oliveira Silveira, que, em 1971, propôs a troca da data comemorativa para o dia 20 de novembro. O movimento negro do Estado estava conectado com os movimentos negros no exterior, dialogando e trocando ideias. Na década de 1990, a professora do Estado Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva elaborou as diretrizes e bases para a implementação da Lei N° 10.639/2003. Havia um grupo de professores no Estado que trabalhava a questão. A assessora explicou que, desde aquele momento, houve a inserção das relações étnico-raciais nas escolas. O movimento negro também existia nas pastorais católicas do Estado.

Ela também comentou que o Rio Grande do Sul teve um grande marco com a inserção da Lei N° 10.639/2003 e que a grande política pública nacional em massa foi o projeto a Cor da Cultura, devido a um governo federal que ouvia mais aos movimentos sociais. O MEC começou a dialogar com os movimentos sociais, especialmente devido à influência do movimento negro do Rio de Janeiro, para criar a Cor da Cultura. A ideia do projeto era elaborar um kit prático para professores, que foi criado por vários indivíduos no país inteiro e é composto por livros didáticos, jogos, pôsteres, vídeos, etc. O MEC entregou o kit em todos os Estados através das Secretarias e organizou treinamentos. Na década de 2000, houve muita identificação de professores negros para trabalhar o material nas escolas. A assessora explicou que, durante a primeira fase do kit, houve muita estereotipagem racial sobre quem era que tinha que trabalhar com ele. Foram organizadas muitas atividades pontuais e, sobretudo, durante novembro; não se trabalhava cotidiana e transversalmente. Ela admitiu que as escolas trabalhavam pouco com o kit durante aquela fase.

A assessora afirmou que houve uma demanda da cultura afro-brasileira gaúcha expressando que talvez o kit não os representasse. A imagem do afro-brasileiro típico às vezes não é a mesma do que um afro-brasileiro gaúcho do Sul. O Estado tem mais de 25 etnias, e muita influência europeia. Durante 300 anos, o Estado foi habitado, principalmente, por cinco

povos antes da chegada dos alemães e italianos: indígena, espanhol, cigano, português e africano. O Estado teve a ideia de fazer um kit e material didático gaúcho, que representasse melhor a identidade afro-brasileira do Rio Grande do Sul (RS Negro e RS Índio). Os indivíduos engajados contribuíram com pesquisas, publicações, trabalhos, projetos, etc. O objetivo foi valorizar a cultura e a história afro-brasileira e desmistificar os estereótipos negativos dos afrodescendentes. Isso tudo aconteceu com a marca do Estado. A assessora afirmou que a cultura afro no Rio Grande do Sul é muito rica.

A revolução farroupilha durou dez anos com o objetivo de o Estado tornar-se independente do Brasil. Ela explicou que os negros que combatessem na guerra da revolução poderiam adquirir a liberdade (os lanceiros negros), porém, eles foram exterminados durante a guerra do Paraguai.

Diversamente do que o material didático tem mostrado no passado, o material que tem sido produzido nos últimos anos valoriza a literatura negra, a música negra, os revolucionários negros, os pensadores e os movimentos negros do mundo inteiro. O material da Secretaria reflete fatos, eventos e descobertas da população afro-brasileira para que sejam trabalhados pelos professores nas escolas de forma transversal. O material é distribuído nas escolas e também disponível virtualmente.

A Seduc do Rio Grande do Sul tem sob sua responsabilidade cerca de 2.560 escolas e, administrativamente, tem 30 Coordenadorias Regionais, que dialogam e intermediam com as escolas. A Seduc e cada coordenadoria têm um assessor da educação afro. Os assessores têm a responsabilidade de monitorar a implementação da Lei, por exemplo, por meio de diálogos com as escolas, ações, visitas, etc. As coordenadorias mantêm relatórios das atividades dos professores que estão acontecendo nas escolas. Assim, a Seduc pode atualizar os seus relatórios. A mesma tem um banco de dados simples interno, que é atualizado com as informações sobre boas práticas coletadas ao longo do ano. Em 2009, o Ministério Público Estadual e o Tribunal de Contas Estadual pediram um relatório da implementação da Lei no Estado.

Existe o fórum estadual da diversidade étnico-racial na educação, que faz parte do grupo de trabalho (GT), entre 19 entidades, para monitorar a implementação da Lei. O fórum e o GT servem para ampliar o diálogo acerca da Lei e da sua implementação. Por exemplo, acompanham as ações de políticas públicas voltadas à Lei, fazem levantamentos e inventários de ações e iniciativas, analisam projetos, elaboram o plano estadual de educação, etc. A assessora explicou que o fórum estadual está esvaziado e tem sido capitalizado por alguns indivíduos para seus interesses e prioridades. O GT vai ajudar a institucionalizar o fórum.

A assessora enfatizou que o movimento negro teve um ativismo para que fosse criada uma estrutura de gestão no país; um sistema nacional de igualdade étnico-racial. Criaram-se coordenadorias, várias estruturas, e um Ministério. Esse processo vai absorvendo pessoas do próprio movimento, levando ao fortalecimento do movimento e ao aparecimento dos resultados do ativismo. Por exemplo, as ações afirmativas de inclusão étnico-racial nas universidades ajudaram a ampliar as mesmas ações do movimento, mas muitos dos ingressos provavelmente nunca tinham ouvido falar sobre o movimento negro. O movimento não tem alcance de todas essas pessoas novas. Ela acredita que esse tipo de ação tem fortalecido a população negra no Brasil e diluído as ações de movimento social.

Recentemente, houve a destituição da Seppir e o movimento negro reuniu-se novamente durante a marcha das mulheres negras em Brasília (18 de novembro de 2015). O movimento negro tem várias expressões: as mulheres negras, os pesquisadores, os sambistas, os quilombolas, etc. O movimento negro reativou-se também devido à união das três Secretarias sob o Ministério da Justiça e Cidadania.

A Seduc organiza capacitações sobre as temáticas do artigo 26-A da LDB e formações conjuntas, como o curso à distância virtual sobre a educomunicação e RS Negro. Trabalha-se conjuntamente a comunicação, a cultura e a história afro-brasileira. A Seduc faz capacitações com os coordenadores e os coordenadores com os professores (efeito cascata) e, regularmente, engaja-se com a rede escolar através de cursos, oficinas, material, etc. As coordenadorias também organizam oficinas locais e formações presenciais para os professores.

A Seduc tenta trabalhar com a educomunicação – o uso das mídias no espaço escolar para aprender (por meio de vídeos, rádio, mídias sociais, alfabetização mediática) para além das tecnologias da informação. A educomunicação também está ligada aos estudos culturais, por exemplo, rádios e jornais de movimentos sociais pautando seus direitos e cidadania. A assessora afirmou que é um fenômeno de comunicação contra o hegemônico. Hoje em dia, as mídias são ferramentas fundamentais para conseguir direitos humanos; sem a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs), a diversidade não vai ser garantida, ela acredita.

A Seduc faz uma reunião anual e seminários sobre a temática com os coordenadores e assessores. A assessora explicou que as escolas devem fornecer dados e informação para o MEC, porém, várias não entendem a importância de divulgar esses dados, o que acaba prejudicando o monitoramento.

Para a Seduc, um grande desafio é atingir todos os professores (cerca de 56.000) através das formações. Outro desafio é a disseminação/divulgação do conhecimento da diversidade das

culturas afro-brasileiras. A assessora enfatizou que as pessoas não conhecem a história verdadeira do Brasil. Também há disputas de poder sobre o tema das ações afirmativas. Ainda há algumas resistências por parte de escolas, gestores, coordenadores, professores, etc., porque envolve disputa por lugar na sociedade. Para ela, as resistências aparecem quando o debate é para além das culturas afro-brasileiras, por exemplo, quando o debate é sobre as consequências do racismo (um debate mais político). Um exemplo de resistência é quando professores perguntam: “Por que vamos ensinar a história afro, se nós não temos estudantes negros?”.

Um desafio para os professores é trabalhar a temática de forma interdisciplinar. O MEC, em consulta com inúmeras partes interessadas, está elaborando a nova Base Nacional Comum Curricular do Brasil. Todo o Brasil está mobilizado para elaborar a nova base em 2016 e 2017. A partir da nova base, cria-se um novo currículo. A nova base prevê a inclusão das Leis Nº 10.639 e Nº 11.645 e o diálogo transversal.

Admitiu-se que as mudanças de governo e a administração têm impacto na organização e no trabalho da Seduc. O maior desafio para eles também tem sido a falta de recursos, o que afeta os salários, o funcionamento das atividades e os avanços dos trabalhos. Há várias greves frequentemente devido à falta de verba, uma vez que o Estado e o MEC demoram para repassar recursos. A assessora admitiu que, às vezes, até comida falta para a merenda dos estudantes porque o recurso não é suficiente. As crises econômicas e sociopolítica têm repercussões na educação.

Para lidar com os desafios, a Seduc tem criado uma plataforma virtual para divulgar boas práticas educacionais: Educom-tche. Na plataforma, todos os professores do Estado podem postar as suas boas práticas e compartilhá-las. A plataforma foi lançada no dia do professor, em 2015. Com ela, a Seduc vai poder ter mais controle e os professores poderão cadastrar-se, compartilhar e aprender a distância sobre as várias práticas.

### **Escola Estadual de Ensino Médio Jose do Patrocínio (Restinga, Porto Alegre)**

A entrevista foi feita com a diretora da escola. Ela afirmou que o artigo 26-A da LDB faz parte do PPP de forma interdisciplinar, abrangendo todos os conteúdos e as áreas de conhecimento – não apenas a História – durante o ano inteiro. Os professores trabalham a temática nas disciplinas. Paralelamente à temática, a escola trabalha a cultura e a história local do Rio Grande do Sul e valores, como respeito e amor. A escola participa no programa estadual de aluno-cidadão e aproveita esse programa para trabalhar o conteúdo da Lei. Para a diretora,

os temas são fundamentais no dia a dia e no contexto onde se mora. O objetivo é trabalhar os temas para mudar a cultura e a mentalidade da sociedade brasileira, que vem do passado. A escola também trabalha os temas ambientais e de gênero.

A escola organiza cinema, atividades manuais e ambientais, e usa redes sociais, laboratórios, arte, filmes, eventos culturais, culinária, palestras, exposições, livros didáticos, etc. Porém, ela admite que os livros poderiam ser mais atualizados e adaptados à história local de onde a escola está inserida. A diretora destacou que o professor precisa ser criativo, refletir seus ensinamentos com a comunidade escolar e conhecer essa realidade.

A culminância dos trabalhos acontece em novembro. A escola organiza um evento pontual com atividades relacionadas à temática e convida palestrantes engajados. A diretora nota que os professores, em geral, colaboram, mas existe uma resistência de alguns para trabalhar a temática por falta de sensibilidade. Os estudantes têm aprendido a valorizar-se e a respeitar as diferenças, bem como a identificar-se.

A escola está inserida em uma comunidade carente com problemas de violência, drogas e discriminação. A Restinga tem casos de discriminação porque é um bairro fora da cidade de Porto Alegre, as pessoas têm uma escolaridade baixa, há situações de violência, roubos, tiroteios e homicídios, problemas de drogas e com a polícia. Nas proximidades da escola, já aconteceram vários casos violentos, inclusive de homicídio nas calçadas da escola. Ela explicou que há muitos professores que não querem trabalhar na Restinga. Porém, mesmo com esse ambiente carente e violento, a escola não tem esse tipo de problemas dentro dela e consegue ser um diferencial na vida dos estudantes.

As crianças devem ser acolhidas e valorizadas na escola, sobretudo, quando a comunidade ao seu redor é problemática. Ela afirma que o papel dos profissionais da educação é muito importante e faz a diferença. Os professores são multiplicadores e contribuem para a mudança da sociedade através dos estudantes. A escola pode transformar uma sociedade. Os professores precisam estar atualizados nos temas e ter uma formação continuada.

A diretora gostaria de ver o dia em que as questões da Lei não tivessem que ser “forçadas”, mas sim “naturais”; o dia em que todo mundo se respeitasse naturalmente e pudesse ter orgulho de identificar-se. Ela destaca que, nos próximos anos, a temática precisa ser trabalhada natural, lúdica, transversal e interdisciplinarmente. O apoio necessário para melhorar o trabalho da Lei é grande, principalmente, com a formação dos professores. Ela comentou que os docentes têm limitações e precisam de formação especializada e continuada. Além disso, uma direção engajada e interessada pelo tema é fundamental para contribuir para o preenchimento das lacunas.

## **Escola Estadual de Educação Básica Professor Gentil Viegas Cardoso (Alvorada, Rio Grande do Sul)**

A entrevista foi realizada com a diretora, alguns coordenadores e professores da escola. Eles confirmam que a Lei faz parte do PPP de maneira transversal e interdisciplinar. Está em todo o texto do PPP e faz parte dos objetivos e projetos que trabalham a diversidade cultural, o folclore e a consciência negra. Na escola, o tema é trabalhado, sobretudo, nas aulas de Arte, Português, História, Filosofia, Sociologia, etc. Em outras disciplinas, os temas também são discutidos e os professores participam. A escola afirmou que a revisão vai melhorar o PPP.

A Lei trouxe um impulso para lembrar e apoiar a formação do professor e o diálogo na escola. A escola tem notado que se o professor não tem a formação ou interesse no assunto, é difícil avançar. A escola organiza palestras sobre a cultura afro e todos interagem. Debate-se muito sobre esses temas, os quais têm tornado o diálogo mais amplo e com mais força dentro da escola e continuam avançando. Há professores que, no passado, mostraram resistência, mas isso mudou devido ao trabalho que a escola faz sobre a Lei. Independentemente da implementação da Lei, é a formação dos professores e o dia a dia onde se percebe avanços na sala de aula e na escola inteira.

