



Universidade Católica do Salvador
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania

ANDARAÍ RAMOS CAVALCANTE

**POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO MERCOSUL:
UM ESTUDO EM SALVADOR-BAHIA-BRASIL E
CARACAS-VENEZUELA**

**SALVADOR
2013**

ANDARAÍ RAMOS CAVALCANTE

**POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO MERCOSUL:
UM ESTUDO EM SALVADOR-BAHIA-BRASIL E
CARACAS-VENEZUELA**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania, da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestra.

Orientadora: Prof.^a Dra. Kátia Siqueira de Freitas

**SALVADOR
2013**

UCSal. Sistema de Bibliotecas.

C377 Cavalcante, Andaraí Ramos.
Políticas afirmativas no Mercosul: um estudo em Salvador - Bahia –
Brasil e Caracas-Venezuela/ Andaraí Ramos Cavalcante. – Salvador,
2013.
170f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Salvador.
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado Políticas
Sociais e Cidadania.

Orientação: Profa. Ph.D Kátia Siqueira de Freitas.

1. Políticas Afirmativas - Educação - Mercosul 2. Lei 10.639 – Ensino
de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 3. Educação Básica
4. Cátedras Libre África I. Título.

CDU 371.214(81:87)

TERMO DE APROVAÇÃO

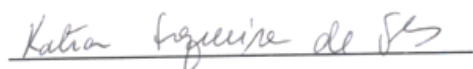
ANDARAÍ RAMOS CAVALCANTE

**POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO MERCOSUL: UM ESTUDO EM SALVADOR-
BAHIA-BRASIL E CARACAS-VENEZUELA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 19 de dezembro de 2013.

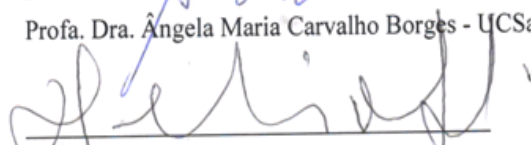
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas – Orientadora - UCSal



Profa. Dra. Ângela Maria Carvalho Borges - UCSal



Prof. Dr. Hélio Santos – Fundação Visconde de Cairu

Dedico este trabalho à minha família, na pessoa da minha avó, que junto com sua mãe, minha bisavó, ainda escravizadas, fugindo da seca em 1877, chegam a Salvador dando início à nossa história. Em especial dedico também à minha sobrinha Sheila, pelo apoio e ajuda, mesmo estando longe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial à minha orientadora, professora Dra. Kátia Sequeira de Freitas, por ter compreendido exatamente o que eu gostaria de pesquisar e ter me orientado.

Agradeço em especial aos professores Dr. Hélio Santos e Dra. Josimara Delgado e Dra. Ângela Maria Carvalho Borges pela aceitação do convite para participarem da banca.

Agradeço aos meus alunos das turmas de História da África e Cultura dos Afrodescendentes do turno matutino do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, que por quatro anos, entre 2007 a 2010, período em que funcionou a disciplina, me estimularam ainda mais a estudar, pensar e refletir sobre as questões étnico-raciais, e, desta forma, contribuíram decisivamente na tomada de decisão e opção em fazer o Mestrado.

Agradeço à direção e vice-direção do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, por permitir o acesso a documentos do colégio, e em particular à secretária, coordenadora pedagógica e professoras que também ministraram a disciplina, pela colaboração e disposição em conceder as entrevistas para a pesquisa.

Agradeço ao *Instituto de Investigaciones Estratégicas sobre África y su Diáspora* (Centro de Saberes Africano) e a sua coordenação, em especial aos professores das duas universidades entre as várias que implantaram o programa de *Cátedras Libre África*, pelo acolhimento, pronto atendimento e disponibilização do material sobre a realidade venezuelana.

Agradeço a atenção, colaboração e contribuição com documentos para a pesquisa aos participantes do GAPPS, professora Dra. Maria Auxiliadora, colegas de mestrado Manoel Calazans, Ailana Freitas e Janaina Muniz e estagiárias Luane, Luanda, Jaqueline e Bianca.

Agradeço aos participantes dos movimentos afrodescendentes brasileiro e venezuelano pela colaboração na identificação de pessoas, de referências, contatos e por se disporem a responder as entrevistas.

Agradeço ao professor Zé Mário, colega do Colégio Modelo, pela revisão gramatical do projeto de pesquisa, e à Grécia, pelas traduções das entrevistas em espanhol.

Cavalcante, Andaraí Ramos. **Políticas Afirmativas no Mercosul**: um estudo em Salvador-Bahia-Brasil e Caracas-Venezuela. 170 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador - UCSal, Salvador, 2013.

RESUMO

Este trabalho teve como objeto de estudo a implantação de duas políticas afirmativas em educação, no Brasil e na Venezuela. A experiência brasileira analisada foi a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, verificada a partir de sua aplicação no Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães, em Salvador, Bahia. A experiência venezuelana estudada foi a *Cátedra Libre África*, em funcionamento em diversas universidades em Caracas, Venezuela, sob articulação do Instituto de Investigações Estratégicas sobre África e sua diáspora (Centro de Saberes Africanos). O principal objetivo foi discutir diferenças e semelhanças entre as duas políticas nos países do Mercosul alvos da pesquisa. Para tanto, foi utilizado no estudo o método contrastivo, na perspectiva de Hamlin (2008), a partir de Lawson (2008). O estudo englobou, inicialmente, a revisão das contribuições teóricas e a análise documental de tratados, protocolos, acordos, normas e demais instrumentos educacionais produzidos no âmbito do Mercosul. Ademais, foram entrevistados atores sociais envolvidos com a temática em ambas as realidades observadas. A técnica de investigação utilizada para dialogar com os sujeitos da pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Os grupos de sujeitos foram cinco: gestores, coordenadores pedagógicos, professores e integrantes do movimento afrodescendentes de Salvador/Brasil e Caracas/Venezuela que participaram como representantes em instâncias do Mercosul. Para análise dos dados foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977). A partir da análise das entrevistas e dos documentos, e procedendo segundo o método da análise contrastiva, foram identificadas algumas semelhanças no processo de implantação das políticas em ambos os países, sendo talvez a mais preponderante o fato de resultarem das lutas históricas travadas por parte dos movimentos afrodescendentes contra as desigualdades étnico-raciais. Ou melhor, tais políticas educacionais foram decorrentes de compromissos assumidos pelos governos locais derivados das mobilizações dos movimentos afrodescendentes a partir da Conferência de Durban, ocorrida em 2001. Além desse, foram identificados outros aspectos afins que facilitaram a implantação das políticas afirmativas em Salvador e Caracas. Constatou-se, por exemplo, que a disposição verificada nos professores do Colégio Modelo, em Salvador, que mesmo não contando com os meios adequados criaram condições para viabilizar a experiência, foi similar à ação política realizado em Caracas, através do compromisso assumido pelos representantes das diversas instituições de ensino superior com a assinatura Acta – Compromisso. Dentre os desafios evidenciados, tem-se a complexidade das relações étnico-raciais nos contextos estudados e a necessidade de consolidação do Mercosul como uma espaço de promoção da justiça social e racial. Por fim, observou-se que a essência de cada uma das políticas é exatamente o que melhor expressa as semelhanças entre ambas, a saber, ter como referência o estudo da história da África e cultura dos afrodescendentes numa perspectivas positiva e, principalmente, de reconhecimento de suas contribuições na construção histórica e cultural, como também econômica e social, das realidades estudadas.

Palavras-chave: Mercosul – Educação – Políticas Afirmativas – Lei 10.639 – Cátedras Libre África.

Cavalcante, Andaraí Ramos. **Políticas Afirmativas no Mercosul**: um estudo em Salvador-Bahia-Brasil e Caracas-Venezuela. 170 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador - UCSal, Salvador, 2013.

ABSTRACT

This work was the object of a study to implement two assertive policies in education, both in Brazil and Venezuela. The Brazilian experience analyzed was the law 10.639/2003 which has made compulsory the teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture in the basic education, based on its use in Colegio Modelo Luis Eduardo Magalhaes in Salvador, Bahia. The Venezuelan experience studied was Catedra Libre Africa, in place in several universities in Caracas, Venezuela, articulated by the Institute of Strategic Investigation about Africa and its Diaspora (African Knowledge Center). The main goal was the discussion of differences and similarities between the two policies from these members of Mercosul countries that were the target of the research. For that matter, the comparison and contrast method was utilized in Hamlin (2008) perspective starting at Lawson (2008). At first, the study reviewed the theoretical contributions and the document analyses of agreements, protocol, statements, rules and regulations and several educational tools produced in the Mercosul area. Furthermore, social actors who were involved with both realities in question, were interviewed. The investigation technique chosen to dialogue was the semi structured interview. The groups selected were five: managers, academic coordinators, teachers and members of the afro descendents from Salvador/Brazil and Caracas/Venezuela who have participated as representatives of the Mercosul. The technique used to analyze the data, was based on the content, according to Bardin (1977). Considering the content review of the interviews and documents, some similarities were identified in the implementation process of the two policies, mentioned above in both countries. The most relevant one, was maybe the fact that the result came out after historical struggles among the afro descendant movements against the ethnical racial disparities. These educational policies were originated from commitments assumed by local government after the afro movement mobilizations at the Durban Conference, held in 2001. Moreover, there were other aspects that facilitated the implementation of the assertive policies, such as the disposition showed by the teachers at Colegio Modelo (Salvador) that even lacking the proper means, they were able to create favorable conditions to promote an experience, similar to the political action in Caracas, with an agreement named "Acta-Compromisso" signed by representatives of different educational institutions. Among the many challenges, there was the complexity of the ethnic-racial relations in the contexts studied and the need to consolidate the Mercosul as a space to promote social and racial justice. Finally, it was observed that the essence of each policy is exactly what best expresses their similarities, by referring to the study of the African History and the culture of the afro descendants and taking a positive approach which mainly acknowledges its contribution to the historical and cultural construction as well as economical and social, in the realities studied.

Key Words: Mercosul – Education – Affirmatives Policies - Law 10.639 – Catedras Libre Africa

Cavalcante, Andaraí Ramos. **Políticas Afirmativas no Mercosul: um estudo em Salvador-Bahia-Brasil e Caracas-Venezuela.** 170 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador - UCSal, Salvador, 2013.

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objeto de estudio la implantación de dos políticas afirmativas en educación en Brasil y en Venezuela. La experiencia brasileña analizada fue la Ley 10.639/2003, que hizo obligatoria la enseñanza de Historia y Cultura Afro-Brasileña y Africana en la Educación Básica, averiguada a partir de su aplicación en el Colegio Modelo Luis Eduardo Magalhaes, en Salvador- Bahía. La experiencia venezolana estudiada fue la Cátedra Libre África, en funcionamiento en diversas universidades de Caracas- Venezuela, bajo la ayuda del Instituto de Investigación Estratégicas sobre África y su Diáspora (Centro de Saberes Africanos). El principal objetivo fue discutir diferencias y semejanzas entre las dos políticas en los países del Mercosur, blancos de la investigación. Para eso, fue utilizado en el estudio el método contrastivo, en la perspectiva de Halim (2008), a partir de Lawson (2008). El estudio abarcó, inicialmente, la revisión de las contribuciones teóricas y la analice documental de tratados, protocolos, acuerdos, normas y otros instrumentos educacionales producidos en el ámbito del Mercosur. También fueron entrevistados actores sociales involucrados en la temática en ambas realidades observadas. La técnica de investigación utilizada para dialogar con los sujetos de la pesquisa fue la entrevista semiestructurada. Los grupos de sujetos fueron cinco: gestores, coordinadores, pedagogos, profesores y integrantes del movimiento afrodecendiente de Salvador/Brasil y Caracas/ Venezuela que participaron como representantes en instancias del Mercosur. Para analice de los datos fue utilizada la técnica de la analice del contenido, de acuerdo con Bardim (1997). A partir de la analice de la entrevistas y de los documentos y el proceder según el método de la analice contrastiva, fueron identificadas semejanzas en el proceso de implantación de las políticas en ambos países, siendo quizás la más preponderante el hecho de resultaren de las luchas históricas trabadas por parte de los movimientos afrodecendientes contra las desigualdades étnico-raciales. O mejor, tales políticas educacionales fueron decurrentes de compromisos asumidos por los gobiernos locales derivados de las movilizaciones de los movimientos afrodecendientes a partir de la Conferencia de Durban, que se hizo en 2001. Además de eso, fueron identificados otros aspectos afines que facilitaron la implantación de las políticas afirmativas en Salvador y Caracas. Se pudo constatar, por ejemplo, que la disposición averiguada en los profesores del Colegio Modelo, en Salvador, que mismo no contando con los medios adecuados criaran condiciones para viabilizar la experiencia, fue similar la acción política realizada en Caracas, a través del compromiso asumido por los representantes de las diversas instituciones de educación superior con la firma Acta-Compromiso. Entre los desafíos evidenciados, están las complejidades de las relaciones étnico-raciales. Finalmente se ha observado que la esencia de cada una de las políticas es exactamente lo que mejor expresa las semejanzas entre ambas, la principalmente, de reconocimiento de sus contribuciones en la histórica y cultural, como también económica y social, de las realidades estudiadas.

Palabras clave: Mercosur - Educación - Políticas Afirmativas - Ley 10.639 - Cátedra Libre África.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de Salvador.	59
Figura 2. Mapa da Venezuela.	60
Figura 3. Mapa de localização do Colégio Modelo - Salvador	90
Figura 4. Localização da Universidade Bolivariana de Venezuela	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Demonstrativo IAT/ Cursos carga horária e numero de vagas	79
Quadro 2. Demonstrativo IAT/ Eventos Formativos tipos e quantidades	80
Quadro 3. Demonstrativo SEC- Cursos/Eventos período e numero de vagas	81
Quadro 4. Demonstrativo SECULT- Cursos/Eventos período e numero de vagas ...	81
Quadro 5. Demonstrativo SECULT- Material/ período quantidades	82
Quadro 6. Documentos analisados.	94
Quadro 7. Grupo I - Entrevistados que fazem parte do Sistema Público de Educação – Gestores	105
Quadro 8. Grupo II - Entrevistados que fazem parte do Sistema público de Educação – Coordenadores pedagógicos.....	114
Quadro 9. Grupo III - Entrevistados que fazem parte do Sistema Público de Educação – Professores	120
Quadro 10. Grupo IV - Entrevistados representantes dos movimentos afrodescendentes do Brasil e Venezuela	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALBA	Aliança Bolivariana para os Povos de Nossa América
CEAFRO	Comissão de Estudos Afrobrasileiros
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEERT	Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades
CLADE	Campanha Latino-Americano pelo Direito à Educação
CMLEM	Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNE	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DIREC	Diretoria Regional de Educação
FCCR	Foro Consultivo de Municípios, Estados Federados, Províncias e Departamentos do Mercosul
GAPPS	Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação de Políticas e Projetos Sociais
GTDRX	Grupo de Trabalho Discriminação Racismo e Xenofobia
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado do Comum Sul
MNU	Movimento Negro Unificado
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
RAADH	Reunião de Altas Autoridades de Direitos Humanos do Mercosul
RME	Reunião de Ministros de Educação do Mercosul
ROA	Rede de Organizações Afro-venezuelanas
SEC	Secretaria da Educação do Estado da Bahia

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECULT	Secretaria Municipal de Educação de Salvador
SEM	Setor Educacional do Mercosul
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UBV	Universidade Bolivariana da Venezuela
UFBA	Universidade Federal do Estado da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNASUL	União de Nações Sul-Americanas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
	ENCONTRO, (RE)ENCONTROS	14
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1	AS DESIGUALDADES RACIAIS NA AMÉRICA DO SUL	21
1.1.1	O Mercosul e os Afrodescendentes	26
1.1.2	Brasil e Venezuela – Realidades Raciais	30
1.2	AS QUESTÕES DA EDUCAÇÃO	37
1.2.1	O Mercosul e a Educação	42
1.2.2	A Educação no Brasil e Venezuela	46
1.3	AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS	54
1.3.1	O Mercosul e as Políticas Afirmativas	58
1.3.1	Políticas Afirmativas – Brasil e Venezuela	62
1.4	REDESCOBRINDO A ÁFRICA	68
1.4.1	A Lei 10.639 – Brasil	71
1.4.1	Cátedra Libre África- Venezuela	82
2	MÉTODO E ANÁLISE	85
2.1	CAMINHOS PERCORRIDOS	85
2.1.1	Fazendo a Pesquisa	86
2.1.1.1	<i>Coletando os Dados: Lócus da Pesquisa</i>	89
2.1.2	Sujeitos da Pesquisa	92
2.1.3	Procedimentos – Como Foram Feitos	93
2.1.3.1	<i>Analisando Dados – Mesclando as Técnicas</i>	94
2.1.3.2	<i>Apresentação dos Documentos</i>	95
2.2	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	101
2.2.1	Primeiro Momento – Análise por Grupo	105
2.2.2	Segundo Momento – Apresentação da Análise em Conjunto	136
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICES	160
	ANEXOS	167

INTRODUÇÃO

ENCONTRO, (RE)ENCONTROS

As palavras Abayomi¹, de origem yoruba, e kusanga², em kinbundu, significam encontro. Um projeto de pesquisa simboliza um encontro entre o pesquisador e o tema escolhido. Neste estudo, o encontro se dá de diferentes formas. Inicialmente, é um encontro entre países da América do Sul, integrantes do Mercosul, avaliados sob a ótica das políticas afirmativas em educação vigentes em Salvador (Brasil) e Caracas (Venezuela). Além disso, esta pesquisa simboliza, para a pesquisadora, alguns (re)encontros: com Caracas, cidade visitada há duas décadas atrás; com a possibilidade de utilização de um vasto material sobre as questões étnico-raciais acumulado ao longo de anos; e com experiências vividas nas terras de ancestrais em Dacar, Senegal.