A diretora destacou que sempre há um grupo de professores que é mais engajado do que outros, mas em geral, todos os docentes participam e colaboram. O nível de engajamento depende da personalidade e do interesse de cada professor. A escola e os docentes usam filmes, textos, artigos, televisão, teatro, palestras, depoimentos, livros especiais do MEC, material da Cor da Cultura e saídas pedagógicas no campo e na cidade, etc.

Os desafios que a escola enfrenta estão relacionados, principalmente, à falta de uma melhor formação para os professores, infraestrutura mais adequada e verbas para melhorar as atividades e convidar especialistas externos. Para aprimorar a implementação da Lei, a escola precisa de mais verbas, formações para os professores, encontros e colaboração da Seduc.

### **3.1.5 Região Centro-Oeste - Distrito Federal**

#### **Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal**

A entrevista foi feita com a coordenadora da Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade. Ela explicou que o Distrito Federal (DF) iniciou o processo de implementação da Lei, em 2011, de forma institucionalizada. Criou-se um órgão específico dentro da Seduc para lidar com a questão: a Coordenação de Educação e Diversidade. Dentro da Coordenação, havia o Núcleo de Atendimento à Diversidade Étnico-Racial. Desde o final do ano 2011 até o ano 2014, o DF teve um órgão específico para construir as políticas públicas de educação das relações étnico-raciais. Dentro desse órgão, tratava-se da implementação da Lei. Dentro das regionais, também foram estabelecidos coordenadores pedagógicos intermediários, que são responsáveis por levar a política para dentro das escolas. A coordenadora afirma que é um trabalho em rede, do macro ao micro, porém, o órgão mudou. Desde 2015, existe uma nova coordenação e estrutura com uma Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade. Atualmente, a Seduc-DF está passando por um momento de transição, reestruturação e mudança de gestão. Ela admitiu que o trabalho é modificado quando os gestores são trocados, porém, em geral, a Lei já é muito conhecida.

A coordenadora afirmou que a implementação da Lei no DF varia. Há Regionais que têm avançado, e outras que apenas trabalham a questão em datas comemorativas pontuais. Ela destacou que as atividades não podem acontecer só em datas comemorativas; deve ser um trabalho cotidiano na escola. É difícil encontrar escolas que trabalhem a questão diariamente durante todo o ano, com todos os professores. Os trabalhos avançam com o engajamento de alguns docentes, coordenadores e gestores escolares. Ela citou uma pesquisa feita com 20% dos centros de ensino fundamental, que mostrou que mais de 70% dessas escolas colocaram a questão das relações étnico-raciais no PPP.

A coordenadora explicou que a operacionalização da Lei requer uma mudança de cultura, que precisa de um longo período histórico. Se há mais de 500 anos da construção de uma sociedade racista, da exclusão, da desigualdade e da segregação da população afrodescendente, é preciso mais de uma década para mudar. Ela admitiu que, quando se conversa com os professores e gestores, percebe-se que a questão é mais complexa, já que existem diferentes tipos de racismo, preconceito, discriminação e *bullying*. Por isso, às vezes, perde-se o foco étnico-racial. Porém, já é possível perceber uma mudança de conhecimento em relação à causa.



A Seduc não tem um mecanismo oficial para monitorar a implementação da Lei. Em 2012, foram recebidas muitas denúncias e pedidos de cidadãos sobre a implementação da Lei com base na Lei de Acesso à Informação. A Ouvidoria perguntava (cobrava por causa das demandas dos cidadãos) sobre as ações que a Seduc faz para implementar a Lei. Outra questão foi sobre como estava sendo realizada a formação de professores para a implementação da Lei. A Seduc recebeu, aproximadamente, de seis a sete questões durante o ano e as respondeu através de relatórios. A Seduc decidiu fazer um questionário para todas as escolas, e recebeu aproximadamente 300 respostas (cerca de 50% das escolas consultadas).

Os resultados levam à observação de que ainda há muito trabalho a fazer. A coordenadora afirmou que é necessário aumentar o conhecimento da Lei e melhorar as capacidades para trabalhar o seu conteúdo da Lei dentro das escolas. A Seduc também recebeu a demanda de informar quantos recursos estavam sendo investidos para a formação de professores e a elaboração e a distribuição de material didático relacionado à Lei, contudo, admitiu que foi difícil fornecer uma resposta. É complexo colocar essa questão no Plano Plurianual e na Lei Orçamentária porque ainda existe a “história” de que tudo é mais importante e que precisa de recurso; há outras prioridades. Não há uma linha orçamentária específica. Os recursos que chegam, quando chegam, são diluídos no orçamento geral e é necessário pedir verba para as atividades.

Em 2012, a rede escolar revisou o currículo; foi um processo que durou até o novo documento ser lançado em 2014. Houve duas modificações: 1) inseriu-se no currículo os três eixos transversais (educação para a diversidade, educação para a sustentabilidade e cidadania e educação em/para os direitos humanos). O eixo de educação para a diversidade trabalha as relações étnico-raciais, o gênero, a sexualidade, a educação do campo, indígena e cigana; e 2) colocou-se dentro dos conteúdos de todas as etapas e modalidades a história e a cultura afro-brasileira para que esses conteúdos sejam obrigatórios e estejam presentes no cotidiano da escola. O currículo obrigatório da educação básica é trabalhado desde a educação infantil até o final do ensino médio, porém, há professores que escolhem, ou não, alguns objetivos e conteúdo ou os trabalham em tempos diferentes.

Existe também o relatório bimestral elaborado pelos coordenadores, que inclui as ações que são desenvolvidas nas Regionais. O relatório inclui informação do que está sendo desenvolvido em base a um modelo de perguntas a serem respondidas e é submetido à Seduc. A coordenadora admitiu que é preciso um sistema oficial que possa acompanhar a implementação da Lei na ponta de uma forma mais sistemática.

A Seduc tentou instituir um fórum étnico-racial em 2011, mas não teve sucesso. Tentou-se identificar o ponto focal do fórum entre a Seduc e a sociedade civil. Não houve consenso, não havia avanços e as pessoas priorizavam outras atividades, como a construção da própria política. Como resultado, não conseguiram fazer o regimento interno do fórum. As pessoas que participaram eram da Seduc, da sociedade civil, do movimento negro e de outros órgãos do governo como a Seppir. A mudança de pessoas também afetou o avanço do fórum, ela destacou.

A Seduc elaborou as Orientações Pedagógicas para guiar a implementação da Lei. Há Diretrizes Pedagógicas que estão no Conselho de Educação do DF para serem analisadas e aprovadas até o Conselho terminar a própria reestruturação. Além disso, a Seduc organiza reuniões mensais, onde são coordenadas as ações para serem desenvolvidas com as escolas.

O DF tem a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (Eape), que é responsável pela formação dos profissionais da educação em geral. A Eape ofertava, antes da adoção da Lei, uma sala temática “afro-brasilidades” com cursos pontuais e optativos e todos os anos oferta diferentes cursos (gratuitos) na área de relações étnico-raciais para professores da rede escolar. Por exemplo, em 2011/2012, foram abertas 300 vagas e 250 professores concluíram o curso. Esse curso foi uma parceria que a Seduc estabeleceu com o projeto A Cor da Cultura. O projeto foi lançado no DF em virtude da violência e das mortes por homicídios de homens negros. Em 2013, seis turmas foram abertas, porém, houve pouca adesão e apenas houve público suficiente para fechar duas turmas. A coordenadora explicou que um desafio é atrair mais público e ampliar o grupo de pessoas que costumam frequentar (ir além dos mais engajados).

Porém, o maior desafio é a mudança de cultura; ter uma mente descolonizada. É um desafio que não é palpável e requer a mudança de perceber a importância de deixar de sermos racistas, deixar de ser uma sociedade brasileira racista em geral, ela enfatizou. O racismo no Brasil é tão profundo que há negros que são racistas com eles mesmos. É mais fácil dizer que não há racismo. Ela explicou que há uma relação entre racismo e desempenho/frequência escolar. Além da mudança, a política precisa que, estruturalmente, haja recursos para ser efetuada. A coordenadora admitiu que, várias vezes, seus colegas da Seduc usam seu dinheiro próprio para financiar atividades. Além disso, afirmou que as políticas podem ganhar ou perder força em relação às mudanças de estruturas e gestores. Ela destacou que uma sociedade civil organizada e unida tem um papel muito importante para que não haja retrocesso.

A coordenadora tem notado que há muita resistência ainda para a implementação da Lei e que também há professores que consideram os estudantes como “cérebros” e não como “seres emocionais”, e/ou só focam em ensinar o Português e a Matemática. Mas, ela perguntou, “como

é que os estudantes vão aprender se sofrem de discriminação, preconceito e racismo?” É preciso desconstruir modelos etnocêntricos através de atividades que valorizem a diversidade. Todos os estudantes precisam ser tratados com o mesmo patamar e receber a mesma valorização e afeto. Por exemplo, durante a Festa Junina, dar a chance para as estudantes negras também serem a rainha da festa. Ela afirmou que essa questão precisa ser discutida por todos, sem que seja visto como “radical”.

Para lidar com os desafios, a Seduc visita as escolas e consulta coordenadores, professores, diretores e estudantes das 14 Regionais de Ensino. Isso tem levado à construção de planos de ação e atividades de formação. A Seduc também organiza palestras, rodas, discussões, etc. A coordenadora afirmou que é um trabalho de “migalhas”, que precisa aplicar-se cotidianamente durante muito tempo.

### **Escola Cem Setor Leste (Brasília, DF)**

A entrevista foi feita com a diretora da escola. Ela afirmou que o conteúdo da Lei está presente no PPP da escola e que a mesma tem disponibilizado material para que os professores desenvolvam projetos relacionados. Trabalha-se a implementação da Lei com os professores e estudantes através do teatro, da dança, da música, de apresentações, de pesquisas, etc. Por exemplo, há dois projetos ligados à temática (um festival e a semana de história e cultura afro-brasileira e indígena), porém, ela admite que não ser priorizada, já que há outros temas a serem tratados e ligados a outros recursos.

Com a Lei, observa-se que as pessoas têm ficado mais atentas, com um olhar diferenciado para trabalhar o tema. Foi bom para a escola, porque antes se priorizavam outros temas e as questões étnico-raciais eram deixadas de lado. Ela admite que a Lei força as pessoas a contemplarem mais e a saber que é obrigatório e necessário trabalhar o assunto.

O maior desafio para a diretora é que essa temática se torne realidade no dia a dia da escola, já que muitas vezes se desenvolvem projetos e o estudante pesquisa, apresenta e não vai além. Seria ideal poder desenvolver atividades diárias com mais frequência e consistência, para dar uma continuidade e criar uma rotina. Para superar os desafios, a escola precisaria, por exemplo, de apoio financeiro, projetos maiores e apoio pedagógico para ter mais informações e enriquecer os trabalhos.

## **Cem 02 do Gama (Gama, Brasília, DF)**

A entrevista foi realizada com o diretor, que afirmou que a escola organiza atividades para implementar a Lei 10.639/2003, porém já realizava algumas ações antes de a Lei ser adotada. As atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula durante o ano letivo sobre os diversos temas abordados na Lei culminam com a Semana de Consciência Negra e Indígena.

Para a escola, a implementação da Lei tem colaborado consideravelmente na redução de situações diárias de discriminação étnico-racial. A escola tem percebido uma diminuição em registros de advertências, suspensões e transferências envolvendo casos de discriminação, bem como no convívio social dos estudantes.

Os professores colaboram na realização das atividades pertinentes ao tema e, principalmente, na culminância da Semana de Consciência Negra e Indígena. O diretor explicou que o engajamento acontece em grande maioria, embora ainda existam resistências de alguns professores em relação à manutenção e ao melhoramento de atividades no tema e à participação na Semana.

Para as atividades e os trabalhos, utilizam-se livros didáticos, enciclopédias, meios eletrônicos, papelaria, apresentações, filmagem, fotografia, atividades culturais, músicas, danças, palestras, etc.

O diretor identificou alguns desafios na implementação da Lei, tais como: a plena participação dos professores e membros da comunidade escolar no debate sobre o tema; e a necessidade de financiamento e recursos por parte do governo. Ele enfatizou a importância de recursos financeiros para a realização de atividades de boa qualidade e a participação em eventos. A escola precisa da ajuda dos governantes, no sentido de dotá-la com recursos capazes de desenvolver as propostas discutidas com a coordenação pedagógica junto com os professores e a comunidade, a fim de atingir os objetivos propostos no PPP da escola e na Lei.

### **3.2 Resultados globais dos questionários para professores**

Todos os questionários devolvidos pelos professores que participaram no levantamento (100) foram analisados individualmente. Os questionários foram anônimos. Deve-se notar que a quantidade de questionários varia por escola; há escolas que providenciaram mais questionários preenchidos do que outras. Por exemplo, uma escola providenciou 16 questionários, enquanto outra, apenas dois. Observou-se que essa diferença é devida, principalmente, à disponibilidade da escola e dos professores (aberta e funcionando normalmente ou em greve; dispostos a cooperar ou não); ao tamanho da escola (grande ou pequena); à quantidade dos professores na escola (muitos ou poucos professores); e ao interesse pelo tema por parte dos professores (engajados ou não).

Notou-se também uma constante variação entre as respostas fornecidas pelos professores. Por um lado, houve professores que sabem mais sobre o tema e parecem ser mais engajados, e por outro, houve professores que não se importaram com o tema ou não contribuíram para a pesquisa por causa de greve ou falta de resposta em algumas perguntas. Não obstante, a maioria dos professores providenciaram respostas substanciais.

Segue a análise global das respostas providenciadas pelos professores que participaram no levantamento (Tabela 19). Serão destacadas algumas citações explícitas de alguns professores que são ilustrativas das respostas fornecidas.