Esta dissertação desenvolveu-se a partir de estudos sobre políticas afirmativas em educação no contexto do Mercosul. É resultante, em especial, de diferentes encontros, os quais muniram a pesquisadora de experiências e conhecimentos teóricos e práticos que contribuíram na definição dos caminhos a serem percorridos no fazer da pesquisa. Numa perspectiva, é um encontro entre países da América do Sul, integrantes do Mercosul, avaliados sob a ótica das políticas afirmativas em educação vigentes em Salvador - Brasil e Caracas - Venezuela.

O Mercado Comum do Sul - Mercosul foi criado em 26 de março de 1991, por decisões políticas de países da América do Sul, como forma de buscar a integração e formação de um bloco econômico. O ponto de partida foi o Tratado de Assunção, assinado em Assunção, Paraguai, pelos então presidentes do Brasil, Fernando Collor de Mello, Argentina, Carlos Saul Meném, Uruguai, Luís Alberto Herrera, e Paraguai, André Rodrigues. Compõem o Mercosul os quatro países membros permanentes Brasil, Argentina, Uruguai e, atualmente, Venezuela³, com a

¹ Grupo étnico – lingüístico da Nigéria, falado por milhões de pessoas.

² Palavra de origem Kinbundu língua da região de Luanda/Angola falada por milhões de pessoas.

³ A Venezuela foi incorporada ao MERCOSUL em 2012, com a suspensão temporária do Paraguai como punição pelo “golpe de Estado” contra o então presidente Fernando Lugo, em 22 de junho. Em 31 de julho a Venezuela passa a fazer parte oficialmente como membro pleno do bloco, com a aprovação da sua entrada por Brasil, Argentina e Uruguai, já que o Paraguai era o único país contra a entrada da Venezuela.

suspensão do Paraguai, os países associados Bolívia, Colômbia, Chile, Equador e Peru e, como país observador, o México.

Apesar da preocupação central do bloco ser a integração, tendo como perspectiva as questões econômicas e comerciais, outros aspectos, conforme sinalizado no Tratado de Assunção, também passaram a ser incluídos nas discussões do Mercosul. Esses são debatidos através de instâncias internas do bloco como a Cúpula Social, principal mecanismo de diálogo entre governos e sociedade civil, criada para expandir e fortalecer a participação social no processo de integração regional. Outro fórum criado foi a Reunião dos Ministros da Educação (RME) dos países membros, em 1991. É de fundamental importância ressaltar para este estudo a existência do Fórum Reunião de Altas Autoridades em Direitos Humanos e Chancelarias do Mercosul e Estados Associados – RAADH, criado em 2005, foro especializado em direitos humanos do bloco, que promove encontros para tratar da integração de políticas de promoção dos direitos humanos nos países membros e associados. É justamente esse ponto o foco do presente estudo: as discussões e acordos no âmbito dos direitos humanos, especificamente os situados na esfera da Discriminação, Racismo e Xenofobia.

Acontecimentos relativamente recentes ocorridos nas últimas décadas do século XX e na primeira do XXI, na América Latina, como a realização de eleições diretas, implementação de políticas públicas e estabilidade econômica, têm contribuído para indicar que a democracia está consolidada nesse continente. Entretanto, ainda que à primeira vista imperceptíveis e mesmo com mais de um século da abolição, as marcas históricas da escravidão ainda se fazem presentes nas sociedades latino-americanas. No quadro das recentes conquistas políticas a realidade histórica ainda dificulta, nessas sociedades, mudanças substantivas em termos de desigualdades sociais e, principalmente, de desigualdades raciais.

A luta dos descendentes dos ex-escravos por uma inserção social menos desigual continuou nas Américas a partir da metade do século XIX e, após a abolição, no decorrer do século XX. Contudo, o projeto de grupos privilegiados (ex-colonizadores e seus descendentes) de construir uma América embranquecida, seguindo um modelo europeu, prevaleceu. Ganhou corpo e se consolidou nos países construções ideológicas tais como o mito da democracia racial no Brasil e da mestiçagem na Venezuela.

Um dado histórico marcante é que os movimentos dos afrodescendentes não garantiram a viabilização de políticas públicas afirmativas de forma ampla até o final de século XX. Até então, as iniciativas que ocorreram foram isoladas e pontuais. E a importância da implantação dessas políticas está relacionada à característica de funcionarem como uma resposta à derrota dos projetos de nação que foram sendo consolidados nas repúblicas – marcados pela tentativa de embranquecimento e europeização da população das Américas, relegando as demandas sociais dos escravos e seus descendentes.

A realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul, foi um momento marcante para a história dos africanos e afrodescendentes. A Conferência de Durban foi à culminância de uma longa caminhada que teve início com a chegada dos primeiros europeus a África, se prolongou nas lutas contra a ocupação do continente africano durante o século XIX e primeira metade do século XX, passando pela luta contra o Apartheid na África do Sul, a partir dos anos 40, e independência das nações africanas, iniciada na metade do século XX, até as lutas dos movimentos dos afrodescendentes nas Américas por direitos sociais e cidadania, a partir da década de 1950, no Caribe e América do Sul.

As sociedades sul-americanas, de certa forma, eram resistentes à adoção de políticas públicas de caráter afirmativo específicas para as populações afrodescendentes. As políticas afirmativas foram, de forma efetiva, viabilizadas muito tardiamente na última década do século XX. Só foram implementadas devido às mobilizações dos movimentos afrodescendentes organizados e os compromissos internacionais assumidos pelos governos sul-americanos de promoverem ações contra discriminação racial e pela igualdade, nas diversas conferências mundiais onde o referido tema foi alvo de debate – com destaque para a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1968, da ONU, e a Conferência de Durban, em 2001.

Analisar como se deu a implantação de políticas pública afirmativas pelos países que fazem parte do Mercosul, especialmente no Brasil e na Venezuela, possibilitou refletir sobre as implicações na educação a partir da ação dos movimentos sociais e de compromissos assumidos pelos governos na III Conferência de Durban, compromissos esses que se refletem na inserção da

temática étnico-racial na agenda interna do bloco econômico. Tal compreensão se tornará possível a partir da análise dos documentos que norteiam tais políticas, como também ouvindo os atores sociais que protagonizaram seu processo de implementação: professores e representantes dos movimentos negros.

Em meio aos debates empreendidos no grupo de pesquisa Gestão e Avaliação de Políticas e Projetos Sociais - GAPPS, espaço de debate e de pesquisa sobre Educação e o Mercosul do qual essa pesquisadora foi integrante, considerou-se importante fomentar no grupo o tema das políticas afirmativas e sua relação com a educação no bloco econômico. Assim, no decorrer das discussões internas foi sendo reafirmada a viabilidade da pesquisa que culminou nessa dissertação. Essa fez parte e compôs um projeto interinstitucional intitulado “Cooperação Sul-Sul: um estudo sobre as dinâmicas socioeconômicas, políticas, científicas, educacionais, culturais e ambientais na América do Sul, a partir do caso Brasileiro”. Este, como projeto macro, se desdobra em eixos inter-complementares de investigação.

Juntamente com outros três estudos em políticas de educação, a presente pesquisa foi desenvolvida no mestrado de Políticas e Sociais e Cidadania da UCSAL, Eixo Dois do projeto supracitado, que consiste em: analisar a relação entre região território, população, conhecimento e desenvolvimento institucional e da cidadania, com foco para a educação. Foi desenvolvida sob a supervisão da professora doutora Kátia Siqueira de Freitas, coordenadora do grupo GAPPS e orientadora das pesquisas. Este estudo está direcionado às políticas afirmativas do ensino básico em Salvador-Bahia-Brasil e do ensino universitário em Caracas-Venezuela. Sua realização se mostrou relevante no sentido de identificar as semelhanças e diferenças entre a Lei 10.639 em Salvador/Bahia/ Brasil e a implantação *Cátedra Libre África* em Caracas/Venezuela, projeto identificado como Conscientizador para a Integração e Libertação. O estudo está direcionado para esses dois países porque ambos implantaram políticas afirmativas voltadas para uma redescoberta da importância das matrizes de origem africana.

Para a elaboração deste estudo, assume-se que a educação é apresentada pela sociedade e vista pela população como uma das principais alternativas de ascensão social disponíveis a todos. Para a grande maioria da população afrodescendente, a educação é a única possibilidade de mobilidade social. Contudo, é possível afirmar que a educação tem garantido a todos essas possibilidades, uma vez que a qualidade do ensino público tem sido cada vez mais questionada?

Vale ressaltar, conforme Estêvão (2011), que a educação é um direito que requer muitas batalhas, em várias frentes, sendo algumas delas no campo do discurso e que implicam tomadas de posição, no sentido de dominação e de resistência; enfim, são lutas de poder. Para ele, a educação é um direito humano e social inalienável que requer a recuperação da política nas discussões sobre os assuntos públicos.

Castro (2006), na pesquisa *Relações Racial na Escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*, elaborada para UNESCO e MEC/ INEP, destaca:

No plano das discriminações, instituições, como a escola, podem servir à sua reprodução e, com isso, reduzir possibilidades da mobilidade educacional e social de crianças e jovens negras. A escola não necessariamente está atenta à relevância do clima escolar e das relações sociais para o desempenho escolar, que pode ser afetado por sutis formas de racismo que muito vezes não são assumidas ou conscientemente engendradas. (CASTRO, 2006, p. 22).

Seguindo tal perspectiva, a pesquisa foi realizada a partir do problema: quais são as diferenças e semelhanças na aplicação da política afirmativa no âmbito da educação no Brasil, a partir da Lei de nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, e na Venezuela, com a implantação de *Cátedra Libre África*, programa de estudos de discussão e intercâmbio de ideias a respeito da afrodescendência e da história africana? Desta forma, a pesquisa teve como propósito analisar a aplicação das políticas afirmativas em educação nos países membros do Mercosul Brasil e Venezuela, mediante a implantação da Lei 10.639/2003 e da *Cátedra Libre África*. Foram pesquisadas as experiências desenvolvidas no Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães, em Salvador, e nas Universidades Colégio Universitário Francisco de Miranda, Universidade Bolivariana de Venezuela e Centro de Saberes Africanos, em Caracas.

Foi durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) que o Estado brasileiro buscou implementar políticas afirmativas voltadas para inclusão social de afrodescendentes, mais de um século após o fim da escravidão. Entretanto, nesse governo foram poucos os avanços. A aprovação no Brasil, em 09 de janeiro de 2003, da Lei de nº 10.639, que tornou obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi um dos primeiros atos do presidente eleito Luis Inácio Lula da Silva, em 2002, atendendo à mobilização dos movimentos afrodescendentes

brasileiros. Foi uma ação afirmativa importante realizada no país após a III Conferência de Durban em 2001, e que completou recentemente uma década.

A Venezuela, que a partir de julho de 2012 passou a ser membro permanente do Mercosul, criou, em 2006, a iniciativa *Cátedra Libre África* como parte do conjunto de medidas adotadas pelo governo bolivariano de Hugo Chávez (1999 a 2012). O objetivo foi o de viabilização de esforços para a criação de um espaço que contribua para o debate de diversos aspectos relacionados com o africanismo e com a África.

A opção por abordar essa temática no projeto de pesquisa que culminou nessa dissertação se deveu à percepção da pesquisadora acerca da importância das questões étnico-raciais, na medida em que se aprofundava no ofício de professora de História vinculada à Rede Pública Estadual do Estado da Bahia. No trabalho em sala de aula no Ensino Médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Salvador, desde 1999, constantemente abordava os conteúdos que tratam dessas questões. A aprovação da Lei de nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, alterou o artigo 26 da Lei de nº 9394/96, de Diretrizes e Base da Educação, e estabeleceu a inclusão obrigatória no currículo da Rede de Ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A partir daí os professores, com o apoio da direção escolar da época, implantaram no colégio a lei sob a forma de disciplina, entre 2007 a 2010, período no qual a autora atuou como docente da matéria.

Durante a realização da pesquisa foram realizadas as seguintes ações: verificação de como se deu a implantação das políticas afirmativas no Brasil e na Venezuela; análise das políticas afirmativas em educação nesses dois países; identificação das dificuldades e facilidades na aplicação da Lei 10.639/2003, no Brasil, e da *Cátedra Libre África*, na Venezuela, a partir das experiências do Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães (em Salvador-BA) e do Centro de Saberes Africanos (em Caracas); investigação dos reflexos ou das estratégias na construção de um novo modelo de educação proporcionado por essas experiências nas realidades estudadas; observação do potencial dessas políticas públicas de fomentar uma maior proximidade entre os movimentos negros e de afrodescendentes em Salvador e Caracas.

A investigação teve caráter qualitativo e nela foi utilizado o método de análise contrastiva. A análise contrastiva tem sido muito empregada no estudo das línguas estrangeiras, que, segundo Vandresen (1988) apud Fialho, “consiste em observar as

semelhanças e diferenças”. Sua função no estudo foi a de apontar as similaridades e diferenças com relação às experiências estudadas nas duas realidades.

Conforme cronograma, o estudo foi realizado no tempo previsto. A coleta dos dados ocorreu em dois momentos: um em Salvador-Brasil e outro em Caracas-Venezuela. Os lócus foram: em Salvador, o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães; em Caracas, o Instituto de Saberes Africano e as Universidades Colégio Universitário Francisco de Miranda e Universidade Bolivariana de Venezuela.

O primeiro momento do levantamento e coleta de dados foi realizado em Caracas. Apesar das dificuldades naturais a um processo de pesquisa e levantamento de dados em outro país, principalmente quanto à questão da diferença de idioma, a coleta de dados e o fornecimento de materiais foram satisfatórios, e os objetivos da pesquisa, alcançados. No segundo momento foi feita a coleta em Salvador. A visita de coleta dos dados foi importante não só no que diz respeito à coleta das informações necessárias à realização da pesquisa, mas por proporcionar à pesquisadora a oportunidade de participar de outras atividades enriquecedoras para a pesquisa. Dentre elas, podem ser destacados: o Seminário Internacional Integración Sur-Sur, que teve como objetivo fornecer uma análise e compreensão dos processos econômicos e de integração entre América e África, com ênfase nas experiências de integração monetária em ambas as regiões; e uma aula assistida no Centro de Saberes Africanos sobre Construção de Identidade e Racismo a partir da leitura da Rômulo Garcia, escritor de grande importância na construção da identidade nacional da Venezuela.

Este estudo está estruturado em três seções. A primeira corresponde à Introdução, na qual, em linhas gerais, é apresentado o trabalho. A segunda, a fundamentação teórica, está dividida em quatro subseções: As desigualdades raciais na América; A questão da Educação; As políticas afirmativas e Redescobrimo a África. A terceira, Método e Análise, dividem-se em duas subseções: a primeira onde é apresentada a metodologia: como foi feita a pesquisa, os caminhos percorridos para atingir os objetivos e a resolução do problema proposto de acordo com os procedimentos necessários para realização da análise constrativa, e a segunda onde são analisados os dados e feita sua interpretação, visando uma maior e melhor compreensão do tema. Por fim, se encontram as considerações finais, nas quais são apresentadas as conclusões e feitas sugestões sobre as ações afirmativas na área da Educação a partir das experiências estudadas em Salvador/Brasil e Caracas/Venezuela, enquanto membros do Mercosul.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 AS DESIGUALDADES RACIAIS NA AMÉRICA DO SUL

A recordação de milhões de irmãos

Todas as manhãs, ao despertar, tenho ganas de morrer... Mas, depois de alguns exercícios físicos, abro as janelas de minha casa, que dão para o mar. E, ao longe, diviso a ilha de Goréia.