**Tabela 19. Resultados globais dos 100 questionários dos professores das dez escolas que participaram no levantamento**

<b>Indicador</b>	<b>Sim</b>
1 Providenciou uma definição para o termo “discriminação étnico-racial”	99%
2 Acha que há discriminação étnico-racial na sociedade brasileira	98%
3 Providenciou pelo menos um exemplo de um ato de discriminação étnico-racial	99%
4 Acha que há discriminação étnico-racial no sistema de ensino brasileiro	89%
5 Providenciou pelo menos um exemplo de um ato de discriminação étnico-racial na escola	92%
6 Providenciou pelo menos um exemplo do que a escola pode fazer para reduzir a desigualdade na educação entre estudantes brancos e negros	93%
7 Estudantes negros são a maioria na aula	60%
8 Realiza atividades para implementar o artigo 26-A da LDB	89%
9 Providenciou pelo menos um exemplo do tipo de atividades	89%
10 Providenciou pelo menos um exemplo de como o artigo 26-A tem feito alguma diferença na escola	72%
11 Acha que a implementação do artigo 26-A tem melhorado o desempenho escolar dos estudantes	27%
12 Providenciou pelo menos um exemplo de perfil de estudantes com dificuldade de aprendizagem e/ou disciplina	92%
13 A resposta dada está explicitamente relacionada à etnia-raça dos estudantes	26%
14 Nota atos ou atitudes de discriminação ou preconceito racial na sua turma	60%
15 Providenciou pelo menos um exemplo de ato de discriminação notado	58%
16 Providenciou pelo menos um exemplo de quais são as dificuldades de aprendizagem e/ou disciplina na sua turma	94%
17 Providenciou pelo menos um exemplo de como ele/ela lida com as dificuldades de aprendizagem e/ou disciplina na sua turma	94%
18 Providenciou pelo menos um exemplo dos desafios que enfrenta	91%
19 A resposta dada está explicitamente relacionada à etnia-raça dos estudantes	11%
20 A resposta dada está explicitamente relacionada ao interesse pelo conteúdo, qualidade da educação, motivação, aprendizagem, infraestrutura ou condição docente	72%
21 A resposta dada está explicitamente relacionada ao aspecto de trabalho ou financeiro	18%
22 A resposta dada está explicitamente relacionada à família, à comunidade ou ao governo	21%
23 A resposta dada está explicitamente relacionada à segurança ou à violência	3%
24 A resposta dada está explicitamente relacionada à falta de transporte escolar	2%

Fonte: Resultados dos questionários para os professores. Tabela feita pela autora.

## **Na sua opinião, o que é a discriminação racial?**

Noventa e nove por cento dos professores providenciaram uma definição para o termo “discriminação étnico-racial”. Embora o conteúdo da definição tenha variado, o núcleo central da definição era o mesmo, em termos simples: a discriminação étnico-racial é a exclusão, a rejeição, a segregação, o preconceito e/ou o desprezo de alguém contra outro(s) devido a aspectos físicos (cor da pele, cabelo, corpo, etc.) e o ato de privá-lo de seus direitos humanos. Isso sugere que a maioria dos professores tem conhecimento do que é a discriminação étnico-racial. Porém, notou-se em alguns professores a forte crença de que o termo “racial” ou “raça” já não é mais apropriado.

*“Privar um grupo de ter acesso a direitos civis, políticos e sociais por ter a cor da pele diferenciada.”*

*“Quando as pessoas recebem tratamento diferenciado em razão da raça/cor.”*

*“É quando alguém é impedido de exercer sua cidadania na completude devido à sua origem étnica.”*

*“O termo discriminação racial está errado porque só existe uma raça humana. Falar em discriminação racial já é discriminação. Podemos discutir sobre discriminação de etnias, cor, religião, sexual e outros.”*

*“Discriminação racial é um termo que na minha opinião é inadequado, pois todos os humanos pertencem à mesma raça humana. Esse termo é associado a características fenotípicas ou étnicas.”*

## **Acha que há discriminação racial na sociedade brasileira? Em sua opinião, o que constituiria um ato de discriminação?**

Noventa e oito por cento dos professores declararam que acham que há discriminação étnico-racial na sociedade brasileira, e 99% dos professores providenciaram pelo menos um exemplo de um ato de discriminação étnico-racial na sociedade. Isso corrobora para que a maioria deles tenha muito claro o conceito e admita a persistência da discriminação étnico-racial e o racismo no Brasil. Às vezes, a discriminação é explícita e, outras vezes, “camuflada”.

*“O Brasil é um país profundamente racista que distingue as pessoas a partir de critérios fenotípicos. As distinções se evidenciam nos processos de exclusão sociorracial no tratamento diferenciado a pessoas com cor da pele diferente ou de culturas diferentes.”*

*“Sim há discriminação na sociedade, por exemplo, impedir uma pessoa de casar ou namorar com uma pessoa ou de trabalhar num emprego específico só por causa da cor da pele negra.”*

*“Acredito que sim há, às vezes um pouco camuflado. Há mais discriminação racial no Brasil de que se pensa. Cansei de ouvir que não quero preto na minha família, porque vai sujar a família. Coisa desse tipo!”*

## **Acha que há discriminação racial no sistema de ensino brasileiro? Em sua opinião, o que seria um ato de discriminação no sistema de ensino?**

Oitenta e nove por cento dos professores declararam que acham que há discriminação étnico-racial no sistema de ensino brasileiro. Houve uma pequena diferença entre a resposta anterior, a respeito da presença de discriminação na sociedade brasileira, com a resposta do sistema escolar, indicando que existem alguns professores que acreditam que a escola não faz parte da sociedade brasileira; ou consideram que a escola é selada e não permeável pela sociedade; ou não têm a capacidade ou a sensibilidade suficiente para identificar a discriminação na escola; ou não querem admitir que existe discriminação na escola. Não obstante, 92% dos professores providenciaram pelo menos um exemplo de um ato de discriminação étnico-racial na escola, mesmo que alguns tenham indicado que não há discriminação na escola. Alguns indicaram que um ato de discriminação na escola é ter material, textos e livros escolares inferiorizando e não valorizando os “cidadãos de segunda classe”, como os afro-brasileiros e indígenas, enquanto idealizando populações brancas e/ou europeias. Em geral, notou-se que há opiniões de um melhoramento da situação de discriminação dentro da escola, mas ainda se presenciavam alguns tipos de discriminação.

*“Há discriminação étnico-racial na escola. A oferta da educação de menor qualidade, com precariedade em sua estrutura gera uma segregação daqueles que pertencem aos grupos menos favorecidos.”*

*“De forma bem mascarada. Em nosso sistema há pessoas que dão preferência pela cor/origem.”*

*“Um ato de discriminação na escola muito frequente é a ‘diabolização’ das religiões de matrizes africanas feitas por parte dos meus alunos.”*

*“Nunca presenciei um ato de discriminação no sistema de ensino, mas acredito que existia.”*

*“Hoje não mais, mas há bem pouco tínhamos livros didáticos que traziam versos, poemas ou histórias que excluía o cidadão negro ou índio.”*

*“Os conteúdos de Ciências Humanas da forma que foram estabelecidos normalmente colocam negros, índios e minorias de forma geral como cidadãos de segunda categoria.”*

*“Escolas que possuem um currículo oculto, que mesmo se no PPP está inserida a diversidade, na prática segmentos da escola terminam desvalorizando alunos e professores afrodescendentes.”*

*“Colocar apelidos é um ato de discriminação e isso se vê muito no meio educacional em relação aos membros de cor negra, praticados por aqueles que se acham brancos, além de outros atos praticados por estes, mas já existem dados de que esses comportamentos estão diminuindo.”*

*“Não há discriminação, mas os professores deveriam ter acesso a histórias afro-brasileiras e formação.”*

*“O sistema educacional reflete os atos da sociedade desmerecendo e negando o direito em muitos casos.”*



Curiosamente, alguns deles indicaram as cotas étnico-raciais nas universidades como um ato de discriminação étnico-racial e um preconceito contra os afrodescendentes e indígenas; enquanto outros consideram as cotas uma iniciativa/política pública que visa a reduzir as desigualdades entre estudantes brancos e afrodescendentes e indígenas nas universidades e na sociedade para corrigir consequências de desigualdades históricas.

*“Sim, há discriminação no sistema de ensino. O próprio sistema de cotas para negros é uma discriminação, pois afirma que o negro é incapaz de concorrer a uma vaga na universidade ou concursos como qualquer outra pessoa.”*

*“Ao começar pelas cotas na entrada para as universidades, já se inicia um ato preconceituoso, pois o conhecimento não se mede pelo fato de cor e sim pela sabedoria adquirida.”*

*“Observando a políticas públicas desenvolvidas nos últimos anos, acredito que já estamos caminhando bastante nesse sentido. As políticas afirmativas em especial as de cotas a médio prazo ajudarão a diminuir essa desigualdade. No ensino básico é necessário o estabelecimento de políticas educacionais melhores.”*

*“A dificuldade de acesso existente em alguns níveis de ensino é a prova mais prática desta discriminação. Por isso que o nosso país precisou lançar o sistema das cotas, para reduzir o déficit deste acesso no nível superior.”*

### **O que a escola pode fazer para reduzir a diferença significativa dos indicadores de educação entre estudantes negros e brancos (os quais demonstram, no geral, uma desvantagem de desempenho escolar dos negros em relação aos brancos)?**

Noventa e três por cento dos professores providenciaram pelo menos um exemplo sobre o que a escola pode fazer para reduzir a desigualdade na educação entre estudantes brancos e afrodescendentes e indígenas. A maioria dos professores acredita que a escola tem o potencial de reduzir a discriminação, o preconceito, o racismo, a intolerância, etc. e promover a paz, o respeito, a tolerância, o convívio, o multiculturalismo, a diversidade, a cidadania, etc.

Vários deles destacam a importância de valorizar e sensibilizar elementos da história e da cultura afro-brasileira e indígena devido ao poder que têm para influenciar a autoestima e a motivação dos estudantes, que por sua vez podem se identificar mais com o conteúdo e sentir-se valorizados. A maioria dos professores foram positivos sobre esse potencial. É importante incluir isso no currículo e no PPP de cada escola. As mudanças são possíveis através de atividades, projetos e iniciativas constantes, transversais, interdisciplinares, inovadoras e com o engajamento da escola, dos professores e da comunidade escolar, durante todo o ano letivo.

Essas atividades derivam do PPP, que é um tipo de “contrato” de ensino entre os diretores, professores e funcionários e a escola, uma vez que todos eles precisam assiná-lo.

*“Fazer a socialização e promover trabalhos que valorizem as diferentes culturas, escolhas e histórias de vida.”*

*“A escola pode acolher, pesquisar e espalhar o respeito a todos. Respeitar a dignidade sempre. É um trabalho de resgate!”*

*“Fortalecer a autoestima de alunos negros, mostrando as suas potencialidades, inserindo no currículo a cultura afro-brasileira, trabalhando com preconceitos diversos e racismo para que estes alunos sintam-se acolhidos na sua cultura.”*

*“Desenvolver feiras culturais, projetos de folclore, anuais que constem no PPP da escola.”*

*“Valorizando a diversidade racial (e tantas outras) cotidianamente em todas as aulas e atividades pedagógicas, não apenas em projetos pontuais.”*

*“Um conjunto de fatores tanto contribuem para a evasão do aluno como podem mantê-lo no sistema escolar até a conclusão da sua educação básica formal. Não serei ingênuo em afirmar que só a Lei 10.639/2003 manterá os alunos em escolas precárias onde não se tem o conforto mínimo, onde se estuda em salas calorentas, banheiros fétidos, ausência de merenda escolar, mau acolhimento na escola (falta de afeto), etc. Soma-se a isto os problemas psicossociais que o aluno já traz de casa. A escola pública precisa melhorar muito. Porém, quanto aos alunos negros, a escola e os governos estaduais e municipais precisam fazer a sua parte, promover formações e preparar professores para a implementação na prática de fato da Educação para as Relações Étnico-Raciais e da Educação Escolar Quilombola e Indígena. O movimento negro já fez a sua parte, e esta Lei é fruto de décadas de luta reivindicatória de afro-reparações.”*

*“Acho que agora está mudando através de várias ações que estão sendo feitas para mudar a discriminação racial no sistema de ensino. Mas para ocorrer uma mudança mais significativa leva algum tempo.”*

## **Há estudantes negros na sua turma? Eles são a maioria ou a minoria?**

Sessenta por cento dos professores declararam ter uma maioria de estudantes afrodescendentes nas suas turmas. Essa resposta teve uma variação significativa, indicando um equilíbrio entre estudantes brancos e afrodescendentes (pretos e pardos) nas turmas. Isso, de certa forma, reflete os indicadores populacionais do Brasil do ano de 2010, com uma população total de cerca de 48% de indivíduos que se auto-classificaram brancos, e 51% de indivíduos que se auto-classificaram pretos ou pardos.

Algumas escolas tiveram mais estudantes afrodescendentes do que brancos, como nos Estados de Alagoas, Pará e Rio de Janeiro – Estados com populações prevalentemente compostas por afrodescendentes (pretos, pardos e quilombos) –, sobretudo devido às zonas onde as escolas estavam localizadas (bairros de classes de baixa renda e/ou rurais). Isso sugere que os bairros de baixa renda são compostos por uma maioria afrodescendente, os que frequentam mais a escola pública, indicando um certo nível de *guetização* social, educacional

e habitacional. Isso também se destacou em depoimentos, por exemplo, da diretora da escola no bairro da Restinga em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, mesmo que a maioria dos professores tenha indicado haver mais estudantes brancos do que afrodescendentes. Não obstante, a constante foi a de que as escolas recebem uma maioria de estudantes provenientes de famílias de baixa renda, com dificuldades e/ou desestruturadas. Percebeu-se também que, onde há uma minoria afrodescendente, o conhecimento e a noção dos professores sobre a discriminação étnico-racial eram menores ou mais fracos.