A recordação dos milhões de irmãos negros que ali embarcaram para destino de infortúnio e morte me impede de cair no desespero. Sua história estimula meus dias...

Léopold Sedar Senghor

Valeu Zumbi

O grito forte dos Palmares
Que correu terras céus e mares
Influenciando a Abolição

Zumbi valeu

Martinho da Vila

A primeira parte, **As Desigualdades Raciais na América do Sul**, baseado nas recordações do líder africano senegalês Senghor (1994), convida a pensar na quantidade e, principalmente, no infortúnio para os africanos da vivência de mais de 350 anos de escravidão nas Américas. Construído dentro de uma perspectiva histórica, objetiva discorrer sobre o processo de abolição e as consequências no pós-abolição, evidenciando que a forma como essa ocorreu no Brasil e na Venezuela deixaram marcas que se prolongaram na contemporaneidade, apesar de todas as lutas dos escravizados simbolizadas no poema de Martinho da Vila (2006).

As Américas receberam uma quantidade de africanos escravizados difícil de ser calculada e de difícil consenso entre os historiadores, apesar da busca constante por dados precisos. Segundo a Enciclopédia Católica (BASTIDE, 1974; MOORE, 2006), houve um contingente de 12 milhões de escravos durante ao século XVI a XIX; Bastide (1974), citando Helps, estimou que este número não passou de cinco milhões; Florentino (2009), citando Eltis, registra que foram 12,5 milhões, sendo que

cerca de 10,7 milhões chegaram vivos; e Mattoso (1988), entre 1502 e 1860, estima que mais de 9,5 milhões foram transportados para as Américas.

É nas Américas onde se encontram os últimos países do ocidente a abolirem a escravidão – Porto Rico, Cuba e Brasil. O processo se deu de forma gradual, visando principalmente o interesse dos grupos privilegiados influenciados por ideologias de “branqueamento” e “europeização”, apesar das mais diversas lutas de resistência dos africanos durante o regime escravista.

Sobre tais lutas, Andrews (2007, p. 34) pontua a variedade de formas assumidas.

No caso da escravidão, essas ações variam desde as formas de reação mais óbvias, violentas e agressivas – fugas, rebeliões, roubos, agressões – até as mais sutis e “cotidianas”: negociações com os senhores, a aceleração ou diminuição do ritmo de trabalho, o recurso a tribunais ou autoridades do Estado.

O referido autor destaca também o prolongamento das lutas, inclusive na contemporaneidade.

E as formas de comportamento originadas durante a escravidão – negociação com senhores poderosos, ação coletiva com outros trabalhadores, a luta para formar famílias, formas culturais com raízes africanas – mostraram-se imprevisivelmente duradouras e prolongadas.

Em sua obra *As Américas Negras* (1974, p. 26), Bastide afirma que “os navios negreiros transportaram a bordo não somente homens, mulheres e crianças, mais ainda: seus deuses, suas crenças e seu folclore”. Destacou ainda o autor que contra a opressão dos brancos, que queriam arrancar suas culturas nativas para impor-lhes sua própria cultura, eles, os africanos escravizados, resistiram.

Bastide sinaliza que na época da realização do seu estudo existiram problemas na documentação, tais como desaparecimento de documentos e arquivos ainda não acessados. Usa esses contratempos para explicar as variações quantitativas no número de escravos levados às Américas. Ressalta também que a quantidade está relacionada com a intensidade e a continuidade do tráfico negreiro nas diferentes áreas ou regiões.

Andrews (2007) e Paixão (2003), mais de quarentas anos depois do estudo de Bastide, também destacam as dificuldades para os pesquisadores com relação

aos dados estatísticos sobre a composição racial dos países latino-americanos. Andrews (2007, p. 239) afirma que os dados são “escassos, inconsistentes, e de confiabilidade e precisão questionáveis”. Segundo o autor, a obtenção das informações tornou-se ainda mais difícil em 2000, “época em que apenas quatro nações latino-americanas: Brasil, Cuba, Porto Rico e Uruguai ainda coletavam dados do censo sobre a negritude” (ANDREWS, 2007, p. 241). Mas, apesar das questões apresentadas, o autor se utiliza de mapas da América Latina dos anos de 1800, 1900 e 2000 para fazer algumas inferências⁴. Sobre elas interessa, no momento, destacar nos países objeto deste estudo, Brasil e Venezuela, a significativa presença dos africanos ao longo de toda a escravidão, bem como dos afros descendentes na atualidade.

Brusone (1996, p. 23), também abordando sobre distribuição geográfica, destaca que “o componente negro da população americana abarca atualmente, de fato, completamente a extensão dos dois continentes”. Contudo, segundo Bastide (1974, p. 19), observar a distribuição local ou regional dá apenas uma visão aproximada da distribuição dos negros na latino-américa.

Esses negros não se distribuem de maneira homogênea na população global de cada nação; localizam-se em partes bem determinadas, que são em geral aquelas onde a escravatura teve maior intensidade.

Além das questões já especificadas com relação à obtenção e confiabilidade dos dados sobre questões raciais e sobre os afrodescendentes, Bastide traz outros aspectos que devem ser considerados de fundamental importância no que diz respeito ao processo ideológico. Dentre eles, ressalta que “cada nação tem sua ideologia da raça e o recenseamento manifesta mais esta ideologia do que a realidade demográfica” (BASTIDE, 1974, p. 19).

Ideologias que ainda hoje estão presentes nas sociedades estudadas foram pensadas a partir do século XVIII. Os teóricos da época, os filósofos ilustrados, criaram teorias sobre bases “ditas científicas” nas quais vários pensadores apontavam ser a raça branca superior às demais, principalmente aos africanos. Para Munanga (SANTOS, 2005), essas teorias são legitimadoras e justificadoras de uma humanidade dividida em raças desiguais. Mesmo sendo consideradas progressistas

⁴ O autor chama atenção que os dados contidos nos Mapa 1 a 3, em anexo, devem ser tratados como, no máximo, aproximações imperfeitas da composição racial da região.

em comparação às explicações religiosas e teológicas, não deixaram de possuir lacunas e contradições.

Munanga (SANTOS, 2005, p. 60) destaca também que:

A construção da idéia de raça no século XIX estruturou, por meio de rígidos princípios, um acentuado diferença entre brancos e negros. Observa-se que o imaginário europeu está repleto de concepções racistas difundidas em larga escala. Tanto nas ciências, quanto, nas artes, a imagem do negro que é veiculada leva a crer em sua inferioridade inata e irremediável.

Uma das consequências históricas mais terríveis deste processo para a humanidade foi, segundo o pesquisador Munanga (SANTOS, 2005, p. 11), a “invenção da idéia do negro como um coletivo humano inferior. Teoria e destino que até hoje pesam sobre a população negra no mundo e no Brasil”. As influências dessas ideias foram decisivas e perpassaram a formação do pensamento da intelectualidade brasileira e latino-americana.

Desta forma, dentre as diversas lutas que os negros tiveram que travar no processo do pós-abolição está aquela contra o seu “desaparecimento subjetivo ou político”, ou seja, a luta contra as ideologias da inferioridade e invisibilização. Esta coexiste com outras batalhas dos afrodescendentes por uma inserção social menos desigual, que continuam nos dias atuais. De fato, lutas de resistência à opressão ocorreram durante todo o período em que durou a escravidão nas Américas, seja espanhola, seja portuguesa, e na contemporaneidade.

Ao se verificar os percursos do processo da abolição no Brasil e na Venezuela a partir de estudos de autores como Andrews, vai ficando perceptível a existência de maiores similitudes do que diferenças. Brusone (1966, p. 23) afirma que “a historia americana é um longo processo de transculturação no qual a participação dos negros é da mais alta importância”. O autor complementa: “terminada a escravatura, os negros foram incorporados à cidadania, mas as condições de vida não mudaram substancialmente” (BRUSONE, 1966, p. 28).

Mintz e Price (1992, p.113), que tratam sobre a presença das culturas africanas no Novo Mundo a partir de um olhar antropológico sobre a realidade norte-americana, ressaltam “que o passado deve ser visto como a circunstância condicionadora do presente”. Os referidos autores reafirmam que para explicar as

relações entre diferentes formas institucionais contemporâneas é preciso fazer referência ao passado.

O processo de abolição e pós-abolição nos dois países apresenta aspectos específicos, singularidades decorrentes de todo um contexto histórico evidenciado durante a colonização e, principalmente, de como toma forma o processo de abolição nestas realidades. Mas também é possível afirmar, com base em indicadores que evidenciam as desigualdades sociais e raciais, que todos os países da América do Sul que hoje compõem o Mercosul, em especial Brasil e Venezuela, tiveram processos históricos semelhantes no pós-abolição quanto ao tipo de tratamento negligente dado aos ex-escravos e a seus descendentes.

Andrews compara a realidade histórica de todos os países que formam a América Latina. Realiza essa comparação tendo por base alguns grandes eixos, dos quais destaca-se aqui três aspectos. O primeiro está relacionado à época em que se processa a abolição, destacando que no Brasil, além de Cuba e Porto Rico, essa ocorre mais tarde em relação aos demais países da região.

O segundo ponto é que em todos os países de colonização espanhola o processo de abolição ocorreu no contexto das guerras da independência. O terceiro aspecto está relacionado ao papel, o peso e a natureza da imigração europeia para países como Argentina e parte do Brasil, entre outros, no final do século XIX e início do XX, afirmando que “a presença de grande número de europeus nesses países ou nessas regiões prejudicou os negros, sobretudo no mercado de trabalho” (ANDREWS, 2007, p. 20).

O referido autor, em seu estudo comparativo, apresenta que alguma versão da ideologia da democracia racial predominava em quase toda a América Latina, perdurando até hoje em boa parte da região. Desta forma, segundo ele, “um fenômeno tão geral não pode ter causas particulares em um país”. Moore (2012), assim com Andrews, também ressalta que, na América Latina, instâncias ideológicas que o autor denominou de pigmentocráticas convergiram para a formação de um “mito-ideologia guarda-chuva”, nominada democracia racial. Esta, nas palavras do autor (2012, p. 278), seria “uma ordem pigmentocrática, fenotipofóbica, fenotipocêntrica e miscigenadora, geradora de preconceitos raciais e desigualdades sociais que são permanentemente negadas ou escondidas”.

1.1.1 O Mercosul e os Afrodescendentes

A população total da América do Sul, em 2011, era de 387.489.196 habitantes, sendo que a porcentagem de afrodescendentes nesses países é de aproximadamente 20% a 30% da população, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. Quanto aos dados nos países membros permanentes do Mercosul, Brasil, Argentina, Uruguai e, atualmente, Venezuela, e associados Bolívia, Colômbia, Chile, Equador, Peru e México, país observador, são aproximadamente 270 milhões de habitantes em 2011, dos quais cerca de 110 milhões se consideram afrodescendentes.

Por que utilizar o termo afrodescendente? O uso do termo afrodescendente é empregado para identificar ou designar não-brancos, incluindo desta forma os pretos, pardos e mestiços e outras formas de denominação de acordo com a realidade em cada país. Conforme Ferreira (2000, p. 139), o termo afrodescendente amplia, incluindo também, no caso específico da realidade brasileira, os pardos nesse grupo.

Na verdade, esse conceito de afro-descendente é um grande conceito “guarda-chuva”, pois a pessoa pode manter a sua individualidade, a idéia de ser preto, negro, moreno, mulato, mas, fundamentalmente, tem um projeto político de afrodescendência que o liga a uma experiência ancestral de caráter africano.

Inicialmente o uso do termo motivou debates e questionamentos quanto ao seu emprego. Para Rocha (2013), de certo modo, trata-se da apropriação do termo numa perspectiva de poder. Mas o aspecto ideológico também influenciou no processo de utilização do termo, sendo retratado, às vezes, como não passando de um discurso de manipulação política. Apesar disso, no geral, o termo tem funcionado como forma de fortalecimento de identidade.

Assim como Ferreira, Rocha também concorda com a dimensão extremamente ampla e abrangente do termo afrodescendente. Entretanto, esse último destaca que o seu emprego acabou contribuindo principalmente para a realização, por parte das nações, de uma “revisão das relações estabelecidas historicamente com os povos originários do continente africano espalhados na

diáspora” (ROCHA, 2010, p. 904). No Brasil, tais ideais tomaram forma em meio aos debates que antecederam a III Conferência de Durban.

A Venezuela realizou em 1873, pela última vez, um censo para detectar a composição da sua população. A explicação da nação para não mais realizar censos sobre a composição racial da população foi a ideia de igualdade racial. Porém, representantes dos movimentos afro-venezuelanos, dentro das suas limitações, continuaram a contar os afro-venezuelanos e averiguar sobre suas condições de vida. A realização de um censo com a inclusão de pergunta sobre autorreconhecimento étnico só ocorreu novamente em 2011, originando, desta forma, discussão na sociedade venezuelana.

O Brasil, conforme estudo realizado por Andrews (2007), está incluído entre os cinco países que no século XIX realizou censo sobre raça. Além do Brasil, o fizeram também Colômbia, Cuba, Panamá e Porto Rico. Ainda segundo o referido autor, a partir de 2000 o país continuava entre as únicas quatro nações latino-americanas que “coletavam dados do censo sobre a negritude”, juntamente com Cuba, Porto Rico e Uruguai.

Atualmente, a realização de censo passou a ser uma realidade para os países do Mercosul.

O Censo Comum do MERCOSUL tem como objetivo obter informações harmonizadas, integradas e comparáveis, sobre as características da população e dos domicílios, para o diagnóstico demográfico e social dos países membros e associado. (BERCOVICH, 2000, p. 2).

Além disso, a realização do censo demográfico passou a incluir perguntas com o objetivo de obtenção de dados sobre questões étnico-raciais. A importância está no sentido de comprovar afirmações de questões levantadas ao longo de décadas pelos movimentos negros e por intelectuais, mas que na maioria das vezes eram entendidas pelas autoridades como simples denúncias políticas sem fundamento. Os dados contribuem para questionar a ideia de igualdade para todos, tão afirmada pelos governantes, e confirmar os indicadores de desigualdades entre os seguimentos populacionais.

Sobre esse tema, Paixão (2003, p. 27), em seu estudo da realidade brasileira abordando o desenvolvimento humano e as relações raciais, destaca que “ao longo da história verifica-se então uma evidente má vontade do poder público para com o

levantamento das características étnico-raciais da população”. O referido autor aborda a questão como “má vontade”, mas considera ser, mais que isso, uma questão de ordem político-ideológica.

Para Andrews (2007), em relação à América Latina não é de surpreender que as informações estatísticas sobre raça sejam mais disponíveis em 1800 que no ano de 1900 e 2000. A ausência e ao mesmo tempo a necessidade de dados os mais diversos sobre os afrodescendentes passou a ser premente no século XX. Desta forma, a realização de censo com a inclusão da questão étnico-racial foi um dos pontos incluído entre os que foram negociados com os governos na III Conferência Contra o Racismo e Todas as Formas de Discriminação, em 2001.

As organizações da sociedade civil, em consenso, colocaram a necessidade de contar cada vez mais com dados oficiais sobre a população afrodescendente. É importante ressaltar que essa demanda já vinha sendo colocada antes mesmo da III Conferência. Nesse evento, as organizações dos movimentos negros conseguiram que fosse aprovada recomendação aos governadores para realização de censo incluindo pergunta para medir a população de negros e mestiços.

Conforme consta na Declaração de Durban (2011, p. 42), item 92, “Coleta e desagregação de dados, pesquisa e estudos”:

Insta os Estados a coletarem, compilarem, analisarem, disseminarem e a publicarem dados estatísticos confiáveis em níveis local e nacional e a tomarem todas as outras medidas necessárias para avaliarem periodicamente a situação de indivíduos e grupos que são vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlatas.

Mesmo com a inexistência e/ou omissão de dados sobre as questões raciais e sobre os pretos, pardos e mestiços por parte das autoridades governamentais, é sabido que a realidade da maioria dos afrodescendentes é marcada por desigualdades históricas. Assim, nos países da América do Sul, e em particular os que formam o Mercosul, podem ser constatados perversos processos de exclusão social.

Apesar da existência de leis e medidas por parte das sociedades que proibiam práticas de racismo, e mesmo consideravam crime passível de punição a discriminação racial nesta parte da América, de forma marcante os afrodescendentes são atingidos pela pobreza e pela falta de acesso a serviços sociais básicos de qualidade, tais como saúde, educação, moradia e saneamento.

Estas parcelas da população também são discriminadas no mercado de trabalho, sendo os primeiros afetados pelo desemprego.