*“Há negros e são a maioria. Pois muitos são advindos das comunidades quilombolas existentes no nosso município.”*

*“Há estudantes negros, mas também há estudantes pardos e brancos.”*

*“Temos alguns estudantes negros nas turmas e não temos discriminação. Mas reconheço que a comunidade escolar em sua maioria é de pessoas com um bom padrão de vida e talvez isto justifique ter mais alunos brancos na nossa escola.”*

*“Sinceramente não observo o número de alunos negros e brancos. Não consigo fazer essa distinção. Não classifico os alunos.”*

*“Trabalho com cursos técnicos, educação de jovens e adultos e ensino médio. Nunca tive uma turma com maioria negra, a qual vai de 20% a 45%. Acredito que este resultado se dá pela base das séries iniciais, que não tem em seu sistema e daí a valorização e possibilidades futuras.”*

*“Acredito que no geral, há maioria de mestiços aqui no Sul, descendentes de índios, negros com europeus é muito comum nas escolas de periferia.”*

*“As turmas consistem de um número significativo de negros, pois a escola está situada em uma comunidade onde um contingente de negros forma a comunidade.”*

*“Os estudantes são bem heterogêneos. Há muitos tons e nuances de cor de pele, evidenciando a miscigenação de um Estado com índios, negros e imigração europeia.”*

**Você realiza atividades para aplicar as Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino obrigatório de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”)? Quais?**

Oitenta e nove por cento dos professores realizam atividades para implementar o artigo 26-A da LDB e a mesma porcentagem providenciou pelo menos um exemplo de atividade. A maioria dos professores mostrou que eles têm conhecimento de como trabalhar as temáticas da história e da cultura afro-brasileira e indígena na escola e a sua valorização e contribuição na sociedade brasileira. O tipo de atividade foi uma constante entre a maior parte dos professores, indicando o desenvolvimento de trabalhos através de atividades, produções culturais, passeios, palestras, debates, músicas, arte, visitas, depoimentos, projetos, teatro, eventos, etc., com

culminância, sobretudo, no mês de novembro (o dia 20 de novembro e a semana da consciência negra).

Vários indicaram a necessidade de trabalhar as temáticas durante todo o ano letivo e não apenas pontualmente em novembro, e que o trabalho deve ser mais orgânico e difuso, transversal e interdisciplinar. Alguns professores indicaram dificuldade ou falta de criatividade para implementar a Lei, já que são professores de Matemática ou Ciências Naturais. Para os professores de Arte, História, Literatura, Cultura, Geografia, etc., é mais fácil implementar a Lei na sala de aula, uma vez que a temática está mais relacionada, de forma mais explícita, com a disciplina.

*“Em conjunto com o projeto da Semana Integrada de Combate do Racismo, na Língua Portuguesa, realizo atividades de produção textual baseadas no tema do projeto e trabalho obras de poetas que se dedicaram à causa ou sofreram em razão dela.”*

*“Na Geografia trabalhamos o Continente Africano e percebo que os alunos gostam e se surpreendem com as descobertas sobre os países africanos. Através de muitos debates também.”*

*“Constantemente ainda não aplicamos, apenas pontualmente. A escola ainda não parou para rever seu PPP para incluir essa temática.”*

*“Aplicamos, mas não realizamos práticas constantes. Porém, na medida do possível procuramos trabalhar e todos participam dos debates e procuram respeitar.”*

*“Procuo demonstrar durante as aulas de biologia a importância da diversidade nas espécies e procuro valorizar as diferenças.”*

### **Qual é a diferença que as Leis N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008 têm feito na escola? Têm melhorado os indicadores de desempenho escolar e/ou a aprendizagem dos estudantes?**

Setenta e dois por cento dos professores providenciaram pelo menos um exemplo de como a Lei tem feito alguma diferença na escola. Embora a maior parte dos professores tenha indicado que a Lei fez uma diferença na escola, 27% deles confirmaram que acham que a implementação da Lei tem melhorado o desempenho escolar dos estudantes. Muitos dos professores expressaram a dificuldade de “medir” ou “quantificar” essa diferença e o desempenho numericamente através de indicadores ou por falta de acesso a esse tipo de informação.

Porém, a maioria afirmou observar uma diferença no sentido de uma mudança positiva de comportamento, desempenho, engajamento e reação dos estudantes durante as aulas, as atividades, os eventos e entre eles mesmos. Isso indica que há uma mudança de mentalidade

entre os pares e em relação à temática, sugerindo que o conhecimento do conteúdo de forma desmitificada e através da promoção e valorização identitária e histórica funcionam como estratégia de longo prazo para reduzir o conflito, a discriminação, o racismo, o preconceito, a intolerância, etc., promovendo a paz, o respeito, a tolerância, o convívio, o multiculturalismo, a diversidade e a cidadania.

*“Nossa realidade sofreu alterações a partir de iniciativas próprias de alguns profissionais com o apoio da direção da escola. Mas sempre nos sentimos muito sós neste processo.”*

*“A diferença principal foi o enfraquecimento do eurocentrismo e a multiplicação de temas da história da África.”*

*“Os alunos negros não buscavam avançar para níveis mais elevados de ensino, pois se sentiam tímidos. Depois da divulgação da Lei, aumentou o número dos que buscaram avançar.”*

*“A Lei fez diferença. Na nossa escola muitos alunos negros relatam que se sentem melhor porque são mais valorizados pelo trabalho que os professores desenvolvem e isso faz com que o desempenho escolar aumente.”*

*“A Lei fez a escola olhar para o povo negro com mais atenção, enfatizando conteúdos, valores sociais, morais e éticos referentes aos negros. Assim atraiu uma clientela negra expressiva que passou a querer estudar mais, ter autoconfiança em si mesma e se assumir como tal.”*

*“Além de envolver grande parte da comunidade, a Lei contribui de forma positiva na vida escolar e social do nosso alunado, sobretudo o negro, que se sente especial e valorizado.”*

*“O principal ganho tem sido o desenvolvimento de pertencimento a uma afrobrasilidade a assimilação e aceitação positiva de sua negritude e o auto-reconhecimento orgulhoso de ser negro e negra.”*

*“Com certeza fez diferença. É muito a longo prazo, mas percebem-se mudanças de atitude nas relações interdisciplinares.”*

*“Não tenho informações sobre os indicadores, mas na prática observa-se interesse dos alunos o que, conseqüentemente, melhora o desempenho.”*

### **Qual é o perfil dos estudantes com maior dificuldade de aprendizagem e/ou disciplina na sua turma (perfil em relação à família, à participação na escola, à renda, ao gênero e à cor)?**

Noventa e dois por cento dos professores providenciaram, pelo menos um exemplo de perfil de estudantes com dificuldade de aprendizagem e/ou disciplina, mas apenas 26% deles indicaram que essa resposta está explicitamente relacionada à etnia-raça dos estudantes. A maioria dos professores tem estudantes com dificuldades de aprendizagem ou falta de disciplina nas suas turmas. O que foi indicado explicitamente como exemplo de dificuldades está diretamente relacionado à renda (baixa renda), ao trabalho realizado pelos estudantes fora da escola, à estrutura frágil familiar, à falta da presença da família e à falta de engajamento e interesse de alguns pais pelos seus filhos na educação.

*“O perfil é de alunos de baixa renda, cujos pais não incentivam os filhos a estudar e nem os acompanham nas escolas, e o fato de o meio em que vivem não se considera a educação formal como algo importante para transformar a realidade social. Falta de expectativa para conseguir trabalho remunerado no município. Entre eles, os negros de ambos os sexos.”*

*“Vejo o perfil na questão da renda, que infelizmente na sua maioria são afrodescendentes. É o aluno negro.”*

*“A maioria dos estudantes é advinda do espaço rural, de pouca renda, negros na maioria. Raramente a escola conta com participação dessas famílias nas reuniões realizadas para tratar do desempenho dos mesmos.”*

*“Os alunos da zona rural de famílias mais carentes, de baixa ou nenhuma renda, que vivem de programas sociais do governo federal, ou do extrativismo animal e vegetal, pretos e pardos, independente do gênero. Estes são os mais desmotivados.”*

*“Filhos de pais que usam drogas, os ditos filhos do crack.”*

Embora a maioria dos professores não tenha indicado explicitamente que as dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento estão relacionadas à etnia-raça dos estudantes e das famílias, a sua indicação em vários casos de ter maioria de estudantes afrodescendentes nas turmas pode sugerir que a maior parte dos estudantes é proveniente de famílias afrodescendentes dos bairros carentes ao redor das escolas, na maioria dos casos.

Poucos professores puderam explicitamente fazer essa conexão entre status socioeconômico, habitacional e familiar com a etnia-raça das famílias e dos estudantes. Isso pode indicar que a maioria dos professores tem opiniões diferentes sobre essa relação; tem certos níveis de ignorância e/ou falta de informação e conhecimento sobre a mesma; não faz a relação no seu raciocínio; ou não se importa pela relação e/ou acham que não há relação. A relação entre dificuldade de aprendizagem e/ou comportamento e a etnia-raça do estudante refere-se ao “desempenho” e à “motivação” do estudante, e não a sua capacidade ou inteligência, ao não ser que exista algum problema físico ou mental sério que impeça ou dificulte a aprendizagem.

*“As dificuldades de aprendizagem não têm uma cara específica ou uma característica, no meu entendimento. Temos alunos com dificuldades entre os pobres, ricos, negros, brancos, homens e mulheres. Todos estão suscetíveis a apresentar este tipo de problema.”*

*“O ensino fundamental precário que recebem os prejudica no ensino médio. Não creio que fatores de renda, gênero, cor sejam determinantes. A questão familiar é um complicador.”*

*“Os alunos que tem maior dificuldade são os que vão para a escola sem interesse de aprender e isso nada tem a ver com a renda, gênero, cor, família, ou participação na escola, pois todos os alunos têm perfis bem semelhantes. Maioria são negros.”*

## Nota atos/atitudes de discriminação/preconceito racial na sua turma? Quais?

Sessenta por cento dos professores notam atos ou atitudes de discriminação ou preconceito étnico-racial na sua turma e 58% deles providenciaram pelo menos um exemplo de algum ato de discriminação notado. Essas respostas variaram significativamente, já que muitos indicaram a falta de atos na sua turma, outros indicaram que têm observado formas de “brincadeiras”, “apelidos” e/ou “bullying”, e outros indicaram que eles intervêm imediatamente e tentam mitigar esses atos e sua causa, caso por caso.

Em alguns casos, foi observada pouca discriminação na escola, já que a maioria dos estudantes são afrodescendentes, e a escola já trabalha o conteúdo do artigo 26-A da LDB há muito tempo para lutar contra o racismo. Alguns professores observam que há uma tendência de certos estudantes quererem aparecer como os modelos da moda e mídia *mainstream* e não se orgulharem da sua identidade afro-brasileira devido à baixa autoestima.

*“Ultimamente não detectei nenhum ato discriminatório. Isso tem a ver com os projetos que têm surtido efeito no meio educacional no nosso município.”*

*“Sim, já presenciei apelidos, hostilizações em relação a estudantes negros ou mulatos.”*

*“Noto que muitos alunos chamam seus amigos de sala de macaco, branquelo, seu preto em tom ofensivo.”*

*“É comum ainda termos atos que simbolizam o preconceito ou mesmo discriminam indivíduos pela sua condição financeira, cor da pele, ou mesmo o local onde moram. Entre os colegas de turma, observamos a formação de grupos que alijam alguns indivíduos e às vezes até o bullying é percebido.”*

*“Não noto, há uma convivência muito equilibrada. Mas há depoimentos de fatos sofridos por alunos negros em sua empresa, entrevista de emprego, em lojas comerciais, etc.”*

Isso indica que vários professores não sabem identificar atos de discriminação na escola, já que alguns indicaram que “não” têm notado atos discriminatórios, outros indicaram que eram “brincadeiras inocentes” e outros que não responderam. Em vários desses casos, os professores tinham indicado que acreditam que exista discriminação na sociedade brasileira e na escola e poucos acham que não há discriminação na escola e não notam atos discriminatórios. Isso pode indicar uma recusa em aceitar ou identificar a discriminação na escola ou a falta de conhecimento e sensibilização sobre o tema por parte de alguns professores.

*“Entre alunos isto não é claramente visível, não é muito comum, exceto em situações do racismo tipicamente brasileiro, tipificado nos apelidos, em pichações que aos olhos deles não configura racismo.”*

*“Não noto, apenas atos inofensivos, brincadeiras que não podem ser classificadas como discriminação.”*

*“Noto, mas para eles é só uma brincadeira. Eles não acham que isso seria um ato de discriminação.”*

## **Quais são as dificuldades de aprendizagem/disciplina comuns na sua turma?**

Noventa e quatro por cento dos professores providenciaram pelo menos um exemplo das dificuldades de aprendizagem e/ou disciplina na sua turma e 94% deles providenciaram pelo menos um exemplo de como ele/ela lida com tais dificuldades. Essas respostas não tiveram muitas diferenças, já que lidam com a aprendizagem e o ensino em geral. A maioria indicou dificuldades sobretudo nas áreas de letramento, leitura, escrita, matemática, interpretação, física, e também, da base fraca que os estudantes carregam desde o ensino fundamental, que compromete o desempenho no ensino médio; isso foi uma constante. Um grande problema hoje em dia é também a falta de concentração e atenção dos estudantes, bem como o uso descontrolado dos aparelhos celulares e tecnologias.