Quando Paixão (2003) discute a partir da realidade brasileira os Índices de Desenvolvimento Humano com o objetivo de comparar dados da população entre negros e brancos, chega a duas conclusões interessantes. Primeiro, que os três países que gozam de um IDH elevado na América do Sul são justamente nações que têm um perfil populacional majoritariamente branco, a exemplo da Argentina, Uruguai e Chile. A segunda conclusão é que, nos países da América do Sul com significativa população não branca, o IDH modesto reside no fato de que a qualidade de vida dos negros e índios naqueles países ser muito baixa, e certamente inferior à qualidade de vida das populações destas nações de modo geral.

No Brasil e na Venezuela o número de afrodescendentes pobres é quase o dobro dos brancos, a renda de pretos e pardos no Brasil em relação aos salários dos brancos é de menos de 50%, conforme dados da UNICEF de 2005. Na contemporaneidade pode-se justificar que tal situação decorre principalmente das desigualdades de classes, e não de uma forma de racismo sutil, disfarçado; ou seja, um racismo que não segrega abertamente, mesmo assim agrava e perpetua as desigualdades, enquanto oferece aos desfavorecidos uma igualdade de oportunidade apenas ilusória.

Há ainda dois aspectos importantes a serem destacados nesse contexto complexo das relações raciais nas Américas. Primeiro, que a ocorrência de medidas segregacionistas típicas da realidade norte americana passou a ser utilizada como parâmetro para considerar menos graves as realidades em outros países que não tiveram tais medidas, sem levar em consideração que as questões raciais específicas em cada realidade deram origem a consequências tão danosas quanto as medidas segregacionistas.

A segunda questão está relacionada à relação entre as dimensões da desigualdade social e racismo. Monsma (2007, p. 26), tomando como base os estudos de Andrews, comenta que “o senso comum é que a maior parte das desigualdades racial no Brasil e a América Latina se devem à desigualdade de classe”. O referido autor aponta que Andrews utiliza esse posicionamento de forma invertida e apresenta a seguinte constatação:

a extrema desigualdade social e os altos índices de miséria observados na maioria parte da região são consequências da longa história de escravidão e dominação racial, ou seja, a desigualdade e a exclusão social são questões raciais. (MONSMA, 2007, p. 26).

Monsma (2007, p. 26) fundamenta sua abordagem levantando a seguinte hipótese: “de maneira geral, os pobres de hoje não recebem serviços essenciais do Estado, são discriminados no mercado de trabalho e sofrem a violência policial porque a maior parte deles não é branco”.

1.1.2 Brasil e Venezuela - Realidades Raciais

Para o Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico – IBGE todos aqueles que se autodeclararam pretos e pardos são classificados como negros. Segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2010, os negros já são quase 97 milhões de pessoas, ou seja, compõem um total de 50% da população brasileira. Esse número indica um significativo aumento na representação da população negra e parda brasileira em termos numéricos, quando se compara com os dados do Censo de 2000⁵.

Tais números afirmam que o Brasil é o país de maior população de negra fora da África, sendo o último país do continente americano a abolir a escravidão. O processo de abolição da escravidão se deu de forma gradual, visando principalmente o interesse da monarquia e de fazendeiros, apesar de todas as formas de resistência dos escravos ao regime terem se intensificado nas duas décadas que antecederam a abolição em 1888. O projeto aprovado em 13 de maio de 1888, apesar da história de luta dos escravizados, não contribuiu para assegurar sua inserção e dos seus descendentes na sociedade brasileira pós-abolição.

⁵ Em 2000 os que se declararam pretos somavam 10.554.336 de pessoas, número que aumentou para 14.517.961 – um incremento de aproximadamente quatro milhões. Entre os pardos esse aumento contabilizou 16,9 milhões, indo de 65.318.092 para 82.277.333 de pessoas. Nas palavras de Paula Miranda-Ribeiro, professora de demografia do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da UFMG, “O Brasil está mais preto, algo mais próximo da realidade”. Para a professora isso se dá devido a fatores como a valorização social dessas populações e consequente aumento da identificação dos pretos e pardos com a sua própria cor – num processo que chama de desejabilidade social –, o aumento no número de casamentos inter-raciais e mesmo a afirmação desses grupos como fortes consumidores. Cf.: **Censo 2010: população do Brasil deixa de ser predominantemente branca**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/politica/censo-2010-populacao-do-brasil-deixa-de-ser-predominantemente-branca-2789597>>, acesso 27/12/2012.

A Venezuela realizou pela primeira vez em 2011 um Censo Demográfico, conforme compromisso do governo assumido com os movimentos sociais. Objetivando a identificação de todos os seguimentos da população, contou no censo com questões sobre a autoidentificação étnica. Os dados coletados mostraram que, naquele ano, a população total venezuelana era de 27.227.930 de habitantes, dos quais 49,9% se definiram como morenos, 42,2% como brancos, 2,8% como negros, 2,7% indígenas e 0,7% como afrodescendentes. O censo permitiu visualizar, ainda, que a área do país com maior número de afrodescendentes é o estado de Mérida, contabilizando 42.264 pessoas.

Durante muitos anos, estudiosos como Fry (1988) e outros intelectuais, de um modo geral, tentaram provar que no Brasil a escravidão foi mais branda se comparada, por exemplo, com o que ocorreu nos EUA. Argumentavam também que os escravos não reagiram ao sistema escravista e que a abolição foi realizada sem lutas. Nessa linha de análise, a dificuldade de inserção dos descendentes de africanos na sociedade brasileira era de responsabilidade essencialmente individual mais do que motivada por questões de preconceito racial existente no país.

Joaquim Nabuco (1988), um membro dos seguimentos privilegiados da época, apesar de sua atuação marcante em defesa da abolição em sua obra clássica “O Abolicionismo”, escrita em 1883, expressa de forma veemente a opinião que, de alguma forma, retratava o pensamento da época sobre como deveria se processar o fim da escravidão. Segundo ele, “a escravidão não há de ser suprimida no Brasil por uma guerra civil, muito menos por insurreições ou atentados locais”; derivará de “uma lei que tenha os requisitos, externos e internos, de todas as outras”. Portanto, conforme constata Nogueira (1988), o abolicionismo de Nabuco não se dirige aos escravos em sua pregação, mas aos livres.

Andrews (2007) e Rincón (2008) apontam que na Venezuela, assim como em outros países de colonização espanhola, o fim da escravidão se processou “no contexto de guerras para independência”. Segundo eles, ocorreu um processo de “competição pela lealdade dos escravos originando promessas e projetos de emancipação”, ou seja, os dois lados, exércitos espanhóis e grupos republicanos,

ofereciam promessa de liberdade aos escravos contribuindo para o desencadeamento de mais revoltas por parte dos escravizados⁶.

Simón Bolívar, considerado o libertador pelos povos dos países de colonização espanhola, teve participação decisiva no processo de independência na Venezuela. Bolívar assumiu o compromisso de abolir a escravidão no processo de luta pela independência nas primeiras décadas do século XIX, porém foi derrotado. Devido a esse fracasso, a promessa não foi concretizada. Em 1823 foi declarada a proibição total do comércio de escravos. Mas só durante o governo do presidente José Gregório Monagas, em 24 de março de 1854, foi decretada a abolição da escravatura.

No Brasil, último país do ocidente a promover o fim da escravidão, só em 1850 foi decretado o fim do tráfico. A abolição ocorreu em 1888, trinta e quatro anos após o fim do regime escravista na Venezuela. Paixão (2004) destaca que o projeto abolicionista, que de algum modo englobava em seu programa políticas de integração social dos ex-escravos, acabou sendo inviabilizado. A República brasileira que se instala no ano seguinte à abolição, 1889, já nasceu velha, antes aumentou do que reduziu o processo de exclusão social dos negros e negras do país. Um dos projetos de abolição que questionou os moldes com os quais fora realizada a abolição no país foi pensado pelo abolicionista André Rebouças. O referido autor ressalta que o “puro e simples término da instituição escravista não colocaria o Brasil no caminho do progresso e da civilização e não melhoraria o destino dos negros, que viveram três séculos de cativoiro”⁷.

Nogueira (1988, p. 19), na introdução do livro de Joaquim Nabuco, chama atenção para uma frase citada por esse último, em sua opinião marcante: “não bastava acabar com a escravidão; é preciso destruir a obra da escravidão”. Ou seja, Nogueira (1988, p. 19), assim como Rebouças, afirmou que para ser consequente, “o movimento não poderia representar tão somente o fim do regime de trabalho escravo, mas devia buscar a alteração do sistema por ele produzido e a erradicação dos males por ele causados ao país”.

O referido autor conclui seu argumento destacando ações necessárias que deveriam ter sido viabilizadas no abolicionismo, segundo os moldes de Nabuco, e

⁶ Cf.,: **Instituto Nacional de Estatística – República Bolivariana de Venezuela**. Disponível em: <<http://www.josebhuerta.com/ResultadosBasicosCenso2011.pdf>>. Acesso em 12/04/2013.

⁷ Disponível em: <<http://www.historiahistoria.com.br>>. Acesso 09/01/ 2013.

que, conforme já analisado por Barbosa (2008) e outros, não ocorreram. Esse processo deveria ser a “maior reforma nacional, que se há de desdobrar quando for sendo efetuada em uma série de reformas sociais e políticas, cada qual mais séria” (NOGUEIRA, 1988, p. 19); devia buscar o estabelecimento de uma lei agrária democrática, da educação universal, da federação, de medidas dedicadas a proteger o trabalho, a fixar uma legislação trabalhista, a inaugurar a previdência social. Em suma, precisaria dar vazão a uma sociedade nova, a um novo sistema “em tudo diverso do da escravidão”.

As reformas e conquistas não ocorreram. É importante, porém, ressaltar que os escravizados sempre lutaram pela sua liberdade das mais diversas formas, apesar de, equivocadamente, nem todas as formas de luta utilizadas terem sido entendidas como formas de resistência à escravidão. Nos anos pós-abolição, o enfrentamento continuou, mas o projeto da elite brasileira de construir um Brasil embranquecido, segundo o modelo europeu, prevaleceu. Assim, consolida-se no país a ideia de convivência harmoniosa entre as raças. Essa ideia de que o Brasil é um exemplo de democracia racial estruturou-se por volta da década de 1930 e tem permanecido.

Segundo Fernandes (1965), Mattoso (1988), Paixão (2003) e4 (2008), a abolição não forneceu qualquer segurança, nenhuma assistência especial aos ex-escravos. Com a lei Áurea eles foram abandonados a sua própria sorte. O liberto via-se convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo. Sendo assim, o liberto foi obrigado a tornar-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva. Então egresso da condição de escravo, estigmatizado como trabalhador manual, o negro ingressou em desvantagem no mercado de trabalho livre.

Qual a situação dos afrodescendentes da Venezuela? A Venezuela, com relação às questões raciais, é uma exceção, como tem sido afirmado no contexto da América Latina e Caribe? Sansone (2008, p. 23) explica essas questões da seguinte forma:

A Venezuela é, provavelmente, o país latino-americano onde os não brancos têm tido o papel mais relevante nas políticas nacional e local. Em boa parte, isto se deve ao fato de que se trata de um país cuja maioria é composta de "pardos". Juntos, brancos e negros formam somente entre 20% e 25% da população (WRIGHT, 1990:8). A maioria

dos negros vive concentrada ao longo da costa, na província de Barlovento e em Caracas⁸.

Mas a Venezuela, como outros países da América Latina, tem apresentado um complexo processo no pós-abolição. O que de certa forma continua caracterizando as relações étnico-raciais no século XX é a permanência da maioria dos afrodescendentes nos estratos socioeconômicos mais baixos, apesar de autores como Sansone apresentarem uma ideia de colaboração entre branco e não-brancos.

Referenciando-se em outros autores, nessa obra Sansone apresenta alguns aspectos utilizados para fundamentar a linha de abordagem do seu estudo, a saber:

A partir da independência, o país tem conhecido uma série de discursos oficiais e populares que celebram a democracia racial... Por outro lado, o país também conviveu com políticas imigratórias substancialmente anti-negros ou, pelo menos, "eugênicas", assim como com uma tradição de opressão racial do negro. Mesmo assim, segundo as pesquisas de Pollak-Eltz (1977; s/d), Wright (1990) e Bermúdez e Suárez (1995), na Venezuela contemporânea o racismo é presente somente de forma sutil, sobretudo no mercado matrimonial e nos concursos de beleza, e não chega a bloquear a ascensão social dos negros.

No Brasil também se consolida a ideia de convivência harmoniosa entre as raças. O país passou a ser exemplo da chamada "democracia racial" que se estruturou por volta da década de 1930 e tem permanecido. Heringer (2002) destaca que o Brasil foi considerado, ao longo de várias décadas, o país da democracia racial, porém a realidade brasileira é outra. As distinções e desigualdades raciais são contundentes, facilmente visíveis e de graves consequências para negros e pardos, e para o país como um todo.

A ideia de que o Brasil vivenciava uma democracia racial marcou tanto a imagem do país, mesmo em nível mundial, que na década de 1950 a UNESCO patrocinou uma pesquisa com o objetivo de verificar o êxito da convivência harmoniosa entre as raças no contexto brasileiro, ou seja, pretendia-se avaliar a validade da nossa pretensa democracia racial.

Sobre democracia racial, Hasenbalg (2006, p. 237) destaca:

As noções acerca da democracia racial foram formuladas por intelectuais a partir de idéias preexistentes e, no caso do Brasil, foram

⁸ Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581998000400003 > Acesso em 20/02/2013.

encapadas pelo Estado e oferecem a definição oficial da situação. Mais ainda, essas idéias estão parcialmente incorporadas ao senso comum racial da população.

A pesquisa encomendada pela UNESCO e outras a partir dela iniciadas evidenciaram que essa realidade era uma falácia, e não recomendaram a difusão desse modelo para outros países. Seu resultado não confirmou as expectativas originais; pelo contrario, a autoimagem e idealizações raciais do Brasil sofreram danos de grande monta.

Citando um dos idealizadores dessa visão acerca da sociedade brasileira, Oliveira Vianna afirma:

Em nenhum país do mundo coexistem, uma tamanha harmonia e tão profundo espírito de igualdade, entre os representantes de raças tão distintas. (...) Homens de raça branca, homens de raça vermelha, homens de raça negra, homens mestiços dessas três raças, todos têm aqui as mesmas oportunidades econômicas, as mesmas oportunidades sociais, as mesmas oportunidades políticas. Está, por exemplo, ao alcance de todos a propriedade da terra. Franqueados a todos os vários campos de trabalho, desde a lavra da terra às mais altas profissões. (COSTA, s/d).

Sá (2008), no artigo *Venezuela: um projeto civilizador para uma nação mestiça* também destaca o papel da imigração no processo de construção da nação, ressaltando que:

A "nação nova" que deve nascer da superação da "nação velha" é uma identidade assentada na composição étnica, cultural, na consubstanciação de um caráter nacional mestiço... A negatividade/diversidade da "mestiçagem real", aquela apresentada como diagnóstico não é decorrência da superação interna de seus próprios componentes, sendo híbrida, radicalmente pela necessidade de ser fertilizada por elementos externos, embora contendo em si elementos aproveitáveis e tornados positivos por força desta ação externa⁹.

A referida autora afirma que na nação à época em formação por parte da elite havia a ausência de um projeto de integração da população "de cor". Constata que as novas sociedades pós-coloniais foram pensadas para serem países "sem povo". Rincón (2008), em seu estudo comparativo sobre escravidão e abolição no Brasil e Venezuela, levanta aspectos importantes acerca do processo de abolição da

⁹ Disponível em < <http://www.intellectus.uerj.br>>. Acesso em 20/02/2013.

escravidão nesse último país, destacando a prevalência da ideologia do branqueamento “café com leite” e a tentativa de apagar, ou pelo menos minimizar, qualquer vestígio africano na história venezuelana.

Heringer (2002) também chama a atenção que o governo brasileiro iniciou, na segunda metade do século XIX, o estímulo à imigração europeia, numa tentativa explícita de “branquear” a população nacional. Com isso, milhões de imigrantes europeus entraram no país durante as últimas décadas do século XIX e no início do século XX. Essa força de trabalho foi contratada tanto na agricultura – preferencialmente – como na indústria, que estava sendo implantada nas principais cidades brasileiras.

Conforme ressalta Paixão (2003), citando Fernandes, as políticas de Getúlio Vargas voltadas para a população negra somente logram integrar uma franca minoria de negros à ordem competitiva. Ainda segundo Paixão, tomando por base dados levantado por Hasenbalg do censo demográfico de 1950, a maioria da população negra estava vinculada ao setor primário. É importante destacar que passou a existir uma mudança de postura do Estado Novo em relação aos negros. A Constituição de 1937, no artigo 151, obrigava que, no mínimo, dois terços do corpo de funcionários das empresas brasileiras fossem contratados entre os trabalhadores nacionais, medida que, de algum modo, terminaria beneficiando os negros, que até então vinham sendo sistematicamente excluídos do mercado de trabalho formal.