*“Dificuldades nas disciplinas de cálculo e para interpretar textos devido não serem preparados na base do ensino escolar, por serem mal alfabetizados e ser acostumados a só obter pontuação para passar de ano, sem preocupar-se com esses requisitos.”*

*“Falta de atenção, compromisso com as atividades propostas, sem falar na falta de leitura que acarreta inúmeros problemas relacionados à interpretação e a produção de textos.”*

*“Nossos alunos possuem muitos bloqueios na linguagem do corpo por não aceitarem seus padrões corporais e induzidos pelos modelos do comércio da moda, o que conduz à queda da autoestima. Meninas buscam sempre o ajuste de seus cabelos esticados ao invés de crespo, e os meninos encontram bloqueio na dança devido ao machismo.”*

*“Principalmente na turma da noite, os alunos chegam cansados do trabalho e não rendem o esperado.”*

*“Problemas de alfabetização e cognitivos. É uma questão de disciplina com um índice de agressividade altíssimo.”*

## **Como você lida com as dificuldades de aprendizagem/disciplina na sua turma?**

A maioria dos professores engaja-se para lidar com essas dificuldades de forma individual com discricionariedade da sua estratégia e métodos de ensino nas suas turmas. A constante foi ter de intervir positiva e construtivamente para ajudar os estudantes com dificuldade a superar os problemas de aprendizagem e/ou disciplina. Isso está relacionado,



principalmente, com a “qualidade” da educação, do ensino, dos materiais e da escola. Porém, isso também pode ser explicado considerando vários fatores relacionados às respostas anteriores sobre o perfil de estudantes com dificuldade de aprendizagem e/ou disciplina, o que levaria em consideração elementos sobre o contexto comunitário, socioeconômico e familiar dos estudantes, o que poderia facilitar, influenciar ou impedir e desmotivar o desempenho dos estudantes. Isso sugere que o desempenho do estudante está ligado a fatores de qualidade da educação, o conteúdo e o papel dos professores, bem como a fatores de seu contexto comunitário, socioeconômico e familiar.

*“Com criatividade, trabalhos diferenciados e muito diálogo.”*

*“Trabalhar a motivação e apoio à autoestima.”*

*“Tento aplicar os conteúdos de forma lúdica para que os alunos gravem melhor o conteúdo brincando.”*

*“Tento procurar uma reflexão sobre as atitudes da turma. Também procuro criar boas expectativas em relação ao futuro dos alunos.”*

*“Algumas vezes dá vontade de chorar, porque a curto prazo parece que não há solução. Quase sempre vamos apagando os incêndios.”*

### **Quais são os desafios que você enfrenta?**

Finalmente, 91% dos professores providenciaram pelo menos um exemplo dos desafios que enfrenta. Dessa percentagem, 11% das respostas estavam explicitamente relacionadas à etnia-raça dos estudantes; 72% estavam explicitamente relacionadas à qualidade da educação (conteúdo/interesse/motivação/aprendizagem/infraestrutura/condição docente); 18% estavam explicitamente relacionadas ao aspecto de trabalho/financeiro; 21% estavam explicitamente relacionadas ao papel da família/comunidade/governo; 3% estavam explicitamente relacionadas à segurança/violência do entorno; e 2% estavam explicitamente relacionadas à falta de transporte escolar, sobretudo em zonas rurais e em situação de greve da escola ou do transporte.

A maioria deles enfrenta vários desses desafios ao mesmo tempo, embora a maioria tenha destacado explicitamente que os desafios estão ligados, principalmente: à qualidade da educação, já que lida com o conteúdo e os métodos de ensino; ao desinteresse e à falta de motivação dos estudantes pela escola, pelo estudo e pela dificuldade de aprendizagem; à condição precária e desvalorização dos docentes; à inadequação da infraestrutura escolar, etc. Paralelamente ao problema da discriminação e/ou preconceito na escola, há um grande desafio

em proporcionar uma educação de melhor qualidade no Brasil, o que está ligado: às condições e à formação dos professores; à quantidade de recursos investidos na educação e por estudante, especificamente no sistema público; ao entorno e ambiente escolar; à perspectiva sobre a importância da educação para o futuro dos estudantes; e ao apoio do governo.

*“Os desafios vêm de fora dos muros da escola, principalmente com o governo do Estado que empobrece o sistema de ensino sonogando recurso e desvalorizando o profissional da educação.”*

*“Além do descaso com a educação por parte do governo, falta de políticas públicas que venham a contribuir de fato com as necessidades do educando e educadores. Faltam a valorização com a categoria dos profissionais da educação, espaços físicos adequados para professores e alunos, salários dignos, quadras cobertas para desenvolver atividades esportivas e socioculturais, instrumentos de música, material esportivo que contribua para estimular a permanência dos alunos no espaço escolar.”*

*“É muito difícil desenvolver projetos na escola dada a falta de recursos financeiros ou recursos específicos para promover ações afirmativas sobre o tema na escola.”*

*“Desafios como lidar com alunos usuários de drogas e violência simbólica. Escola sem estrutura física adequada para trabalhar. Preparar o educando para ser inserido na sociedade.”*

*“Meu maior desafio é fazer com que os conteúdos ministrados sejam relevantes para os alunos e façam sentido para as suas vidas.”*

*“Falta de recursos e falta de interesse, muitas vezes gerada pelos problemas pessoais do aluno.”*

*“Conseguir superar as barreiras impostas pela mídia de estereotipização e valores, sexualidade, raça, religiosidade e nível econômico, os quais são imbróglis que buscamos superar. As novas tecnologias ainda são tabus que precisam ser superados.”*

### **3.3 Algumas conclusões sobre a pesquisa de campo**

Por meio da pesquisa de campo foi possível identificar diferentes categorias de atores em relação ao seu nível de compromisso (ou ativismo) com a implementação do artigo 26-A da LDB (referida como Lei, já que as escolas se referem principalmente à Lei Nº 10.639/2003). Existe uma gama de atores: desde os mais ativistas até os indiferentes. Há, por exemplo, diferentes tipos de gestores de educação em relação à promoção ou não de atividades educacionais sobre as relações étnico-raciais e a igualdade étnico-racial: gestores ausentes, gestores sensíveis e gestores proativos. Essas categorias também podem ser aplicadas a professores, diretores, famílias, funcionários das Secretarias de Educação e do MEC, indivíduos da sociedade civil organizada, etc. Os estudantes são os mais afetados pelas práticas de atos discriminatórios e a manifestação do preconceito étnico-racial, sobretudo manifestado na não-valorização de sua identidade, por parte dos professores, o currículo, os colegas de classe, a sociedade, etc.

Não houve contato com indivíduos que recusam a causa étnico-racial porque esse não foi o objetivo da pesquisa e foram analisados somente os casos considerados como “boa prática” para avaliar efetivamente a implementação atual da Lei. Não obstante, os relatos de todos os diretores das escolas e funcionários das Secretarias que foram entrevistados mencionaram a existência de indivíduos da própria escola, da sociedade civil, das famílias e das Secretarias que, de uma maneira ou outra, têm repudiado e/ou recusado a causa da igualdade étnico-racial e têm tido atitudes racistas, discriminatórias, preconceituosas e ignorantes. Uma pesquisa do MEC mostra que “aqueles(as) que se mostraram resistentes à implementação do trabalho revelaram algum conhecimento sobre ela” (a Lei) (LINO GOMES, 2012, p. 344). Essa pesquisa revelou que os educadores resistentes à implementação da Lei, revelaram “a introjeção do racismo ambíguo e do mito da democracia racial que resultam em visões preconceituosas, estereotipadas e até mesmo racistas sobre questão africana e afro-brasileira”, bem como “visões e posturas conservadoras sobre a educação e a prática da gestão de maneira mais geral” (ibid.).

Os atores mais ativistas destacaram que os temas das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e indígena são agora “obrigatórios” na educação, portanto, as escolas, em geral, sentem-se na “obrigação” de tratar das questões, uma vez que é lei. Isso tem ajudado, apoiado e reforçado o trabalho que tem sido desenvolvido desde antes da Lei. Embora os poucos atores ativistas mais comprometidos trabalhassem desde antes com muita dificuldade, agora as escolas sentem-se constrangidas de fazê-lo porque antes, sem a Lei, a maioria não estava interessada ou não dava a importância suficiente para trabalhar a questão étnico-racial na sala de aula.

Agora é mais fácil do que antes para justificar e executar o trabalho nas escolas, embora haja desafios que ainda precisam ser superados. O fato do tema ser lei é de suma importância, mesmo se óbvio; isso faz a maior diferença e destaca o poder do direito e o dever para os indivíduos, que devem respeitá-lo e implementá-lo no dia a dia para que a prática possa tornar-se um hábito sustentável e possa haver uma mudança social.

A pesquisa de campo identificou os seguintes grandes desafios que dificultam a implementação e a eficácia da Lei (esta lista não é exaustiva):

- A falta de informação sobre possibilidades, material, atividades, parcerias, cursos, etc. que estão sendo desenvolvidos por vários atores da comunidade para a promoção das relações étnico-raciais. É necessário fortalecer as redes da comunidade escolar (Secretarias de Educação, universidades, centros de pesquisa e formação, núcleos, fóruns, professores da rede, escolas de todos os níveis, sociedade civil, etc.). Para isso, devem-se ampliar os mecanismos de informação, as atividades de comunicação e a

divulgação para que a informação chegue a mais pessoas e a quem precisa (os professores e as escolas);

- A falta de conhecimento sobre as relações étnico-raciais no Brasil entre a população e a existência de crenças, por exemplo, de que “não há nenhum tipo de discriminação étnico-racial no país”;
- A falta de educação superior adequada e permanente para os professores nas universidades sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, em geral, e especificamente em outras áreas (como matéria transversal), bem como a falta de tais disciplinas serem obrigatórias em cursos universitários. É preciso promover ainda mais a obrigatoriedade da temática em cursos universitários para que os professores recém-formados possam ter o conhecimento necessário. A pesquisa do MEC notou que os professores “estão experimentando novas formas de abordagem pedagógica das relações raciais e aprendem junto com os estudantes sobre a África. Porém, o aprendizado sobre o continente africano é ainda o que se mostra mais superficial e carente de uma formação continuada mais densa” (ibid., p. 345);
- A falta de formação continuada e de qualidade para docentes sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena em geral e, em específico, em outras áreas disciplinares. Nota-se que “o grau de ignorância em relação à temática racial está relacionado não apenas às lacunas da formação inicial e continuada dos docentes - embora este fator pese consideravelmente - mas, principalmente, à postura pessoal e à política dos profissionais das escolas” (LINO GOMES, 2012, p. 344);
- A falta de mecanismos de monitoramento estaduais para seguir e avaliar a implementação da Lei nas escolas. Cada Seduc tem a autonomia de criar seus próprios mecanismos. A criação e a manutenção de mecanismos dependem de apoio financeiro, da vontade e do nível de engajamento dos atores envolvidos. Por exemplo, levantamento/questionários para todas as escolas, um comitê e/ou uma equipe técnica da Seduc, um fórum, seminários anuais, etc. que ajudem a mapear e monitorar a implementação da Lei em toda a rede escolar;
- A persistência de constantes mudanças da administração política em todos os níveis de governo (federal, estadual e municipal), bem como a mudança de diretores de escolas. Essas mudanças interrompem a implementação das atividades educacionais e o nível de engajamento relacionados com a implementação da Lei;

- A existência do aspecto religioso relacionado aos temas étnico-raciais e a intolerância contra as religiões de matrizes africanas;
- A falta de material pedagógico de qualidade sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, em geral, e para outras áreas em específico, os quais teriam de ser adequados à realidade local/regional onde as escolas estão localizadas;
- A ausência do sentido de obrigatoriedade de incluir a Lei no “Projeto Político Pedagógico” (PPP) das escolas, ou a falta de priorização de incluí-la, bem como a existência de desinteresse por parte de alguns atores escolares para incluir a Lei no PPP;
- A falta de priorização da Lei nas políticas públicas e agendas dos governos estaduais e municipais, ou seja, a falta de compromisso político das mais altas autoridades sobre a questão;
- O desafio de fazer a história e a cultura afro-brasileira e indígena uma temática transversal e multidisciplinar na prática cotidiana.

Além desses desafios, foi observado o seguinte:

- O papel dos diretores, professores, coordenadores/gestores pedagógicos das escolas e dos funcionários do MEC e das Secretarias de Educação é fundamental para a execução de atividades que visam a implementar o artigo 26-A da LDB. É necessário um engajamento ativo para tornar a Lei uma prática cotidiana. No Brasil, em geral, os diretores relataram que os professores estão bem envolvidos na gestão escolar (OCDE, 2016, p. 458);
- O papel da sociedade civil organizada (por exemplo, centros de pesquisa e/ou de formação, fóruns, associações, etc.) e das universidades também é essencial para executar atividades que contribuam para a implementação da Lei. Esse papel também serve como mecanismo de prestação de contas às autoridades responsáveis em relação à implementação da Lei.

Existe uma variedade de atividades e iniciativas educacionais para implementar a Lei. Isso requer muita criatividade, capacidade, habilidade e competência por parte dos educadores e coordenadores/gestores pedagógicos ou outros atores que também contribuem para a implementação da Lei. A pesquisa do MEC mostrou que “um ponto em comum entre as escolas analisadas: a tentativa de construção de formas inovadoras de cumprir a Lei” (ibid.). O fator econômico também é de extrema importância, uma vez que os professores e as escolas precisam

de recursos financeiros para desenvolver várias atividades. A falta de recursos financeiros também é um problema para os recursos humanos, pois vários setores do pessoal escolar frequentemente estão em greve.