Hasenbalg e Silva (1999), em estudo sobre Mobilidade Ocupacional no Brasil, ressaltam que discriminação e preconceito raciais estão relacionados, ou seja, estão associados à competição por posição na estrutura social, refletindo-se em diferenças entre os grupos de cor. Desta forma, os autores destacam os grupos não brancos como estando sujeitos a um “processo de cumulação de desvantagens” ao longo de suas trajetórias sociais (HASENBALG e SILVA, 1999, p. 218).

Lopes (2004), estudando o racismo nas sociedades latino-americanas, afirma que as referidas sociedades definem as posições sociais de seus membros de modo a garantir-lhes privilégios em sua relação com o Estado ou com os demais grupos sociais. Ainda segundo a autora, “no plano das relações intersubjetivas, esses privilégios são resguardados por etiquetas que têm, na aparência e na cor, as principais referências e marcos no espaço social” (LOPES, 2004, p. 13).

1.2 AS QUESTÕES DA EDUCAÇÃO

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

A educação é a mais poderosa arma pela qual se pode mudar o mundo.

Nelson Mandela

Nesta segunda parte, intitulado **As Questões da Educação**, toma-se como base o pensamento do líder sul africano Nelson Mandela (2013), que nos mobiliza a pensar o racismo e a educação como processos históricos construídos. Nesse sentido, ambos podem ser mudados, desconstruídos. Tendo essa ideia como horizonte, apresenta-se aqui, em linhas gerais, a questão da educação no contexto do Brasil e da Venezuela enquanto membros do Mercosul.

Nos anos de 1970 o mundo capitalista vivenciou uma grave crise. A estratégia marcante a ser utilizada pelos capitalistas no enfrentamento dessa nova crise foi o ideário liberal, denominado agora de neoliberalismo, que teve como marco a desregulamentação econômica, ou seja, a não intervenção do Estado na economia, a defesa do Estado mínimo e a mercantilização dos serviços. Em decorrência da nova crise do capitalismo são apresentadas como alternativas a flexibilização e a precarização, compreendidas como novas estratégias de dominação. A partir da implementação de práticas baseadas nesses princípios, são desconsideradas e/ou burladas normas ou leis de proteção à classe trabalhadora existentes em diferentes países. Tal crise afetou de forma marcante a América Latina, cujos países foram obrigados a colocar em práticos austeros planos de ajuste econômico.

Carvalho e Goulart (2011) em *Notas sobre a Evolução da Questão Afrodescendente na Venezuela*, abordando sobre o lugar desse seguimento no referido país, destacam que o contexto da crise dos anos 80 do século passado concorreu para erosão do pressuposto da “mestizaje”. Com a crise ficou evidenciado que as comunidades negras sobressaíam como as mais prejudicadas pelo desemprego, inflação e empobrecimento.

Assim sendo, o racismo, antes encoberto pelo mito da democracia racial, tornou-se problema visível nos conflitos sociais, como testemunhado no “Caracazo”¹⁰ de 1989. Abriu-se a discussão na sociedade venezuelana a respeito do lugar dos afrodescendentes nesta sociedade.

Carvalho e Goulart (2011, p. 105) destacam:

a emergência de debate sobre o flagelo da desigualdade social que vitimizava a sociedade como um todo e afetava sobretudo as minorias étnicas. É movimento que se intensificou desde os anos de 1980 que assolou o país, ganhando decidida força em 1999, no ensejo da eleição do Presidente Hugo Chávez e do nascimento da Revolução Bolivariana.

Com relação à realidade brasileira, Paixão (2003), estudando sobre os reflexos da crise dos anos 80 decorrentes do modelo neoliberal na vida de negros, apresenta o seguinte: hipoteticamente, o aprofundamento do modelo neoliberal pode estar se traduzindo em uma vulnerabilidade maior para a população negra, no caso das privatizações. Esse autor apresenta um estudo feito com a categoria dos bancários.

No âmbito da educação na América do Sul durante a crise nos anos 80, Lampert (1998), abordando a questão da educação e os países do Mercosul, salienta que, para atenderem à dinâmica do capitalismo e buscar recursos para sanar problemas sociais, a partir da década de 90 foi necessário proceder a reformas educacionais. Essas deveriam seguir o que o Banco Mundial estabelecia como viável para os países pobres: redução de custos, aumento da competitividade e necessidade de equidade.

Nesse sentido, ainda segundo Lampert, o Banco Mundial estabeleceu a partir da década 90, entre outras, as seguintes prioridades para a educação dos países menos desenvolvidos: a. educação básica gratuita, mas a secundária e superior sujeitas ao pagamento de taxas; b. o descarte e a inconsistência ao ensino profissional; c. planejamento curricular em moldes tecnicistas, como especificidade dos objetivos de aprendizagem em termos observáveis e descentralização da

¹⁰ Caracazo foi como ficaram conhecidas as manifestações e revoltas populares que ocorreram a partir de 27 de fevereiro de 1989, nas ruas da Venezuela. As manifestações começaram em Caracas, por isso o nome Caracazo. O país na época era governado por Carlos Andrés Pérez, e as revoltas ocorreram em reação às políticas do FMI implantadas pelo referido governo e às violentas repressões e mortes ocorridas durante as manifestações.

Cf.: <http://www.handsoffvenezuela.org/caracazo_anniversary_19_years.htm>.

autoridade e flexibilização. Conforme parâmetro do Banco Mundial, a educação é encarada sob o ângulo economicista e sem a preocupação com a cidadania.

Casassus (2002), estudando sobre escola e a desigualdade na América Latina nos anos 80, destaca que a região é a mais injusta. À época, as condições de vida dos 30% mais pobres eram inaceitáveis. O referido autor chama a atenção que as desigualdades de renda repercutem em outras desigualdades, tendo um impacto notório no acesso e na permanência da educação.

Cabe aqui definir o entendimento de educação que orienta o estudo. Tem-se como suposto a ideia de educação enquanto um processo que tem sido utilizado pela sociedade para possibilitar determinados grupos de continuar garantido historicamente conhecimento, poder e riqueza em detrimento de outros. Gonçalves e Gonçalves (2010), a partir do pensamento de Bourdieu, afirmam que o sistema escolar contribui para legitimar diferenças que são de origem social, cultural, econômica, por meio de classificações de desempenho.

Os referidos autores constataam que:

partindo do princípio da igualdade (de atendimento) e tratamento, alunos desiguais em suas origens e propriedades (capitais) da mesma forma, a escola acaba por reforçar as diferenças preexistentes, por meio do discurso pedagógico, na medida em que o que é avaliado nem sempre se relaciona com aprendizagem, mas com posturas e atitudes derivadas do capital social e cultural dos estudantes e suas famílias. (GONÇALVES e GONÇALVES, 2010, p. 69).

Santos (2005, p. 21) utilizou o conceito de capital social de Bourdieu para ressaltar que após a abolição, os ex-escravos ficaram sem amparo político e “sem capital social”, ou seja, “sem o conjunto de relacionamentos sociais influentes que uma família ou um indivíduo tem para a sua manutenção e reprodução”. O referido autor destaca ainda que “a valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender” (SANTOS, 2005, p. 22). Assim, a escola passou a ser definida socialmente pelos afrodescendentes como um veículo de ascensão.

Do mesmo modo, conforme ressaltou Estevão (2011, p. 14), citando Freire, a educação não é nem pode ser neutra, pois ela “tanto pode estar ao serviço da decisão da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto ao serviço da

imobilidade, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável”.

Analisando as ações valorativas e o combate às desigualdades no ensino fundamental e médio, Jaccoud (2008) destaca, de certa forma se aproximado de Freire e Estevão, a importância do espaço educacional na constituição de uma coletividade mais dinâmica, igualitária e integrada. Para ela a educação detém uma imprescindível função formativa e geradora de oportunidades, nesse sentido, é um “instrumento poderoso de ascensão social” (JACCOUD, 2008, p. 155).

Hoje diversas pesquisas demonstram que os afrodescendentes, com relação à questão da educação, encontram-se em desvantagem nos três níveis, fundamental, médio e superior, mesmo considerando que Salvador e Caracas apresentam situações bastante diferenciadas, conforme será evidenciado no decorrer do estudo. Uma das consequências negativas desse quadro é a desvantagem no mundo do trabalho.

Jaccoud apresenta duas linhas de debate que tentam dar conta de explicar as origens desse contexto histórico. Conforme a primeira delas, a concentração majoritária dos alunos negros nos extratos de renda menores seria a forma adequada de entender a questão das desvantagens. Já a segunda linha apresenta que as manifestações e práticas de discriminação vivenciadas em sala de aula por alunos afrodescendentes são fatores preponderantes. Segundo a autora, atuam “afetando o cotidiano escolar e a construção positiva da auto-imagem, da auto-estima e o desempenho de uma parte expressiva dos alunos negros” (JACCOUD, 2008, p. 155). A segunda linha explicativa é importante para a compreensão do presente estudo, o que não significa desconsiderar a influência da situação socioeconômica na trajetória escolar dos alunos.

Silva (2005), ao estudar a realidade brasileira a partir da análise do livro didático, constata que valores foram ideologicamente assimilados através de anos e anos de acúmulo de distorções presentes nesses materiais. Algo que marcou e ainda marca a educação com relação a negros, pardos e mestiços, assim como o processo de invisibilidade que também é prática comum na América do Sul.

A referida autora destaca ainda que:

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a interiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a

desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2005, p. 22).

Andrews (2007, p. 213) constatou a “sobrevivência na atual América Latina de estereótipos e preconceitos contra os negros que datam do período colonial e da escravidão”, ao pesquisar relações étnico-raciais no mundo do trabalho em toda região. Situação histórica semelhante se mantém na educação. A América Latina chegou ao final do século XX ainda sem respostas históricas transformadoras, principalmente com relação à educação e uma efetiva inserção dos afrodescendentes sem as marcas das desvantagens históricas na relação com os seguimentos não negros nas sociedades, apesar das lutas travadas durante todo o referido século pelos movimentos afrodescendentes.

Para os movimentos negros, a inferiorização dos negros, ou melhor, conforme Santos (2005, p. 23), a “produção e reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino” foi ficando evidente também para a sociedade de modo mais amplo. Os movimentos sociais negros e intelectuais passaram a incluir em suas agendas de reivindicações a educação em outras bases de qualidade, em especial no que tange à visão politicamente construída do ser negro. Estudos e pesquisas começaram a demonstrar a verdadeira situação dos afrodescendentes, que continuaram sendo obrigados a sobreviver sem acesso a escolas de qualidade, ao mercado formal de trabalho, a condições de moradia dignas, sem assistência médica.

Neste sentido, conforme consta na Declaração de Durban (2001, p. 48), também em relação à educação foi proposto aos governantes:

Instar os Estados a comprometerem-se a assegurar o acesso à educação, incluindo o acesso gratuito à educação fundamental para todas as crianças, tanto para meninas quanto para meninos; e o acesso à educação e aprendizado permanente para adultos, baseado no respeito aos direitos humanos, à diversidade e à tolerância, sem discriminação de qualquer tipo.

De acordo com o proposto na III Conferência de Durban, Munanga (SANTOS, 2005) apresenta uma constatação que é fundamental: só a educação é capaz de oferecer, tanto aos jovens como aos adultos, a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que

foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Ressalta ainda que não deve ser ignorada a complexidade da luta contra o racismo, que segundo o autor exige “várias frentes de batalhas” (SANTOS, 2005 p. 17).

Conforme sinaliza Munanga, a construção de educação antirracista com vista à desconstrução de mitos “de superioridade e inferioridade entre grupos humanos” é de fundamental importância na realidade latino-americana, a partir da inclusão do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros, da cultura dos negros e da contribuição do negro na formação das sociedades latino americanas.

Na Declaração de Durban (2011, p. 49) também constou proposta aos governantes quanto ao encaminhamento dessas mudanças:

Instar os Estados a intensificarem seus esforços no campo da educação, incluindo a educação em direitos humanos, a fim de promoverem o entendimento e a conscientização das causas, conseqüências e males do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. E, também recomenda aos Estados e incentiva as autoridades educacionais e o setor privado a desenvolverem materiais didáticos, em consulta com autoridades educacionais e o setor público, incluindo, livros didáticos e dicionários, visando ao combate daqueles fenômenos; neste contexto, exorta os Estados a darem a importância necessária à revisão e à correção dos livros-textos e dos currículos para a eliminação de quaisquer elementos que venham a promover racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ou a reforçar estereótipos negativos e para incluírem material que refute tais estereótipos.

Conforme foi sugerido no Plano de ação da III Conferência em Durban, os Estados assumiram o compromisso de viabilizar ações e políticas no campo de educação como forma de enfrentar o racismo. Nos países objeto deste estudo foram implementadas ações afirmativas na educação, além de alterações de currículo nos diferentes níveis de ensino e revisão e produção de material didático sobre as questões étnico-racial.

1.2.1 O Mercosul e a Educação

Os países da América do Sul tinham e ainda têm como marca histórica um saldo negativo no que diz respeito à prestação de serviços sociais e políticas públicas de modo geral para com a sua população, em diferentes áreas. Apesar

disso, mudanças vêm ocorrendo e os sul-americanos tiveram ganhos na área da educação, mesmo em tempos de conjuntura neoliberal. Há também avanços em relação às políticas afirmativas, mesmo que estas tenham sido viabilizadas de forma tardia. Com relação à educação, existem países com índices extremamente positivos e outros, a exemplo do Brasil, com déficits.

Desde a criação do Mercosul enquanto um bloco os países membros vêm desenvolvendo um conjunto de intenções no que diz respeito à educação. Logo depois da criação do bloco, em dezembro de 1991, na Reunião dos Ministros da Educação (RME), realizada em Brasília/Brasil, foi assinado o *Protocolo de Intenções* no qual “consideram estratégico o papel da educação na consolidação e projeção da nascente integração” (RME, 1991, p. 8). As reuniões têm sido realizadas de formas sistemáticas desde ano de 1992, nessa que é a instância superior responsável pela discussão e tomada de decisões sobre as contribuições necessários à gestão educativa e desenvolvimento das políticas do Mercosul. Em 2013 a Presidência “Pro-tempore” do setor educativo é da Venezuela.

Como parte do protocolo de intenções também foram definidos os objetivos do Setor Educacional do Mercosul - SEM. Os representantes dos países membros consideraram imprescindível para a transformação do conjunto das intenções em ações o desenvolvimento de programas educativos nas seguintes áreas: 1) formação de consciência cidadã favorável ao processo de integração; 2) capacitação dos recursos humanos para contribuir com o desenvolvimento e 3) harmonização dos sistemas educativos.

Outros documentos do Mercosul que também estabelecem em linhas gerais princípios e orientações com relação à educação são os Planos Trienais. No Plano Trienal 1998-2000 (1998, p. 17) foi estabelecido o seguinte:

Na perspectiva de tornar o MERCOSUL uma comunidade regional integrada social, econômica e culturalmente, e levando em consideração sua própria história e seus avanços, o setor educacional do MERCOSUL estabeleceu que sua missão específica é: contribuir para os objetivos do MERCOSUL, estimulando a formação da consciência cidadã para a integração e promovendo educação de qualidade para todos, num processo de desenvolvimento com justiça social e conseqüentemente respeitando a singularidade cultural de seus povos.

Para viabilizar o que está definido no documento como missão, o Setor Educacional do Mercosul deve atuar observando os seguintes princípios orientadores, para os quais foram estabelecidos três propósitos, a saber: integração regional e respeito à diversidade; compromisso democrático e educação de qualidade para todos.

Cunha (1995, p. 10), analisando em seu estudo os planos trienais, destaca que:

Os temas contemplados pelo Plano Trienal para o Setor Educação são relevantes para os objetivos econômicos desse pacto regional, bem como para a sua dimensão educativa. O princípio da equidade nele presente significa que se tornou cada vez mais urgente assegurar a todos, sem nenhum tipo de discriminação, os conhecimentos que se tornaram indispensáveis a uma participação lúcida nos cenários crescentes da globalização ou mundialização, não apenas das relações econômicas, como também das relações sociais.

A referida autora acrescenta ainda que, tomando como ponto de partida as experiências e a avaliação dos planos trienais anteriores, os ministros da educação elaboraram e assinaram um novo documento, *MERCOSUL 2000 — Desafios e Metas para o Setor Educacional*, com o objetivo de programar ações e garantir novos avanços. Nesse há o reconhecimento da necessidade de colocar em execução "políticas de impacto direto nos cenários desenhados por nossas sociedades".

Destaca ainda que:

valendo-se dos resultados da primeira fase do Plano Trienal, avança em relação aos documentos anteriores, pois reconhece a essencialidade da educação de qualidade, "uma demanda inadiável, na medida em que as novas características da sociedade global acentuam o papel central que cabe à educação em todo o processo de desenvolvimento". (CUNHA, 1995, p. 11).

É importante registrar que nos planos trienais não estão especificados aspectos relacionados às questões étnico-raciais. Todavia, foi dada ênfase a alguns pontos tangenciais: no 1º plano há a definição do ensino de História e Geografia como eixo de trabalho; o 2º e 3º planos têm como princípios orientadores a integração regional e o respeito à diversidade.

Na reunião que estabeleceu o 3º Plano de Ação 2001 – 2005 (2001, p. 23 e 24), os ministros redefiniram a missão do Setor Educativo do Mercosul e estabeleceram o seguinte:

[...] contribuir para os objetivos do MERCOSUL conformando um espaço educativo comum, estimulando a formação da consciência cidadã para a integração, a mobilidade e os intercâmbios, com a finalidade de obter uma educação de qualidade para todos, com atenção especial para os setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região.

Com relação aos processos de debate e encaminhamento das questões étnico-raciais, a instância do Mercosul que tem avançado na discussão é o Grupo de Trabalho sobre Promoção da Igualdade Racial do RAADH. Em dois momentos significativos nos anos de 2006 e 2008, em reuniões com representantes dos governos membros e movimentos sociais negros, foi ponto de debate a Conferência das Américas Sobre os Avanços e Desafios, a partir da discussão do Plano de Ação Contra o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, aprovado na III Conferência de Durban. Foram destacados:

[...] que os países do MERCOSUL teriam avançado bastante a respeito na adoção de legislação e políticas públicas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial, a fim de implementar os pressupostos estabelecidos naquela Conferência Mundial. [...] Os países teriam avançado em ritmos diferentes, de maneira diferente, o que revelaria as diferenças de realidade dos Estados da região, assim como os distintos estágios de mobilização da Sociedade Civil organizada e sua capacidade de influenciar as decisões políticas¹¹.

Na reunião de 2008, o segundo ponto de pauta foi a apresentação de propostas de trabalho em Educação antirracista no Mercosul. Foi destacado pelo representante da sociedade civil brasileira a importância de os dirigentes do Mercosul considerarem os diferentes saberes presentes em seus países que contribuíram para a formação de sua identidade, com objetivo de estabelecer novas práticas pedagógicas. Outro destaque importante foi o reconhecimento dado pela sociedade civil da importância das inúmeras ações isoladas de governo,

¹¹ Disponível em: <http://www.observatoriomercosur.org.uy/UserFiles/File/ACTA_1_GT_IGUALDA DRACIAL-Br.pdf>. Acesso 23/01/2013.

ressaltando, porém, que somente as políticas públicas são capazes de efetivamente transformar a realidade.

1.2.2 A Educação no Brasil e Venezuela

A questão do debate sobre qualidade da educação é histórica na América Latina e em especial na América do Sul, particularmente na realidade de Brasil e Venezuela. No Brasil ainda é uma meta a ser conquistada. As lutas pela educação de qualidade têm sido marcadas por altos e baixos, pontuadas por momentos marcantes, a exemplo da década de 60 e 70 do século XX.

Os problemas apresentados na educação do Brasil são muitos, diversos e complexos. É importante citar, em primeiro lugar, que o sistema de ensino brasileiro está ainda muito longe de atingir a universalização, particularmente nos níveis médio e superior. Estruturou e ainda se estrutura em duas redes com funcionamento distinto: uma é a privada, tradicionalmente de cunho religioso ou pertencente à iniciativa particular, voltada para os segmentos sociais com maior poder aquisitivo; a outra faz parte da rede pública, voltada principalmente para os segmentos populares e as chamadas Escolas Comunitárias.

Os problemas da educação brasileira não começaram agora, são históricos. Estudos e pesquisas têm evidenciado que durante o período colonial a política de Portugal para educação era controlada pela Igreja. A educação era destinada apenas aos filhos dos segmentos privilegiados, excluindo oficialmente o povo e os africanos escravizados. Ainda no século XIX os negros não deveriam ser admitidos na escola, mais tarde já no final do XIX, passou a ser permitido, mas só no período noturno. Mesmo com o processo de independência e o fim da escravidão, no que diz respeito à educação permaneceu a estrutura que durante a escravidão tinha forma institucional. Após a independência política do Brasil o processo se manteve, a sociedade continuou privilegiando os senhores de terra e seus herdeiros. Mesmo durante o século XX a situação permaneceu.

Saviani (1987) confirma tal situação ao abordar a demora na votação, durante o Primeiro Reinado, de projeto na área da educação destinado aos setores populares. Evidencia:

Eis, pois, a conclusão: a educação popular podia não apenas esperar por um “Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira”, mas este mesmo tratado podia ser adiado sine die. Já a formação dos bacharéis não podia esperar um só instante; sua criação tinha que ser imediata. (SAVIANI, 1987, p. 39).

Destaca adiante:

E, após considerar tanto a “falta de uma genuína necessidade de educação escolar”, dado o caráter agrário e escravista da sociedade brasileira no período imperial, como também “a limitação das idéias dominantes em relação à educação elementar”. (SAVIANI, 1987, p. 41).

A Proclamação da República brasileira não se fez acompanhada da implantação de planos de desenvolvimentos nas diversas áreas que favorecessem os seguimentos populares. Em particular no que diz respeito à educação não foi implantado um plano a nível nacional. Só em 1930, no governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação. O primeiro plano de caráter nacional para o ensino de primário e secundário foi o projeto de Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei 4.024 de 1946, que levou dezessete anos para ser votado, e sua aprovação só ocorreu em 1961.

A referida lei vigorou somente por uma década. Em 1971 foi aprovada a Lei 5.692, a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação, aprovada logo após a Lei 5.540/1968 que tratou da reforma universitária. Ambas as leis, da forma e no período em que foram formuladas, contribuíram muito pouco para fortalecer o sistema público de ensino no Brasil, uma vez que no referido período o Brasil estava em plena ditadura militar.

Freitas (2008) diz que as políticas educacionais brasileiras não têm sido implementadas como deveriam. Ressalta que desde 1948 deveriam ser oferecidas gratuitamente oportunidades educacionais a toda população independente de idade, sexo, raça, condição econômica ou física. Mas isso ainda não foi viabilizado plenamente. Desta forma, os problemas não só têm permanecido como também se agravado.

Contudo, não se deve afirmar que não ocorreram mudanças. Nota-se que o processo de inclusão dos segmentos populares no sistema de educação e na sociedade de modo geral se deu de forma gradual, ou seja, as elites colocaram em prática um processo de inclusão controlada, apesar das constantes lutas dos

segmentos populares pela democratização e acesso à educação de qualidade e à efetiva participação de todos os segmentos da sociedade.

O autor Saviani chama atenção para a importância do papel da pressão popular no processo de mudança no modelo de educação que até então era viabilizada com o objetivo de atender determinados interesses ou os interesses das elites. (p. 147)

Com a promulgação da Constituição do Brasil de 1988, a chamada Constituição Cidadã, constituída no processo de democratização do Brasil, o direito à educação foi assegurado, assim como muitos outros direitos sociais. No artigo 6, capítulo II, Dos direitos sociais, o direito à Educação é citado, e no capítulo III, Da educação, da cultura e do desporto, fica mais explicitado. No artigo 205 afirma-se: "A educação, direito de todos e dever do Estado". O artigo 206 especifica sua gratuidade, assegurando-a em todos os níveis na rede pública, ampliando-a para o Ensino Médio.

O novo momento político no Brasil e a aprovação da constituição cidadã obrigaram o governo a elaborar uma nova lei para educação. A Lei de nº 9394 de 1996, aprovada pelo Congresso e sancionada pela Presidência da República, estabelece as novas Diretrizes e Base da Educação Nacional. O projeto do senador Darcy Ribeiro mobilizou setores e movimentos ligados à educação, promovendo amplos debates. O projeto aprovado incorporou direitos assegurados na Constituição de 1988.

Na atual LDB-9394/96 o Ensino Médio, também chamado de Formação Geral, corresponde à última etapa do ensino fundamental. Em todo país o Ensino Médio é oferecido em um período mínimo de três anos, com carga horária mínima de cerca de 2400 horas, distribuídas em 200 dias letivos/ano. O conteúdo curricular é determinado por uma base nacional comum e por conteúdos diversificados determinados pela escola. Vale ressaltar que o Ensino Médio no Brasil está ainda muito longe de atingir a universalização. Apesar da aprovação da Proposta de Emenda Constitucional PEC 59/09 que tornou a educação básica obrigatória e gratuita até os 17 anos, além de garantir os materiais didáticos.

Em contraposição ao modelo tecnicista que durante o período da ditadura influenciou de forma decisiva todas as áreas da sociedade brasileira, os parâmetros curriculares de 1998 para o Ensino Médio trouxeram novidades. Os Parâmetros

Curriculares Nacionais - PCN implantados a partir 1999 foram fundamentados em princípios filosóficos e estruturados para reforçar a ideia de competências e habilidades. Os PCN são vistos como a grande novidade na educação, sendo organizados para funcionar de forma interdisciplinar e contextualizada. Mesmo que esse tema passasse a contrastar nos documentos e na fala dos professores, na verdade, os PCN não foram amplamente implementados, sendo um dos motivos para isso a dificuldade de compreensão das noções que encerra e de sua aplicação na prática do ensino.

Outro aspecto ressaltado por Freitas (2008, p. 285) é que a ampliação do acesso à escola pública a partir da década de 70 “traz como consequência um novo tipo de aluno proveniente de distintas camadas sociais, para o qual os professores não haviam se preparado”. Um dado marcante é a relação entre o número de alunos negros e brancos matriculados no Ensino Médio. Segundo o *Relatório Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – O Direito de Aprender: Potencializar Avanços e Reduzir Desigualdades* - UNICEF, o número de pessoas brancas matriculadas no Ensino Médio é 49,2% maior do que o de pessoas provenientes da população negra.

A Proposta de Emenda Constitucional da Juventude aprovada pelo Senado em 2010 considera jovens pessoas na faixa etária de 15 a 29 anos. Em números, a população jovem no Brasil soma mais de 51 milhões, segundo o censo 2010/IBGE, ou seja, um pouco mais de 27% da população brasileira. Apesar do Brasil quase ter atingido a universalização do ensino nas séries iniciais, continua apresentando os piores indicadores com relação ao Ensino Médio, etapa da educação destinada a essa população.

Conforme dados estatísticos do UNICEF, devido ao contexto histórico marcado por desigualdades e a realidade socioeconômica atual da maioria dos jovens afro-brasileiros esses só conseguem acessar o Ensino Médio em escolas públicas. O fato de a maioria dos jovens afrodescendentes ter acesso apenas às escolas públicas, eminentemente de baixa qualidade, tem se evidenciado como uma das principais barreiras no acesso ao Ensino Superior. Porém, essa não é a única. Conforme já citado anteriormente, é importante levar em conta também a questão dos preconceitos e discriminações vivenciados cotidianamente na vida escolar.

No livro *Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*, Junqueira (2005) afirma que o sistema educacional brasileiro tem sido

historicamente o meio de produção e reprodução social e cultural “naquilo que ela tem de desigual, opressivamente hierarquizada, preconceituosa e discriminatória”. O referido autor afirma também que a escola configura-se num cenário privilegiado para preservar, (re)produzir e atualizar determinadas relações de poder, seus efeitos e suas possibilidades de imposição de “verdades”, mais especificamente no tocante às relações étnico-raciais,

Jaccoud e Beghin (2002) reafirmam o processo de exclusão socioeconômica a que está submetida à população negra, que produz perversas consequências. Os referidos autores destacam ainda, por um lado, que a permanência das desigualdades raciais naturaliza a participação diferenciada de brancos e negros nos vários espaços da vida social. Por outro lado, ela reforça a estigmatização sofrida pelos negros, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania por parte dessa parcela de brasileiros, a qual é negada a igualdade de oportunidades que o país deveria oferecer a todos.

De outro modo, tratar sobre o processo educacional na Venezuela é apresentar um país que evidencia índices positivos na questão da educação em relação aos demais países do Mercosul, em especial ao Brasil. A Venezuela já é reconhecida pelo UNESCO como área livre de analfabetismo. Oferece uma educação gratuita e de qualidade para todos. Mesmo assim, em 2009, quando o governo do presidente Hugo Chaves propôs uma nova Lei Orgânica para Educação, parte da sociedade e a oposição se posicionaram contra e realizaram várias manifestações.

Zuck e Nogueira (2012b, p. 40, tradução livre) afirmam que a estrutura venezuelana na área da educação na década de 80 e início de 90 também apresentava índices deficientes no que diz respeito à: "cobertura e baixa qualidade; falta de capacidade física instalada para atender a demanda requerida; evidente deterioração da infraestrutura escolar; deficiência de dotação, carência de textos e materiais escolares". Registram também que os diagnósticos "evidenciavam a carência de um enfoque sistêmico, que considerasse múltiplas variáveis e propiciasse o desenvolvimento integral da educação, com práticas de políticas e estratégias adequadas às necessidades da realidade social" (ZUCK e NOGUEIRA, 2012b, p. 40).

A Constituição venezuelana de 1999 estabeleceu que a educação fosse obrigatória em todos os seus níveis, do maternal até o Ensino Médio (MUNDÓ, 2000;

ZUCK e NOGUEIRA, 2012). O Estado venezuelano propõe que a educação seja ofertada de maneira integral, o que significa a incorporação da atenção nutricional, assistencial, da saúde, da formação esportiva e cultural, recreação e de apoio.

Assim como ocorreu no Brasil nos últimos anos da década de 1990, no decorrer da primeira década do governo do presidente Hugo Chaves foram sendo implantadas mudanças que contribuíram para alterar o quadro existente no início do governo, incluindo Políticas Sociais massivas de inclusão. Em 2009 o governo propõe uma Nova Lei Nacional para Educação que reafirma a obrigatoriedade e a gratuidade da educação até a graduação. Segundo Zuck e Nogueira (2012b, p.42, tradução livre), citando Jáuregui:

[...] o Presidente quer a gratuidade em todos os níveis, inclusive o superior, e lhe impõe o país uma imagem segundo a qual é sério a proposta do não pagamento de matrícula nas séries pré-scolares, básica e meia, porque também não as universidades vão cair na tentação neoliberal de cobrar matrícula. Preocupam-se os funcionários do Ministério de deixar claro que o governo em 1999, propunha seriamente a gratuidade absoluta.

A Lei de 13 de agosto de 2009, durante os 199 anos da Independência e 150 anos de existência da Federação, na Assembleia Nacional de nº 124 da República Bolivariana da Venezuela, decretou aprovada a Lei Orgânica da Educação. Esta estabelece as diretrizes e bases da educação nacional na Venezuela.

Conforme a nova lei da educação, o Estado venezuelano procura cumprir, segundo Zuck e Nogueira, o que está estabelecido na Constituição: "a educação é um direito humano e um dever social fundamental, é democrática, gratuita e obrigatória. O Estado a assumirá como função indeclinável e de máximo interesse em todos seus níveis e modalidades" (VENEZUELA, 2000, p. 92, tradução livre). Mas as referidas autoras constatarem também que ainda existe muito no que avançar, principalmente com relação à transformação curricular, como uma forma de evitar os ataques contra o governo, os referidos autores sinalizam também "que a educação bolivariana da Venezuela, no período de 1999-2009, expressa o tema da integração latino-americana, revelado concretamente em orientações filosóficas" (ZUCK e NOGUEIRA, 2012b, s/n).

Cassiani (2013) traçou um quadro da situação do ensino universitário dos afro-venezuelanos, destacando as seguintes questões: acesso e permanência, conteúdos acadêmicos e curriculares e bem-estar dos estudantes. Com relação ao

acesso e permanência, o autor registra que apesar das mudanças ocorridas no governo bolivariano do presidente Hugo Chaves – com a criação e instalação de universidades em lugares “antes inimaginável” – os afro-venezuelanos continuaram em desvantagens decorrentes de um processo histórico de escravidão e desigualdades.

Ao abordar a questão do bem-estar dos estudantes, Cassiani ressalta que a aprovação da Lei Orgânica da Educação venezuelana e a forma como está estruturada “impactou positivamente para juventude”. Dando destaque à criação de universidades em vários lugares onde antes não existia, cita a Universidade Bolivariana de Venezuela (UBV), a Universidade Nacional Experimental Politécnica das Forças Armadas Nacionais e a Universidade dos Trabalhadores. Mas a questão que está colocada em debate e que deve ser apresentada é em que grau o impacto positivo atingiu toda juventude venezuelana, inclusive aqueles que têm estado excluídos da educação e saúde.