À luz desses desafios e com base na pesquisa de campo, existem soluções possíveis para superá-los, como:

- A realização de campanhas de sensibilização (de rádio, televisão, visual/bandeiras, seminários, debates, etc.) dirigida à sociedade em geral e às universidades em particular sobre temas, tais como: as relações étnico-raciais, o combate à discriminação e ao racismo no Brasil, a promoção da igualdade étnico-racial, a diversidade cultural e religiosa, o multiculturalismo, os direitos humanos, a igualdade de gênero, a tolerância, etc. O objetivo seria desmistificar a crença de que não existe o racismo e a desigualdade étnico-racial na sociedade brasileira. Na verdade, eles existem, e a população teria de admitir essa realidade para poder superá-la. Toda a sociedade e, especificamente indivíduos racistas, poderiam ser sensibilizados sobre a igualdade étnico-racial, os direitos humanos, a diversidade e o multiculturalismo no Brasil;
- A elaboração e a adoção de uma política pública ou diretriz nacional de formação contínua para professores, nesse caso, sobre as relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e indígena, em geral, e especificamente para diferentes áreas (por exemplo, nas ciências naturais e exatas). As Secretarias de Educação poderiam organizar uma formação de qualidade sobre essas temáticas pelo menos duas vezes por ano (uma formação a cada semestre) e/ou a distância, como o curso desenvolvido pela Seduc-Pará e o Cefor. Para que esse tipo de formação continuada seja realizado, recursos financeiros deveriam ser fornecidos pelo MEC e/ou pelos governos estaduais/municipais. Para tal fim, seria importante uma linha orçamentária específica para o treinamento/formação dos professores sobre a temática;
- A promoção de uma disposição que destaque a obrigatoriedade do estudo e o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena no ensino superior, em universidades públicas e privadas, sobretudo em cursos e programas pertinentes ao assunto como Sociologia, Antropologia, Arte, História, Educação, Literatura, Ciência Política, Direito, Relações Internacionais, etc. Por exemplo, dar mais ênfase ao Parecer Nº CNE/CP 003/2004 e na Resolução 001/2004 do MEC;
- A adoção de uma disposição legal ou diretrizes (estaduais/municipais) sobre a implementação da Lei, bem como a abertura de uma linha específica orçamentária

(estadual/municipal) para incentivar e financiar atividades relacionadas à implementação da Lei, sejam elas da sociedade civil ou de instituições de educação, cultura, arte, história, museologia, etc.;

- A preparação e distribuição de material didático e pedagógico de qualidade (livros, CDs, vídeos, áudios, material eletrônico/virtual, etc.) para as Secretarias de Educação e escolas, bem como a adoção de uma diretriz nacional para incentivar as Secretarias a desenvolver seus próprios materiais de ensino adaptados às realidades locais. O material deveria ser distribuído em todas as escolas e seminários de formação para professores e coordenadores pedagógicos da rede escolar poderiam ser organizados;
- A promoção de uma disposição ou uma diretriz nacional que torne obrigatório incluir a temática “história e cultura afro-brasileira e indígena” especificamente no PPP das escolas de forma transversal e interdisciplinar. É importante que seja explícita a inclusão da temática no PPP das escolas, assim a temática teria mais chance de virar conteúdo pedagógico cotidiano, ao invés de manifestar-se apenas através de projetos ou eventos pontuais e ter que precisar de recursos extras. Os atores das escolas mobilizar-se-iam mais facilmente com um PPP bem definido para toda a escola. O PPP é aquele instrumento que a escola (diretores, coordenadores, professores) valoriza mais, já que é o guia final que orienta todas as atividades durante o ano letivo e que eles assinam. O PPP obrigaria, por exemplo, os professores menos engajados a trabalhar a temática na sala de aula. Sem a temática explicitamente dentro do PPP, os docentes têm mais liberdade e probabilidade de não trabalhar a Lei, ao não ser que o professor seja ativista e dedicado à causa. Uma solução seria promover e implementar a nova Base Nacional Comum Curricular, que inclui as Leis N° 10.639 e N° 11.645;
- A preparação e distribuição de material de sensibilização sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena sob uma perspectiva transversal e interdisciplinar para professores e coordenadores pedagógicos;
- Inserir no Enem mais conteúdo que trata o artigo 26-A da Lei, assim as escolas teriam um objetivo concreto para trabalhar o conteúdo e implementar a Lei na sala de aula de forma pedagógica e cotidiana;
- A criação de uma plataforma virtual de boas práticas pedagógicas para a implementação da Lei, por exemplo, gerenciada pelo MEC. Nesse caso, seria importante investir na promoção, o uso e a manutenção da plataforma. Um bom exemplo achado durante a

pesquisa de campo foi a plataforma “Educom-tche”<sup>29</sup> da Seduc do Rio Grande do Sul, sobre boas práticas de ensino. Seria interessante criar uma plataforma virtual onde escolas, professores e a sociedade civil, por exemplo, pudessem registrar atividades inovadoras para implementar a Lei. É importante compartilhar e sensibilizar os atores relevantes sobre boas práticas com o fim de apoiar o trabalho de quem está implementando ou quer implementar a Lei no Estado. Há muita dificuldade em ser criativo para desenvolver e executar atividades no dia a dia na sala de aula e na escola. Compartilhando ideias e boas práticas entre professores, coordenadores e escolas, essa lacuna poderia ser preenchida oferecendo soluções para melhorar a implementação da Lei.

---

<sup>29</sup> <http://educomtche.educacao.rs.gov.br/>



## Conclusões

A pesquisa desta tese mostra que o fator étnico-racial no Brasil é de extrema importância e não pode ser ignorado. É um fator fundamental que ajuda a explicar os fenômenos de desigualdades socioeconômicas e educacionais no Estado brasileiro. Em geral, as desigualdades são acentuadas ainda mais pelo fator étnico-racial, além do fator de gênero e territorial. Os indicadores desagregados, analisados no Capítulo 2 desta tese, sugerem que existem níveis de desigualdade significativamente mais elevados entre os brasileiros autodeclarados negros (pretos e pardos) e os autodeclarados brancos em áreas socioeconômicas, especialmente relacionadas com o direito ao trabalho, o direito à moradia adequada e o direito à educação. Os traços e as origens étnico-raciais são muito importantes na estruturação das desigualdades sociais e econômicas no Brasil (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2003, p. 3).

Isso indica que a maioria da população brasileira, sobretudo a maioria dos afrodescendentes, ainda realiza e goza de seus direitos humanos de forma limitada. Em geral, esse tipo de desigualdade explícita e persistente pode ser considerada como uma violação indireta e uma não-realização dos direitos humanos afetados e/ou como um ato de discriminação que aponta para a falta de políticas públicas adequadas e eficazes com o fim de melhorar as condições de vida da maioria da população afrodescendente no Brasil. Pelo menos, isso mostra que ainda há muito a ser feito, indicando que o Brasil é um Estado onde o princípio da igualdade (como inclusão e não como assimilação) deixa muito a desejar. A inclusão não deveria anular a diversidade (assimilação), mas valorizá-la e promover o multiculturalismo como riqueza de uma sociedade e não como motivo de desigualdade e discriminação.

As desigualdades étnico-raciais socioeconômicas e educacionais no Brasil apontam para a existência e persistência de discriminação, racismo e preconceito na sociedade brasileira. Juridicamente, o racismo é um crime e uma violação de normas constitucionais e internacionais de direitos humanos. Historicamente, o racismo no Brasil tem tido um efeito gerador de desigualdades socioeconômicas e educacionais cumulativas. Os fatos históricos com base no preconceito e a exploração de grupos e indivíduos vulneráveis ainda se mantêm vivos na contemporaneidade. Esses alimentam, de forma consciente e/ou inconsciente, as ações discriminatórias que contribuem à geração de desigualdades socioeconômicas na sociedade, bem como no âmbito da educação a respeito do acesso e do desempenho, especialmente para os grupos e indivíduos historicamente marginalizados, como as populações afrodescendentes e indígenas no Brasil, *inter alia*.

As desigualdades comprometem o nível geral de desenvolvimento humano sustentável no Estado e a distribuição de benefícios entre as diferentes regiões e classes. Os indicadores analisados sugerem que ainda há uma necessidade de melhorar as políticas públicas socioeconômicas e educacionais, conjuntamente, com o fim de incentivar salários mais justos, melhorar as condições de trabalho, habitação e vida para todos e todas, sobretudo para aqueles grupos e indivíduos marginalizados e vulneráveis.

Existe também a necessidade de aumentar a frequência, a retenção e o desempenho escolar de todos os estudantes brasileiros, sobretudo de descendência africana e indígena. Isso está relacionado à qualidade do sistema de ensino brasileiro, o que pode comprometer a implementação de leis e políticas públicas que visam à promoção da igualdade étnico-racial, como o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Como evidenciado pelos indicadores socioeconômicos e educacionais que foram analisados nesta tese, há uma realidade brasileira com muitos desafios e muito diferente da realidade descrita pelas leis e políticas públicas. Um direito não é automaticamente realizado e garantido apenas porque existe formalmente. Devido às desigualdades *de facto*, evidenciadas por indicadores, o Estado brasileiro poderia ser questionado pela comunidade internacional sobre uma possível “não-realização” do direito à educação da população afrodescendente e indígena nas instâncias de controle de implementação dos tratados internacionais pertinentes, por exemplo, *vis-à-vis* o Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial; o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; e a Comissão das convenções e recomendações da UNESCO sobre o direito à educação. Além disso, o Estado brasileiro deveria ser questionado pela sua própria população, os seus cidadãos, muitos dos quais se encontram marginalizados e estruturalmente inibidos do pleno gozo de seus direitos humanos *de facto*.

Além de isso ser uma violação geral fundada na discriminação e na desigualdade, também se comprometem criticamente o nível e a distribuição do desenvolvimento humano sustentável no país inteiro. Se a desigualdade aponta para a discriminação, então a discriminação é um inibidor do desenvolvimento humano sustentável e da igualdade de oportunidades, já que a desigualdade representa uma lacuna entre os *haves* e os *have nots*. Essas desigualdades étnico-raciais precisam de mais atenção e comprometimento, uma vez que são significativamente relevantes para o desenvolvimento humano sustentável.

As políticas públicas voltadas para a redução da desigualdade no Brasil também deveriam tentar reduzir o preconceito e o racismo da mentalidade individual e coletiva da sociedade brasileira. Como se trata de uma mudança de mentalidade e cultura, as políticas mais importantes nessa área encontram-se na educação e na cultura, a fim de sensibilizar os

indivíduos sobre a valorização e a tolerância da diversidade e do multiculturalismo. O direito tem o papel de interlocutor dessas necessidades e demandas para que sejam formalizadas.

Um exemplo concreto é o artigo 26-A da LDB, que estabelece que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” (Redação dada pelas Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008). Outro exemplo de reparação é a Lei Nº 12.711 de 2012, que estabelece que:

em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (artigo 5) (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Essas leis são iniciativas que estão tentando corrigir um erro do passado, que ainda persiste até hoje e, ao mesmo tempo, prevenir para atingir um futuro mais justo. Essas leis deveriam ser complementadas por leis e políticas públicas que visassem a melhorar o sistema de ensino, em geral, e revisadas assim que houvessem mudanças sociais significativas. Para que essas leis tenham mais eficácia, os fatores que precisam de mais atenção e investimento são, principalmente: a condição e formação dos docentes; a qualidade da educação superior; o conteúdo curricular da educação brasileira; e a infraestrutura das escolas. Esses elementos são fundamentais para melhorar a qualidade do sistema de ensino brasileiro.

O Estado, o sistema de ensino brasileiro e a sociedade civil organizada têm o potencial e as ferramentas para fazer as mudanças necessárias. Porém, exigirá mais tempo e financiamento, até mesmo algumas gerações, para que as mudanças sejam institucionalizadas no Estado, na cultura e na mentalidade dos brasileiros. O sistema irá enfrentar ainda mais desafios se o Estado brasileiro não assumir a sua responsabilidade, constitucional e internacionalmente estabelecida, para garantir e realizar o direito a uma educação de qualidade e inclusiva para todos(as) e promover o respeito e a tolerância pela diversidade e o multiculturalismo.

Não obstante, poder-se-ia reconhecer que a igualdade étnico-racial no Brasil está desenvolvendo-se, devido aos avanços jurídicos e políticos conquistados nas últimas décadas; efeitos que têm sido mais intensos a partir do fim do século XX e do começo do século XXI. O século XXI trouxe leis e políticas públicas afirmativas, multiculturais e de promoção, além da criminalização e da penalidade da discriminação étnico-racial do século XX. Esses séculos contrastam os séculos XV-XIX, que trouxeram para o Brasil um marco normativo de

colonização, escravidão, segregação, extermínio e desigualdade. As consequências de pouco mais de 500 anos de um sistema colonial-escravocrata ainda não podem ser comparadas com os poucos avanços alcançados até hoje, um pouco mais de um século após a abolição da escravidão por lei.

Os resultados da pesquisa teórica e de campo desta tese, tomando o Brasil como estudo de caso, corroboram a necessidade de ampliar os critérios vinculantes da definição do direito à educação nos tratados internacionais pertinentes – em particular a Convenção sobre a Luta contra a Discriminação na Educação, o artigo 13 do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, e o artigo 7 da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Por exemplo, poder-se-ia incluir explicitamente a “diversidade” e o “multiculturalismo” como parte fundamental do direito à educação – elementos que estão presentes de uma certa forma no Comentário No. 13 (aceitabilidade e adaptabilidade) e outros documentos internacionais não juridicamente-vinculantes.

Mesmo que a comunidade internacional e vários Estados tenham avançado nesse sentido, os instrumentos internacionais juridicamente vinculantes poderiam ser atualizados para refletir esse conceito mais explicitamente, o que poderia aumentar sua efetividade e seu poder de orientação para os Estados. Por exemplo, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais permite a qualquer Estado-Parte propor uma emenda e solicitá-la ao Secretário-Geral das Nações Unidas (artigo 29).

Os Estados signatários da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, como o Brasil, têm o dever de garantir e implementar uma educação que tenha o objetivo de desenvolver completamente a personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (artigo 5). De acordo com esse artigo, a educação também deveria promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e os grupos raciais ou religiosos, favorecendo as atividades da ONU para a manutenção da paz.

Essa definição poderia ser melhorada, uma vez que as desigualdades, a exclusão e a marginalização continuam sendo inibidoras da plena realização do direito à educação e um grande desafio para o desenvolvimento sustentável. *A tolerância, o respeito e a valorização da diversidade e do multiculturalismo* são critérios que poderiam ser incluídos *explicitamente* na Convenção e no Pacto, por exemplo, a fim de (resumindo):

- 1) ampliar os critérios jurídicos do direito à educação em direção a uma definição mais inclusiva e emancipadora devido à diversidade da nossa espécie humana;
- 2) fortalecer o princípio da igualdade sob uma perspectiva mais inclusiva, no sentido da igualdade ser entendida como “igualdade à/na diversidade”;
- 3) contribuir para a proteção *de facto* de minorias, grupos e indivíduos vulneráveis contra a discriminação, a exclusão e a desigualdade no âmbito do direito à educação.