Cassiani (2013, p. 146) registra que no primeiro momento do governo do presidente Hugo Chaves os afro-venezuelanos foram excluídos, ressaltando também de forma marcante as consequências.

A inviabilização de qualquer grupo étnico em momento de transformações por ação ou omissão, será um grave problema social não só para a população afetada mais também para o resto da sociedade, inclusive afetará a classe responsável pelas transformações, pois no futuro poderá ser culpado pela exclusão.

E pontua em seguida:

O problema da exclusão pode ser mais agudo quando a população afetada é a mesma que através da história tem sido discriminada e explorada por razão de passado de escravidão a que foi submetido. (CASSIANI, 2013, p. 146).

Em 2008, em Caracas, durante a realização de uma sessão especial do grupo de trabalho responsável pela elaboração do projeto de Convenção Contra o Racismo e Todas as Formas de Discriminação e Intolerância, foram apresentados dados relativos à realidade dos afro-venezuelanos que historicamente têm sido registrados pelos movimentos afrodescendentes nas Américas.

Ramírez (2013, p. 151) salienta que foi Roy Chaderton, embaixador da Venezuela nas Nações Unidas, que se referiu ao acerto do movimento afro-venezuelano:

confirmando que o movimento afrovenezuelano tem argumentado por anos; o sistema educativo e os meios de comunicação são “bastante branco” na Venezuela. Chaderton explica como as universidades e meios de comunicação privado “substituí os partidos políticos tradicionais” como propagadores de um racismo aberto ou subliminar projetado em diários, revistas, emissores de rádio e televisão campanha sistemáticas de terrorismo psicológico e ódio racial dentro de cultura racista. O embaixador conclui sua palavra dizendo que em seu país “não há maneira de ocultar a cor da pele. A cor da pele delata”. Então o que é visto como privilégio de classe é mais privilégio branco.

O discurso do embaixador venezuelano não só reproduz o pensamento e luta do movimento afro-venezuelano, como também as lutas de anos dos movimentos negros no Brasil, simbolizadas, principalmente nas quatro últimas décadas do século XX, pelo Movimento Negro Unificado contra as desigualdades na sociedade brasileira. Verifica-se, porém, que já nas primeiras décadas do século XX a Frente Negra Brasileira (FNB) inicia uma mobilização de caráter nacional com o objetivo de mudar a situação de exclusão que o povo negro vivenciava, levantando a bandeira de que a escolarização formal é a grande alternativa, como uma espécie de “segunda abolição”.

No ano de 2008, período dos 120 anos da abolição no Brasil, Buarque (2008), ao analisar o contexto histórico e as consequências a partir dos documentos resultantes das discussões travadas no parlamento nos dez dias que antecederam o fato histórico de 1888, coloca a necessidade de uma segunda abolição. Essa segunda abolição, semelhante à proposta pela FNB nas primeiras décadas do XX, deveria ocorrer a partir de um pacto que garantisse uma mesma escola igual para todos, “com o filho da empregada na mesma escola que o filho do patrão”. Desta forma, acabaria com o que o autor chamou de escravidão do século XXI: “a desigualdade na educação que escraviza os pobres, e a falta de qualidade na educação que escraviza o país inteiro no cenário global” (BUARQUE, 2008, p. 17).

1.3 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

O século XXI anuncia-se como o século da diversidade; ou seja, como o período da história humana no qual haverá de se resolver de maneira democrática, do contrário parecerá de maneira holocástica ao problema multi-secular do racismo e da discriminação racial.

Carlos W. Moore

Colocar a questão da africanidade nas diásporas equivale a colocar a questão das resistências culturais que por sua vez desembocaram em identidades culturais de resistência em todos os países do mundo que foram beneficiados pelo tráfico negreiro.

Kabengele Munanga

A terceira parte da Fundamentação Teórica, **As Políticas Afirmativas**, toma como inspiração o pensamento do etnólogo cubano Moore (2006), que afirma ser o século XXI o século da diversidade, e foi construído no sentido de viabilizar um diálogo com o pensamento do antropólogo Munanga (2007). Nesta seção serão abordadas as políticas afirmativas, o que significa discorrer também sobre o processo de lutas e resistências da africanidade nas diásporas.

As várias crises do mundo capitalista que colocaram a necessidade de reestruturação desse sistema têm contribuído constantemente para aumentar as incertezas em nível mundial. A ideia de viabilizar políticas públicas tem sido utilizada com alternativas às incertezas nestes contextos históricos contemporâneo, bem como são resultantes da pressão e mobilização dos movimentos sociais. Esforços nesse sentido foram realizados inicialmente em alguns países da Europa. Nos países de América Latina, em particular devido a questões de ordem política, o processo tem se dado de forma mais lenta. As crises têm contribuído para evidenciar que as populações afrodescendentes sobressaem como as mais prejudicadas pelo desemprego, inflação e empobrecimento.

Ivo (2004, p. 57), tratando sobre as políticas públicas no contexto do projeto neoliberal, ressalta:

A política social é uma dimensão necessária da democracia nas sociedades modernas e está estreitamente ligada aos valores da equidade que fundam a legitimidade política e a concepção que as sociedades e os governos têm do seu projeto político e de seu destino.

Desse modo, o século XXI é um marco no sentido da concretização de políticas públicas afirmativas numa perspectiva étnico-racial. No primeiro ano do referido século foi realizada a III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, entre 31 de agosto e 08 de setembro. Para analisar a implantação das políticas afirmativas nos países que fazem parte do Mercosul, parte-se do princípio de que todos esses países participaram da Conferência de Durban em 2001 e assumiram o compromisso de mudar um contexto histórico de desvantagem dos afrodescendentes das Américas, resultante de um contexto histórico de pós-abolição que não contribuiu para a integração social dos negros.

Saravia (2006, p. 28) conceitua política pública como “um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrio destinado a modificar essa realidade”. Decisões são entendidas a partir das modificações que provocam no tecido social. Segundo o autor, as políticas públicas podem ser de tipo institucional, decisório, comportamental e casual. Saravia destaca também a importância das instituições no encaminhamento das políticas, principalmente as estatais.

Parada (2006, p. 68) procura responder a seguinte questão: o que é uma boa política pública? “Uma política pública de excelência corresponde àqueles cursos de ação e fluxos de informação. Relacionados com um objetivo político definido em forma democrática”. Assim, para o autor, as “políticas públicas de excelência incluem no aspecto político como sua origem, objetivo, justificativa ou explicação pública” (PARADA, 2006, p. 69).

Mas são os autores Cohen e Franco (1993) e Vargas (1992), em suas respectivas análises sobre políticas públicas e processo de avaliação, que, utilizando-se de diferentes conceitos, definem o termo e se aprofundam em políticas públicas específicas, destacando a que é alvo da atenção deste estudo, a saber, a política redistributiva (na compreensão de Vargas) e compensatória (na visão de Cohen e Franco).

Para Vargas (1992, p. 37) política pública é “o conjunto de sucessivas repostas do Estado frente a situações consideradas socialmente como problemáticas”. Segundo o referido autor, as políticas redistributivas são:

as políticas com uma forte coerção, porém, de aplicação coletiva generalizada, ou políticas redistributivas. São aquelas que pretendem redistribuir rendimentos de uns setores ou regiões para outras; com coerção forte, porque ninguém está disposto a ceder rendimentos de maneira voluntária, o que faz necessária uma medida obrigatória do Estado. (VARGAS, 1992, p. 45).

Cohen e Franco (1993) têm como principal preocupação o processo e avaliação das políticas públicas. Discutem o que é política pública, definindo-a como não vinculada à distribuição de renda; ela tem um conteúdo próprio, independente das decisões econômicas quanto à variável emprego. Desta forma, os autores destacam que a tarefa da política social “não é preocupar-se com as fontes das desigualdades, que se encontra na base do sistema e, portanto, além de seu campo” (COHEN & FRANCO, 1993, p. 21).

Abordando sobre o que definiram como política compensatória, os autores, assim como Vargas, não tratam especificamente sobre a população afro-brasileira. Cohen e Franco, citando Rawls, afirmam que se deve atender primeiro aos mais necessitados. Os autores fazem um debate entre o universalismo e seletividade, que tem sido constante em relação às políticas públicas. Ressaltam que se opta pela segunda, pois o primeiro trata da mesma maneira casos diferentes. Afirmam ainda que “a equidade é uma caminho, ou seja, a não aplica a mesma solução a situações diferente”. Em suma, “deve-se dar mais aos que tem menos” (COHEN & FRANCO, 1993, p. 30).

As chamadas políticas afirmativas já foram implantadas em vários países, a exemplo dos Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, sendo que alguns autores e militantes dos movimentos negros afirmam ser a política americana a referência da brasileira. Nos EUA, o termo “affirmative action” foi usado pela primeira vez pelo presidente J. F. Kennedy, na década de 60, ao se referir a medidas que visavam garantir “que os candidatos sejam empregados e que no emprego sejam tratados independentemente de raça, cor, credo religioso ou origem nacional” (TOMEI, 2005, p.19).

Segundo Munaga (2003, p. 1), as chamadas políticas de ação afirmativas visam:

oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí as

terminologias de “equal opportunity policies”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias.

Fraser (2001, p. 245), ao trata do assunto sobre outra perspectiva, afirma que a justiça requer hoje tanto reconhecimento como redistribuição. Para ela,

demandas por ‘reconhecimento das diferenças’ mobilizam grupos em torno de questões de etnicidade, raça, gênero e sexualidade. [...] situados como conflitos pós-socialistas, onde identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivo para mobilização política.

Desta forma a autora se propõe a examinar a relação entre ambos. Em suas palavras, “descobrir como conceitualizar reconhecimento cultural e igualdade social de forma que ambos se sustentem e não enfraqueçam um ao outro”, ou seja, “significa teorizar sobre os modos pelos quais desvantagens econômicas e desrespeitos culturais estão entrelaçados e apoiando um ao outro”. Encarar o tema nesses termos “requer a clarificação dos dilemas políticos que surgem quando tentamos combater ambas as injustiças simultaneamente” (FRASER, 2001, p. 246). Neste sentido, o objetivo mais amplo da autora é conectar as duas problemáticas políticas, reconhecimento e redistribuição, que são costumeiramente dissociadas.

Em se tratando das duas problemáticas políticas, reconhecimento e redistribuição, não se pode deixar de pontuar a ação do movimento negro no Brasil. Mesmo que a referida autora destaque como período histórico mais marcante, no que diz respeito à luta pelo reconhecimento, o final de século XX e início de XXI, verificou-se neste estudo que no Brasil, em relação aos afrodescendentes, essas questões sempre estiveram presentes. O movimento negro juntou, na sua luta, afirmação de identidade e busca de inclusão social. Um exemplo de resistência cultural nos primeiros anos do século XX, logo após a abolição, ocorreu através de movimentos como a Embaixada Africana, os Pândegos da África e a criação os afoxés, sendo um dos mais conhecidos o Filhos de Gandhi – 1949, ainda hoje em atuação. A partir da década 70 do século XX os grupos culturais – os blocos afros – retomam a temática, principalmente na Bahia, com todo força. Esses elaboram, criam “novas formas de expressão cultural como meio e símbolo de uma identidade cultural negra” (SCHAEBER, 1999, p. 59).

1.3.1 O Mercosul e as Políticas Afirmativas

Em novembro de 2011 foi realizado em Salvador/Bahia o *AFRO - XXI Encontro Ibero-americano do Ano Internacional dos Afrodescendentes*. O encontro, que reuniu chefes de Estado e representantes do movimento negro latino-americano, marcou o encerramento das comemorações pelo ano do afrodescendentes decretado pelo ONU, após dez anos da realização da III Conferência Contra o Racismo Xenofobia e Intolerância Correlata. Na Declaração de Salvador, documento final do encontro assinado pelos chefes de Estado presentes, a capital baiana foi simbolicamente declarada como capital íbero-americana dos afrodescendentes.

A Carta de Salvador, que teve como lema “pela dignidade, direitos e desenvolvimento das pessoas, povos e comunidades afrodescendentes”, apresenta em destaque quinze pontos, entre os quais reafirma a importância do cumprimento do Plano de Ação da III Conferência e propõe a instituição da Década Afrodescendente, com a criação de um programa e um Fundo de Desenvolvimento, objetivando realizar reparações simbólicas às memórias afrodescendentes e afrodiaspóricas.

Não foi a primeira vez que Salvador sediou evento dessa natureza. Em maio de 2010 foi realizado o *II Encontro Afro – Latino Encuentro Ibero-americano de Ministros de Cultura*, com o objetivo de fazer avançar a elaboração de uma Agenda Afrodescendente nas Américas. Em julho de 2006 Salvador também foi palco de outro evento marcante para os afrodescendentes, a *II Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora – CIAD*, tendo como tema “A Diáspora e o Renascimento Africano”.

Salvador, a primeira capital do Brasil, foi fundada em 29 de março de 1549. Hoje a cidade é a terceira mais populosa do país, contando com 2.710.968 milhões de habitantes em 2012, segundo o IBGE. Mais de 80% da população soteropolitana é afrodescendente. Por esse motivo, Salvador é simbolicamente considerada a cidade mais negra do mundo fora da África. No passado escravocrata, a cidade recebeu um contingente bastante significativo de africanos escravizados das mais diversas etnias. Um das suas marcas é a forte presença da influência africana em quase todos os aspectos da sociedade soteropolitana.

Figura 1. Mapa de Salvador.



Fonte: Guia Geográfico da Bahia.

Salvador é um marco para a diáspora africana. Está entre as cidades com maior número de negros, foi um porto importante quando do recebimento de africanos escravizados. Foi, durante a vigência da escravidão, local onde ocorreram mais rebeliões promovidas pelos escravos. A cidade sempre despertou a admiração, interesse e curiosidade dos pesquisadores e estrangeiros.

Já Caracas foi fundada em 1567, com o nome de *Santiago de León de Caracas*, pelo explorador espanhol Diego de Losada. Localizada nas proximidades do Mar do Caribe, é capital, maior cidade e centro econômico e cultural da Venezuela. A área metropolitana conta com uma população de mais de 5 milhões de pessoas. A língua oficial é o espanhol.

determinante para o avanço social, progressista e revolucionário de nossos povos, estados e governos. (ADITAL, 2011).

Caracas também tem sido palco de fóruns e encontros com o objetivo de abordar politicamente, estudar e/ou ainda de realizar eventos culturais sobre as questões étnico-raciais, visando reconhecimento de uma história anteriormente negada. No ano de 2005 foi realizado o primeiro *Encontro Internacional de Afrodescendentes e Políticas Públicas* com o objetivo de demonstrar avanços no debate da promoção da igualdade racial nos países da América Latina, principalmente com relação à implantação de política públicas. O encontro contou com a participação de representante do governo e movimentos sociais latino-americanos.

Em 2008 foi realizado o *Segundo Encontro de Cultura África-América*, com grande repercussão, pois contou com as participações de representantes e intelectuais de 21 países do continente africano, bem como das Américas. A Venezuela, assim como o Brasil, tem buscado uma efetiva aproximação com os países do continente africano, inclusive com a abertura de embaixadas da Venezuela em vários países daquele continente.

A realização desses e de outros encontros e fóruns tem sido importante porque, entre outras questões, possibilita um diálogo sobre duas perspectivas: entre os diversos representantes dos movimentos negros e entre os movimentos negros e os representantes dos governos. Esses diálogos sempre aconteceram, entretanto pós Durban os movimentos negros tiveram um conjunto de recomendações assumidas pelos governos a serem cobradas, e os mesmos têm a responsabilidade de concretizá-las através de políticas públicas.

Além destes eventos é relevante destacar que o bloco do Mercosul criou internamente instâncias de debate das questões étnico-raciais, a exemplo da Reunião de Altas Autoridades nas Áreas dos Direitos Humanos – RAADH, através do Grupo de Trabalho GT Discriminação Racismo e Xenofobia. As reuniões realizadas têm buscado discutir e avaliar os esforços realizados pelos governos na região contra as discriminações raciais, com o objetivo de fazer “avançar em temas como as diferenças culturais entre os países para que possam ser dirimidas com vista a avançar no tema racial”. Em 2008 foi realizado Seminário sobre Afro-Descendentes no Mercosul em conjunto com o Grupo Trabalho Discriminação,

Racismo e Xenofobia da Rede de Altas Autoridades em Direitos Humanos e Ministérios das Relações Exteriores do Mercosul e países associados.