Os critérios de diversidade e multiculturalismo na educação devem fazer parte fundamental do direito à educação. Isso contribuiria para que o direito humano fosse ainda mais inclusivo e emancipador, não refletisse qualquer tipo de relação dominação/exploração hierárquica, e pudesse contribuir para a redução das desigualdades e do risco de excluir grupos e indivíduos dos sistemas de ensino em todo o mundo, alguns mais excluídos do que outros.

A educação é uma ferramenta poderosa na promoção de valores humanos universais que contribuem para a paz e o desenvolvimento sustentável. O respeito à diversidade e ao multiculturalismo e a sua valorização dentro do conteúdo do currículo escolar podem contribuir para a diminuição da discriminação, do racismo, da intolerância, do preconceito, etc., uma vez que seriam promovidos o respeito, a tolerância e a igualdade. Assim, os estudantes, que são os beneficiários do direito à educação, teriam a mesma oportunidade de identificar-se de maneira positiva com o conteúdo que está sendo trabalhado e, conseqüentemente, valorizar-se. Esse processo psicopedagógico contribui para melhorar a autoestima do estudante, o que iria contribuir com o desenvolvimento completo da sua personalidade humana, enquanto fortalecendo o respeito pelos direitos humanos e as liberdades fundamentais (objetivo do direito à educação).

Poder-se-ia argumentar que a diversidade e o multiculturalismo são elementos universais, uma vez que a nossa espécie humana é composta por vários povos, culturas, línguas, cores, etnias, etc. São elementos comuns a todos os Estados de certa maneira e, por isso, poderiam fazer parte dos critérios mínimos do direito internacional, nesse caso, especificamente, do direito à educação. Tais critérios deveriam ser executados com o fim de não causar (ou de reduzir) a marginalização, a exclusão e a desigualdade. Esses critérios deveriam ser direcionados para providenciar uma educação de qualidade, inclusiva, pacífica e respeitosa da diversidade e do multiculturalismo.

Nesse sentido, a igualdade da espécie humana reside no critério comum de sermos todos diferentes (a diversidade) e, portanto, termos o direito de poder viver essas diferenças em harmonia e respeitando as diferenças dos outros. Por exemplo, se meus direitos vão até o limite

de onde os direitos dos outros começam<sup>30</sup>, então, a minha diversidade pode existir até não invadir o espaço de diversidade dos outros. Se não, entramos na esfera anárquica hobbesiana do conflito humano, violência, guerra, etc.

Seria interessante fazer um levantamento das constituições e jurisprudência no mundo que consideram e incluem a diversidade e/ou o multiculturalismo como elementos fundamentais e universais da educação dos respectivos Estados. Isso poderia corroborar e justificar a inclusão da diversidade e do multiculturalismo nos tratados internacionais vinculantes que garantem o direito à educação, ou considerá-los como costume e/ou princípios gerais de direito. Essa reforma poderia fortalecer a proteção do direito à educação das minorias e de grupos e indivíduos vulneráveis e marginalizados pelos sistemas de ensino.

É importante estabelecer esses critérios de forma jurídica – seja no âmbito do direito internacional ou interno –, já que o direito tem o potencial de mudar uma sociedade, e a sociedade tem o potencial de mudar o direito. O direito internacional precisa continuar evoluindo no sentido de ser mais inclusivo, emancipatório e multicultural para contribuir de uma maneira mais adequada à redução de desigualdades e reverter os padrões hierárquicos de dominação e exploração etnocêntricos. A educação também pode mudar uma sociedade, mas os ingredientes que são inseridos nela fazem a diferença (para o bem ou para o mal). Se a humanidade quer um mundo sustentável e uma sociedade mais justa, pacífica e tolerante, a educação e o direito têm de refletir e praticar, no mínimo, princípios humanos universais fundados na paz, na diversidade e no multiculturalismo.

---

<sup>30</sup> O artigo 29 § 2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos declara que “No exercício deste direito e no gozo destas liberdades ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática.”

## Referências Bibliográficas

- Ação Educativa/Unicef/Seppir/Mec/Carreira, Denise/Silva Souza, Ana Lúcia (orgs.). *Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola*. São Paulo: Ação Educativa, 1ª edição, 2013.
- Aguilar Filho, Sidney. “Racismo à brasileira - A eugenia e seu par inseparável, o autoritarismo, marcaram profundamente a educação no Brasil na primeira metade do século XX”. *Revista de História*, janeiro 2012. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/racismo-a-brasileira>>. Acesso em: 19 fevereiro 2015.
- Alvim, Zuleika. Imigrantes: a vida dos pobres do campo. In: SEVCENKO, Nicolau (org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, Vol. 3, 1998.
- Amaral de Toral, André. “A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai”. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, Vol. 9, No. 24, 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8880/10432>>. Acesso em: 29 novembro 2015.
- Appiah, Kwame A. *Na casa de meu pai, a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- Barcelos, Luiz Claudio. Educação: um quadro de desigualdades raciais. *Estudos Afro-Asiáticos*, No. 23, 1992, pp. 37-69.
- Barcelos, Luiz Claudio. Educação e desigualdades raciais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, No. 86, 1993, pp. 15-24.
- Batista, Luis Cláudio. “Guerra do Paraguai: peculiaridades do recrutamento”, Monografia apresentada no Curso de História da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <[http://www.historia.ufpr.br/monografias/2010/2\\_sem\\_2010/luis\\_claudio\\_batista.pdf](http://www.historia.ufpr.br/monografias/2010/2_sem_2010/luis_claudio_batista.pdf)> Acesso em: 29 novembro 2015.
- Birmingham, David. *The Decolonization Of Africa (Introductions to History)*. Routledge UK, 1995.
- Campos, Luiz Augusto/Feres Júnior, João. “Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo: Relações necessárias ou contingentes?”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, Vol. 29, No. 84, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v29n84/06.pdf>> Acesso em: 29 de novembro de 2015.
- Cardoso, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, 5ª Ed.
- Carvalho, Marília Pinto. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas: Papyrus, 2009.

Carvalho Maia Baraviera, Verônica de. *A Questão Racial na Legislação Brasileira*. Trabalho final apresentado ao Curso de Especialização em Direito Legislativo realizado pela Universidade do Legislativo Brasileiro - UNILEGIS e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS como requisito para obtenção do título de Especialista em Direito Legislativo. Universidade do Legislativo Brasileiro, 2005. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/82/Veronica\\_de\\_Carvalho.pdf?sequencia=4](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/82/Veronica_de_Carvalho.pdf?sequencia=4)> Acesso em: 19 de fevereiro de 2015.

Castro, Mary/Abramovay, Miriam (Orgs.). *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf>>. Acesso em: 23 junho 2015.

Chapman, A.R. A Human Rights Approach to Health Care Reform, In: CHAPMAN, A., *Health Care Reform: a Human Rights Approach*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 1994.

Chapman A. R. e van der Merwe, H. (Eds.). *Truth and reconciliation in South Africa: Did the TRC deliver?* Philadelphia, PA: Penn Press, 2008.

Colombo, Enzo. *Le Societa Multiculturali*. Roma: Carocci editore, 2002.

Coomans, Fons. “Content and Scope of the Right to Education as a Human Right and Obstacles to its Realization” In: DONDERS, Y./VOLODIN, V. (orgs.) *Human Rights in Education, Science and Culture: Legal Developments and Challenges*. Paris: UNESCO Publishing, 2007.

Coordenação de Memória Cultural da Secretaria Municipal de Cultura. *História dos Bairros de Porto Alegre*. Disponível em: <[http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu\\_doc/historia\\_dos\\_bairros\\_de\\_porto\\_alegre.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf)> Acesso em: 29 de novembro de 2015.

Derry-Malone. “Are Human Rights Universal?”. *E-International Relations Publishing*, 2012. Disponível em: <<http://www.e-ir.info/2012/10/04/are-human-rights-universal/>>. Acesso em: 23 junho 2015.

Dias, Reinaldo/Matos, Fernanda. *Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2012.

Dimitrijevic, Vojin. *Customary Law as an Instrument for the Protection of Human Rights*. Working Paper No 7. Milano: ISPI, 2006. Disponível em: <[http://www.ispionline.it/it/documents/wp\\_7\\_2006.pdf](http://www.ispionline.it/it/documents/wp_7_2006.pdf)>. Acesso em: 23 junho 2015.

Doratioto, Francisco. *Maldita Guerra. Nova história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2002.

Dussel, Enrique. “Europa, modernidade e eurocentrismo”. In: LANDER, E. (Org). *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp. 24-32. Disponível em: <[http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio\\_Tonico/2s2012/Texto\\_1.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf)>. Acesso em: 16 julho 2015.



Eide, Asbjørn. “Interdependence and Indivisibility of Human Rights”. In: DONDERS, Y./VOLODIN, V. (orgs.) In: DONDERS, Y./VOLODIN, V. (orgs.) *Human Rights in Education, Science and Culture: Legal Developments and Challenges*. Paris: UNESCO Publishing, 2007.

FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. São Paulo: FBSP, Edição VII, 2014. Disponível em: <[http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario\\_2014\\_20150309.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario_2014_20150309.pdf)>. Acesso em: 23 junho 2015.

Ferraz, Fabiana Kelly/Pimenta Raw, Flávia. “Igualdade de oportunidades e discriminação racial no trabalho: uma leitura dos instrumentos legais” In: OIT. *Igualdade Racial: Principais Resultados 2006*. Brasília: OIT, 1ª edição, 2006. Disponível em: <[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms\\_226860.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms_226860.pdf)>. Acesso em: 11 fevereiro 2017.

Galindo, George. “A volta do terceiro mundo ao Direito Internacional”. *Boletim da Sociedade Brasileira de Direito Internacional*, São Paulo, No. 119-124, 2013.

Gathii, James. “International Law and Eurocentricity”. *European Journal of International Law*, Florência, Vol. 9, No. 1, 1998.

Gathii, James. “Imperialism, Colonialism and International Law”. *Buffalo Law Review*, Nova York, Vol. 54, No. 4, 2007.

Grosfoguel, Ramón. “Colonial Difference, Geopolitics of Knowledge, and Global Coloniality in the Modern/Colonial Capitalist World-System”. *Review, Vol. 25, No. 3, Utopian Thinking*. New York: Research Foundation of SUNY for and on behalf of the Fernand Braudel Center, 2002, pp. 203-224. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/40241548>>. Acesso em: 16 julho 2015.

Guerreiro Osório, Rafael. *A desigualdade racial de renda no Brasil: 1976-2006*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia. Brasília, 2009.

Guimarães, Antônio Sérgio Alfredo. *Raça e os estudos de relações raciais no Brasil*. Novos Estudos CEBRAP, N° 54, São Paulo, julho 1999.

Guimarães-Iosif, Ranilce. *Educação, Pobreza e Desigualdade no Brasil: Impedimentos para a Cidadania Global Emancipada*. Brasília: Liber Livro, 2009.

Haddad, Sérgio. “Direito Humano à Educação”. In: BENVENUTO LIMA Jr, J. (org.). *Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais*. Brasil: Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais: 2003, pp. 119-154. Disponível em: <[http://www.gajop.org.br/arquivos/publicacoes/Relatorio\\_Brasileiro\\_sobre\\_Direitos\\_Humanos\\_e\\_Economicos\\_Sociais\\_e\\_Culturais.pdf](http://www.gajop.org.br/arquivos/publicacoes/Relatorio_Brasileiro_sobre_Direitos_Humanos_e_Economicos_Sociais_e_Culturais.pdf)>. Acesso em: 23 junho 2015.

Hartog, François. “Tempo, História e a Escrita da História: a Ordem do Tempo”. *Revista de Historia 148*, 2003, pp. 09-34.

Hasenbalg, Carlos A./Valle Silva, Nelson do. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, No. 73, 1990, pp. 5-12.

Hasenbalg, Carlos A./Valle Silva, Nelson do. *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

Hasenbalg, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, 2ª Ed.

Hobbes, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.

Holmes, Stephen. "Constitutions and Constitutionalism". In: ROSENFELD, M./SAJÓ (orgs.). *The Oxford Handbook of Comparative Constitutional Law*. Oxford University Press, 2012, pp. 189-216.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios em Microdados*. Brasília: IBGE, 2000-2013.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. "Indicadores Sociais Municipais Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010". *Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica*. Rio de Janeiro: IBGE, no. 28, 2011. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv54598.pdf>>. Acesso em: 23 junho 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Capítulo 9 - Diversidade Cultural. *Atlas do censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013a. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64529\\_cap9.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64529_cap9.pdf)>. Acesso em: 23 junho 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Atlas do censo demográfico 2010*. Brasília: IBGE, 2013b. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=264529>>. Acesso em: 23 junho 2015.

ICJ - International Court of Justice. *Reports of Judgments, Advisory Opinions and Orders*. Haia: ICJ, 1980. Disponível em: <<http://www.icj-cij.org/docket/files/64/6291.pdf>>. Acesso em: 23 junho 2015.

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores Educacionais. *Taxas de Rendimento, 2013, Brasil, regiões e Ufs*. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 23 junho 2015.

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>> Acesso em: 29 novembro 2015.

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Situação social da população negra por estado*. Brasília: Ipea, 2014a. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_situacao-social-populacao-negra.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_situacao-social-populacao-negra.pdf)>. Acesso em: 20 fevereiro 2015.

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. “Igualdade racial” (Capítulo 8) In: Ipea, *Políticas Sociais - acompanhamento e análise*, No. 22. Brasília: Ipea, 2014b.

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Igualdade racial no Brasil: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes*. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/images/stories/pdf/livro\\_igualdade\\_racialbrasil01.pdf](http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/images/stories/pdf/livro_igualdade_racialbrasil01.pdf)> Acesso em: 29 novembro 2015.

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Instrumentos Normativos Federais Relacionados ao Preconceito e às Desigualdades Raciais: 1950 a 2003*. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/images/stories/pdf/legislacao.pdf>>. Acesso em: 23 junho 2015.

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Dinâmica demográfica da população negra brasileira*. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110512\\_comunicadoipea91.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110512_comunicadoipea91.pdf)> Acesso em: 29 novembro 2015.

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Desigualdades raciais no Brasil: um balance da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

Instituto Rio Branco (IRBr). Programa de Ação Afirmativa. Disponível em: <[http://www.institutorio Branco.mre.gov.br/pt-br/programa\\_de\\_acao\\_afirmativa.xml](http://www.institutorio Branco.mre.gov.br/pt-br/programa_de_acao_afirmativa.xml)>

Justino, Guilherme. “Os Escravos que lutaram em troca de liberdade”, Reportagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ensinodareportagem/cidades/lanceirosnegros.html>> Acesso em: 29 novembro 2015.

Lino Gomes, Nilma. *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei Nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 1ª edição., 2012.

Loughlin, Martin. “What is Constitutionalisation?” In: DOBNER, Petra/LOUGHLIN, Martin (orgs.). *The Twilight of Constitutionalism?* New York: Oxford University Press, 2010, 47-69.

Mai, Lilian Denise/Saporiti Angerami, Emília Luígia. Eugenia negativa e positiva: significados e contradições. *Revista Latino-am Enfermagem*, março-abril 2006, 14(2):251-8. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n2/v14n2a15.pdf>>. Acesso em: 19 fevereiro 2015.

Mazzon, José Afonso (Org.). *Projeto de Estudo Sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, Organizadas de Acordo com Áreas Temáticas, a Saber, Étnico-Racial, Gênero, Geracional, Territorial, Necessidades Especiais, Socioeconômica e Orientação Sexual*. São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 23 junho 2015.

MEC - Ministério da Educação. *O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<http://www.portaldaindagaualdade.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>>. Acesso em: 23 junho 2015.

MEC/SASE - Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 23 junho 2015.

MEC - Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular Proposta Preliminar - Segunda Versão - Revista*. Brasília: MEC, abril 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 31 janeiro 2017.

MEC - Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 31 janeiro 2017.

Ministério da Saúde. “O Sistema de Informações sobre Mortalidade”. *Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS)*. Brasília: MS. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?idb2012/c09.def>>. Acesso em: 23 junho 2015.

Mignolo, Walter. “A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade”. In: LANDER, E. (Org). *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, 33-49. Disponível em: <[http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio\\_Tonico/2s2012/Texto\\_1.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf)>. Acesso em: 16 julho 2015.

Mignolo, Walter. The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. *The South Atlantic Quarterly 101:1*. Duke University Press, 2002, pp.57-91. Disponível em: <[http://www.unice.fr/crookall-cours/iup\\_geopoli/docs/Geopolitics.pdf](http://www.unice.fr/crookall-cours/iup_geopoli/docs/Geopolitics.pdf)>. Acesso em: 16 julho 2015.

Moreira Figueira, Vera. O preconceito racial na escola. *Estudos Afro-Asiáticos*, No.18, 1990, p.63-71.

Moresco, Marcielly Cristina/ Ribeiro, Regiane. “O conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico” In: *Animus. Revista Interamericana de Comunicação Midiática* (Santa Maria) Vol. 14, No. 27, 2015.

MRE - Ministério das Relações Exteriores. *A palavra do Brasil nas Nações Unidas: 1946-1995*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão e Ministério das Relações Exteriores, 2015. Disponível em: <[http://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/IRBr/pt-br/file/CAD/LXIII%20CAD/Sociedade/Livro\\_completo\\_Cad\\_Sociedade.pdf](http://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/IRBr/pt-br/file/CAD/LXIII%20CAD/Sociedade/Livro_completo_Cad_Sociedade.pdf)> Acesso em: 29 novembro 2015.

Munanga, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado” negro. In: AZEVEDO, J./GENTILI, P./KRUG, A./SIMON, C. (Orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

Mutua, Makau. “What is TWAIL?”. *American Society of International Law Proceedings*, Washington D.C., Vol. 94, 2000.

Observa POA. *População negra - Percentual da população negra em relação ao total da população residente*. Disponível em: <[http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?analises=11\\_234\\_0](http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?analises=11_234_0)> Acesso em: 29 de novembro de 2015.

OIT. *Igualdade Racial: Principais Resultados 2006*. Brasília: OIT, 1ª edição, 2006. Disponível em: <[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms\\_226860.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms_226860.pdf)>. Acesso em: 11 fevereiro 2017.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Education at a Glance 2016. OECD Indicators*. Paris: OCDE, 2016. Disponível em: <[http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016\\_eag-2016-en;jsessionid=1du6anlgwanvt.x-oecd-live-03](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en;jsessionid=1du6anlgwanvt.x-oecd-live-03)>. Acesso em: 28 novembro 2016.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Country Note, Brazil*. OCDE, 2014. Disponível em: <<https://www.oecd.org/brazil/EAG2014-Country-Note-Brazil.pdf>>. Acesso em: 28 novembro 2016.

ONU - Organização das Nações Unidas. *Proclamation of Teheran*. Document A/CONF.32/41. New York: UN, 1968. Disponível em: <[http://legal.un.org/avl/pdf/ha/fatchr/Final\\_Act\\_of\\_TehranConf.pdf](http://legal.un.org/avl/pdf/ha/fatchr/Final_Act_of_TehranConf.pdf)>. Acesso em: 23 junho 2015.

ONU - Organização das Nações Unidas. *United Nations Millennium Declaration*. New York: UN, 2000. Disponível em: <<http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>> Acesso em: 29 de novembro de 2015.

ONU - Organização das Nações Unidas/United Nations System Task Team on the Post-2015 UN Development Agenda. *Realizing the Future We Want for All: Report to the Secretary-General*. New York: UN, 2012. Disponível em: <[http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/UNTTreport\\_10July.pdf](http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/UNTTreport_10July.pdf)>. Acesso em: 23 junho 2015.

ONU-CEPAL. *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Santiago de Chile: ONU-CEPAL, outubro 2016. Disponível em: <[http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40668/4/S1600946\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40668/4/S1600946_es.pdf)>. Acesso em: 28 novembro 2016.

Paixão, Marcelo/Carvano, Luiz. *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008*. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 2008.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Human Development Report*. New York: Oxford University Press, 1992. Disponível em: <[http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/221/hdr\\_1992\\_en\\_complete\\_nostats.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/221/hdr_1992_en_complete_nostats.pdf)> Acesso em: 29 de novembro de 2015.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *UNDP in Latin America and the Caribbean. A Partner for Sustainable Development*. UNDP, 2015. Disponível em: <[http://www.latinamerica.undp.org/content/dam/rblac/docs/Research%20and%20Publications/Brouchure%202015/LAC\\_brochure\\_2015\\_English\\_web\\_13November.pdf](http://www.latinamerica.undp.org/content/dam/rblac/docs/Research%20and%20Publications/Brouchure%202015/LAC_brochure_2015_English_web_13November.pdf)> Acesso em: 29 novembro 2015.

Praxedes, Rosângela/Praxedes, Walter. *Educando contra o preconceito e a discriminação racial*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

Preuss, Ulrich. “Disconnecting Constitutions from Statehood: is Global Constitutionalism a Viable Concept?” In: DOBNER, P./LOUGHLIN, M. (orgs.). *The Twilight of Constitutionalism?* New York: Oxford University Press, 2010, pp. 23-46.

Quijano, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, E. (Org). *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, 107-130. Disponível em: <[http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio\\_Tonico/2s2012/Texto\\_1.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf)>. Acesso em: 16 julho 2015.

República Federativa do Brasil. *Décimo-quarto, décimo-quinto, décimo-sexto e décimo-sétimo relatórios periódicos do Brasil ao Comitê sobre a Eliminação da Discriminação Racial*. Brasília: República Federativa do Brasil, 2003. Versão oficial das Nações Unidas em inglês disponível em: <[http://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CERD%2fC%2f431%2fAdd.8&Lang=en](http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CERD%2fC%2f431%2fAdd.8&Lang=en)>. Acesso em: 23 junho 2015.

Roman, Ediberto. “A Race Approach to International Law (RAIL): Is There a Need for Yet Another Critique of International Law?”. *UC Davis Law Review*, Florida International University Legal Studies Research Paper No. 10-25, Vol. 33, No. 4, 2000. Disponível em: <[http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1625833](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1625833)> Acesso em: 29 de novembro de 2015.

Rosanvalon, Pierre. *A crise do Estado-providência*. Goiânia: Editora da UFG; Brasília: Editora da UnB, 1997.

Rosemberg, Fúlvia. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, No.77, 1991, pp.25-34.

Rosemberg, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: GROPPA AQUINO, J. (Org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus editorial, 1998.

Santos Ofm, Frei David. *Os Sete Atos Oficiais que Decretaram a Marginalização do Povo no Brasil*. São Paulo: Educafro. Disponível em: <[http://www.educapro.org.br/site/wp-content/uploads/2014/07/os\\_sete\\_atos.pdf](http://www.educapro.org.br/site/wp-content/uploads/2014/07/os_sete_atos.pdf)>. Acesso em: 30 janeiro 2017.

Secchi, Leonardo. Introdução: percebendo as políticas públicas. In: SECCHI, L. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise e casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2 Ed., 2013.

Secretaria de Governo - Secretaria-Geral da Presidência da República. *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014*. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232972POR.pdf>>. Acesso em: 23 junho 2015.

Silva, Hédio Jr. *Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129721por.pdf>>. Acesso em: 30 janeiro 2017.

STF - Supremo Tribunal Federal. *STF julga constitucional política de cotas na UnB*. Brasília: STF Notícias, 26 abril 2012. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042>>. Acesso em: 26 novembro 2016.

Theodoro, Mário (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro\\_desigualdadesraciais.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf)> Acesso em: 29 de novembro de 2015.

UNESCO. *Education for people and planet: Creating Sustainable Futures for All*. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>>. Acesso em: 2 março 2017.

UNESCO. História Geral da África. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/education/inclusive-education/general-history-of-africa/>>. Acesso em: 31 janeiro 2017.

UNESCO. *Teaching Respect for All: Implementation Guide*. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002279/227983E.pdf>>. Acesso em: 31 janeiro 2017.

UNESCO. Síntese da História Geral da África e conteúdos para a educação infantil - evento de lançamento. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/education/inclusive-education/general-history-of-africa/summary-of-the-gha-collection/#c1398789>>. Acesso em: 31 janeiro 2017.

Waiselfisz, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2016 - Homicídios por Armas de Fogo no Brasil*. FLACSO Brasil, 2016. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016\\_armas\\_web.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf)>. Acesso em: 11 fevereiro 2017.

Waiselfisz, Julio Jacobo. *Os Jovens do Brasil. Mapa da Violência*. Brasília: Mapa da Violência, 2014. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014\\_JovensBrasil.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf)>. Acesso em: 23 junho 2015.

Welsh, Eduardo. *Decolonization: The UN process within the broader movement. Its legacy, contemporary relevance and ways forward*. The Hague: Unrepresented Nations and Peoples Organization, 2006. Disponível em: <<http://unpo.org/downloads/EduardoWelsh.pdf>>. Acesso em: 2 março 2017.

Young, Iris M. *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press, 1990.



## **Anexos - Perguntas das entrevistas da pesquisa de campo**

### **Perguntas para o setor de diversidade das Secretarias Estaduais de Educação**

1. Como está o estado atual da implementação das Leis N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008 no Estado?
2. Qual é a rede ou o mecanismo da Secretaria para seguir/monitorar a implementação da Lei?
3. Há um fórum estadual que trabalha a implementação da Lei?
4. Há diretrizes escolares para a educação das relações étnico-raciais/diversidade cultural? Se sim, anexar. Se não, por que não há?
5. Há treinamentos para os professores sobre esses temas? Quantos por ano?
6. Quais são os desafios da implementação da Lei?
7. Há resistência por parte de escolas/indivíduos para implementar a Lei? Quais? Por quê?
8. Como a Secretaria lida com os desafios para superá-los?

### **Perguntas para os diretores das escolas**

1. As Leis N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008 estão no Projeto Político Pedagógico da escola? Se sim, como? Se não, por quê?
2. A implementação da Lei tem melhorado ou piorado? Como?
3. Os professores colaboram na implementação? Até que ponto?
4. Qual material/método é utilizado para a implementação da Lei?
5. Quais desafios você vê na implementação da Lei?
6. Que tipo de apoio é preciso para melhorar a implementação da Lei na escola?

### **Perguntas para os professores das escolas**

1. Na sua opinião, o que é a discriminação racial?
2. Acha que há discriminação racial na sociedade brasileira? Em sua opinião, o que constituiria um ato de discriminação?
3. Acha que há discriminação racial no sistema de ensino brasileiro? Em sua opinião, o que seria um ato de discriminação no sistema de ensino?
4. O que a escola pode fazer para reduzir a diferença significativa dos indicadores de educação entre estudantes negros e brancos (os quais demonstram, em geral, uma desvantagem de desempenho escolar da maioria dos estudantes negros em relação aos estudantes brancos)?
5. Há estudantes negros na sua turma? Eles são a maioria ou a minoria?
6. Você realiza atividades para implementar as Leis N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008? Quais? Qual a reação dos estudantes?
7. Qual é a diferença que as Leis N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008 têm feito na escola? Têm melhorado os indicadores de desempenho escolar e/ou a aprendizagem dos estudantes?
8. Qual é o perfil dos estudantes com maior dificuldade de aprendizagem e/ou disciplina na sua turma (perfil em relação à família, à participação na escola, à renda, ao gênero e à cor)?
9. Nota atos ou atitudes de discriminação ou preconceito racial na sua turma? Quais?
10. Quais são as dificuldades de aprendizagem e/ou disciplina comuns na sua turma?
11. Como você lida com as dificuldades de aprendizagem e/ou disciplina na sua turma?
12. Quais são os desafios que você enfrenta?