Outra instância do Mercosul é o Foro Consultivo de Municípios, Estados Federados, Províncias e Departamentos do Mercosul – FCCR. Criado em 2004 durante a realização da Cúpula de Ouro Preto, tem o objetivo de reunir governo e municípios em torno de uma agenda comum de integração regional. Em novembro de 2013, em Salvador-Bahia, realizou-se o I Foro Consultivo de Municípios, Estados Federados, Províncias e Departamentos do Mercosul (FCCR), com o objetivo de discutir sobre políticas públicas para afrodescendentes, o “Desafios e Perspectivas pós-AfroXXI”. Essa atividade estava inserida no Plano de Ação do FCCR, visando identificar ações conjuntas a serem realizadas em seu âmbito. Outro objetivo é o acompanhar e avaliar os encaminhamentos e resultados dos compromissos assumidos pelos Chefes de Estado que participaram do Encontro Ibero-americano do Ano Internacional dos Afrodescendentes (Afro XXI), ocorrido em novembro de 2011, em Salvador.

1.3.1 Políticas Afirmativas - Brasil e Venezuela

Mesmo estando atuante no Brasil anteriormente, foi a partir da década de 70 que o movimento negro entra em cenas com mais força no cenário dos movimentos sociais e políticos brasileiros. Por pressão desses movimentos e da presença de intelectuais, inclusive intelectuais negros, com novas abordagens dessas questões, o Estado começa a discutir estratégias para combater o racismo.

A entrada em cena do movimento negro se dá juntamente com o crescimento da participação da sociedade civil brasileira, a partir do processo de redemocratização. Dagnino (2002, p. 279) destaca que a “construção da democracia não se dá de forma linear, mas contraditório e fragmentado”. Chamando a atenção para a extrema complexidade do Estado, a autora ressalta que entre este e a sociedade civil existem conflitos e tensões maiores ou menores, dependendo do quanto compartilham – e com que centralidade o fazem – as partes envolvidas.

Dentre os momentos marcantes nas estratégias dos movimentos negros brasileiros em visibilizar as questões raciais no país vale salientar a estratégia de consagrar o dia 20 de novembro como dia Nacional da Consciência Negra,

destacando papel do líder de um dos mais importantes quilombos, o de Palmares. A luta de Palmares simboliza a resistência, e o dia 20 de novembro tornou-se referência nas ações contra todas as formas de discriminações raciais.

Outros momentos de destaque na atuação dos Movimentos Negros foram às várias marchas organizadas, na qual foram mobilizados milhares de afrodescendentes por todo o país, com destaque para a de novembro de 1995, por ocasião do aniversário de 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. O movimento negro organizou uma marcha a Brasília que contou com a participação de milhares de ativistas e conseguiu uma audiência com o então presidente Fernando Henrique Cardoso. Outra marcha de destaque ocorreu em 2005, com o slogan “Zumbi dos Palmares pela Vida e Cidadania”.

Faz-se mister registrar aqui as mais recentes conquistas que tiveram a participação direta desses movimentos e que simbolizam uma vitória histórica pelas demandas raciais do país: a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial e a confirmação, por unanimidade pelo Supremo Tribunal Federal, da constitucionalidade da reservas de vagas em universidades públicas com base no sistema de cotas raciais.

Na Venezuela, mais recentemente em 1999/2000 foi criada a Rede de Organizações Afro-venezuelanas – ROA e outros movimentos afro-venezuelanos com o objetivo reunir associações e organizações do movimento negro que denunciaram a situação dos afro-venezuelanos no país. Conforme o documento, a ROA "é um órgão permanente organizacional que busca superar o legado do racismo e da exclusão estrutural que está sendo infligida ao povo de ascendência Africana em nosso país"¹².

Segundo Silva (2012), os movimentos negros na Venezuela tinham, na época, como principais reivindicações, o seguinte: a contagem dos afro-venezuelanos através da realização de censo; o ingresso das comunidades negras no sistema educacional com o objetivo de melhorar o índice escolaridade desse seguimento e a inclusão da temática racial nos currículos escolares; a criação de leis antirracistas; e a criação, por parte do governo, de instâncias que garantam o direito da população negra.

¹² Disponível em: <<http://lib.ohchr.org/HRBodies/UPR/Documents/session12/VE/ROA-RedOrganizacionesAfroVenezolanas-spa.pdf>>.

As tensões sempre estiveram presentes na relação entre movimentos negros e o poder constituído, nos diferentes períodos da realidade sul-americana. São divergências que causam tensões, por exemplo, com relação a constatações sobre as desigualdades econômicas e sociais. Com base em pesquisas estatísticas de institutos não governamentais, como também a partir da década de 80, no Brasil, através dos dados do IBGE, fica cada vez mais notório o quão desigual são Brasil e Venezuela em termos raciais, e não somente em termos econômicos e sociais, como muitos acreditavam e ainda acreditam. Contudo, é incorreto afirmar que não ocorreram mudanças ao longo das histórias desses países.

Outro aspecto importante foi à formação de uma espécie de consenso entre os movimentos negros da necessidade de desconstrução ideológica do mito da relação harmoniosa entre os diferentes segmentos raciais no Brasil, a chamada “democracia racial”. O mesmo ocorreu como a ideia da “mestiçagem” na Venezuela, especialmente a partir da crise dos anos 80. Constatou-se que a maioria da população dos referidos países, incluindo também os afrodescendentes, acreditava nesses mitos.

Apesar de algumas conquistas, inclusive no que diz respeito à afirmação dos movimentos negros nos referidos países, estas não garantiram a viabilização de políticas públicas de forma ampla até o final do século XX. As iniciativas que ocorreram até então foram isoladas e pontuais. A necessidade de implantação de políticas públicas, em especial no campo da educação, é uma das respostas à derrota do projeto político aprovado durante a abolição, que não contemplou as demandas dos escravos, apesar das lutas ocorridas durante a escravidão. O projeto de nação que foi sendo consolidado na república brasileira e venezuelana, conforme já sinalizado, teve como ideal o modelo europeu de sociedade. As políticas públicas a serem implantadas nesses países deveriam ter o objetivo de eliminar as sequelas históricas causadas pela forma como se processou o fim da escravidão. Entretanto, isso não ocorreu.

Uma política pública com o objetivo de atender especificamente aos afrodescendentes, segundo Nascimento, foi pensada pela primeira vez no Brasil na Assembleia Nacional Constituinte de 1946, quando foi proposta pela Convenção a inclusão de políticas públicas para a população afrodescendente e um dispositivo constitucional definindo a discriminação racial como crime de lesa-pátria.

Em que contexto histórico contemporâneo se estruturam as políticas afirmativas na Venezuela? É importante registrar, segundo Carvalho e Guolart (2011), que a mentalidade típica da época da escravidão não impediu a mobilização dos africanos escravizados na Venezuela, como em outras áreas das Américas. Naquele país, em especial, ocorreram movimentos de resistência, os “cumbes”, e sublevações contra o domínio escravista e o colonialismo espanhol, liderados por afro-venezuelanos a exemplo do herói José Leonardo Chirinos.

Mas, de acordo com a questão inicial, um caminho de resposta é, segundo Carvalho e Guolart (2011, p. 106), a eclosão da crise da dívida em 1983 e a piora dos índices econômicos e sociais que “concorrem para erosão do pressuposto da “mestizaje” no que tange à inexistência de preconceito contras os afro-venezuelanos”.

Em se tratando do Brasil, a sociedade tem resistido à adoção de política pública específica para população negra. As políticas afirmativas foram utilizadas pela primeira vez no país de forma efetiva muito tardiamente, e só foram implementadas devido às mobilizações dos movimentos negros organizados e aos compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro de promover ações contra discriminação racial e pela igualdade nas diversas conferências mundiais, a exemplo da III Conferência de Durban.

Na Venezuela, a primeira constituição bolivariana do governo Hugo Chaves teve como foco os povos indígenas. Foi ficando evidente que existia uma ausência, segundo Carvalho e Guolart, de menções específicas na Constituição sobre os afrodescendentes. É importante que tal atitude política tenha sido notada pela sociedade civil e pelos movimentos afrodescendentes, que começaram a emitir sinas de articulação em favor da causa da igualdade racial. Segundo os referidos autores, a sociedade civil teve a “percepção que a Revolução Bolivariana em seu primeiro momento atuara timidamente sobre a questão afrodescendente” (CARVALHO & GUOLART, 2011, p. 107).

Durante a Conferência de Durban, os países sul-americanos, incluindo os do Mercosul, particularmente Brasil e Venezuela, assumiram o compromisso de adotar a eliminação da desigualdade racial nas metas a serem alcançadas por suas políticas. No Brasil isso deveria equivaler, por exemplo: a torná-las capazes de alterar o padrão de desigualdade nos índices educacionais de negros e brancos que, segundo os dados produzidos pelo IPEA, mantiveram-se inalterado por quase todo o

século vinte, apesar da ampliação do acesso à educação; realizar ações na área de saúde de forma a permitir igualar a expectativa de vida de brancos e negros, que é em média de cinco anos menor para os negros; promover o acesso ao mercado de trabalhos nas diferentes ocupações, igualdade nos rendimentos, acesso à terra, moradia, cultura e tecnologia.

Segundo Werneck (2002, p. 1), em seu artigo *O Dia seguinte: a Conferência Mundial Contra o Racismo e suas Consequências*, “poucos se deram conta que foi na era FHC que o Brasil assumiu público e internacionalmente a vigência do racismo em nosso território, bem como de sua força em estruturar as relações sociais no país”. Chama atenção também que foi na “era FHC que o Estado brasileiro busca implementar as primeiras políticas de ação afirmativas voltadas para inclusão social de afrodescendentes, mas de um século após o fim da escravidão”. A pesquisadora assinala que, entretanto, a “Era FHC” incorporou muito pouco, ou quase nada, das propostas que as organizações negras vêm defendendo há muito tempo.

Jaccoud (2008) fez um rápido balanço sobre políticas e programas que foram viabilizados como forma de garantir a promoção da igualdade racial no Brasil. Primeiro constata que é necessária a intervenção pública atuando com o objetivo de combater a discriminação e o racismo. Identifica entre os anos de 1980 a 2000 momentos que define como “três gerações de iniciativas” de atuação governamental. Na primeira, durante a década de 80 do século XX, a linha de ação tem como norte a promoção da cultura negra. Neste período é criada, em 1988, a Fundação Palmares.

Já no final da década de 80 há uma intensificação do combate à discriminação, com a criminalização do racismo. Aqui a autora identifica a segunda fase das iniciativas, que conta com grandes mobilizações em decorrência da Constituição de 1988. Seu marco é a aprovação da Lei Caó, Lei 7.719/1989, na qual o racismo é classificado como crime inafiançável, punível com prisão. Meados de 1990 marcam o começo da terceira geração de políticas governamentais, na qual Jaccoud destaca o início do debate sobre ações afirmativas e combate ao racismo institucional e a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Este é citado também como um momento de viabilização das ações afirmativas de acesso ao Ensino Superior, bem como da Lei 10.639/03 e do Programa de Oportunidades para Todos.

Com relação às políticas afirmativas, os afrodescendentes brasileiros tiveram ganhos parciais, apesar da conjuntura neoliberal, uma vez que mesmo de forma

tardia políticas formam viabilizadas tanto pelo executivo, durante o governo do presidente Luis Inácio Lula, como devido a iniciativas das Câmaras Federal, Estadual e Municipal. Podem ser destacadas as seguintes ações políticas: Lei de nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996, no artigo 26, e estabeleceu a inclusão no currículo da Rede Oficial de Ensino à obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira; Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, que altera as leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003; *Política Nacional Integral da Saúde da População Negra* e criação de organismo para encaminhamento das questões raciais, a exemplo das Secretarias da Igualdade Racial nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal.

Mas, dentre as ações afirmativas implementadas no Brasil as de maior repercussão foram as chamadas política de cotas, criadas com o objetivo de assegurar o acesso de afrodescendentes às universidades brasileiras. Como resultado do julgamento da ação de inconstitucionalidade pelo Supremo Federal, o programa tem sido ampliado e implementado em quase todas as universidades federais do Brasil. Vale destacar também o papel desempenhado pelos cursinhos de pré-vestibular para afrodescendentes, que em um dado momento contribuíram de forma decisiva para o acesso de alunos afrodescendentes às universidades.

Na Venezuela também foram instituídas políticas afirmativas, principalmente a partir de 2005, no segundo período do governo Hugo Chaves. Carvalho e Guolart (2011, p. 107) ressaltam que, apesar do foco da Constituição Bolivariana ter sido os povos indígenas, esta “despontou como a primeira da história do país a indicar o caráter multiétnico e pluricultural do Estado venezuelano. Foi pioneira também ao destacar, em seu artigo 21, o problema da discriminação racial e a necessidade de coibi-lo”.

Assim foram viabilizadas as seguintes políticas e ações afirmativas no segundo mandato do governo do presidente Hugo Chaves: Decreto do 10 de maio como o Dia Nacional dos Afro-venezuelanos, Decreto Presidencial para a eliminação do Racismo no Sistema Educacional de 2005, incluindo artigos na Nova Lei da Educação de 2009 sobre os afrodescendentes; criação de *Cátedra Libre África* em 2006; estabelecimento, em 2006, da Comissão Presidencial Contra o Racismo e Discriminação; e Lei Orgânica Contra a Discriminação Racial de 2011.

1.4: REDESCOBRINDO A ÁFRICA

Se queres saber quem sou,
Se queres que te ensine o que sei,
Deixa um pouco de ser o que tu és,
E esquece o que sabes.

Tierno Bokar

A história da África, como a de toda a humanidade, é na verdade a história de uma conscientização. A história da África tem de ser reescrita porque até agora foi frequentemente mascarada, camuflada, desfigurada e mutilada. Pela 'força das coisas' ou seja, por ignorância e interesses.

Joseph Ki-Zerbo

Esta quarta parte, **Redescobrimos a África**, conforme as palavras do sábio africano da etnia fula, Bokar (2013), convoca o leitor a se despir de conhecimentos estereotipados preestabelecidos, para redescobrir a África. Neste capítulo serão apresentadas as experiências do Brasil e Venezuela, partindo da convicção de que nas sociedades marcadas historicamente pela ocorrência da escravidão é de fundamental importância a eliminação de pré-ideias ao buscar incorporar nessas sociedades ações visando à redescoberta da África. Coerente com a visão do historiador africano de Burkina Faso Ki-Zerbo (2010), busca-se redescobrir a África a partir de uma história que está sendo escrita pelos africanos, incorporando, também, aqueles fatos que não se queria conhecer.

A Organização das Nações Unidas propôs que os anos de 2013 e 2022 fosse a Década do Afrodescendente. Para tanto, aprovou uma resolução contra o racismo e a discriminação em reunião ocorrida em 13 de dezembro de 2012. Uma não depois, em assembleia ocorrida em dezembro de 2013, a ONU confirmou a decisão da década do afrodescendente a partir de 1 de janeiro de 2015 a 31 de dezembro de 2024.

Conforme mensagem noticiada pela Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR da Presidência da República do governo brasileiro e pelo Correio Nagô, Incubadora Afro Brasileira e Associação dos Pesquisadores Negros, a confirmação de tal proposta é importante porque ainda há necessidade de avançar na conquista de combate ao racismo, conforme consta no anúncio da declaração.

A declaração da Década dos Afrodescendentes por parte da ONU reafirma os propósitos de combate ao racismo e promoção da igualdade racial em nível mundial, já firmados na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia, a Discriminação Racial e Intolerância Correlata (Conferência de Durban, 2001) e na Declaração de Salvador de 2011, por ocasião da Cúpula Iberoamericana de Alto Nível em Comemoração ao Ano Internacional dos Afrodescendentes. Cerca de 150 milhões de afrodescendentes vivem hoje na América do Sul e no Caribe¹³.

Para o historiador Moore (2006), o século XXI anuncia-se como o século da diversidade; ou seja, como o período da história humana no qual haverá de se resolver de maneira democrática as questões do respeito à diversidade. Caso contrário, segundo o autor, perecerá de maneira holocáustica ao problema multissecular do racismo e da discriminação racial. O referido autor registra ainda que é oportuno aproveitar a oportunidade que nos propicia para construir sociedades equitativas, igualitárias e de inclusão.

Se o século XXI se apresenta com promissor com relação às questões raciais, nos anteriores XIX e metade do XX a produção do conhecimento científico, especialmente nas áreas das Ciências Humanas, foi marcada pela ocorrência de algumas premissas que foram consideradas verdades absolutas, inquestionáveis, e hoje já superadas, sobre a História da África. Uma dessas premissas foi a afirmada por Hegel (2008) em relação à África. Para ele, África era “algo fechado sem história, que ainda está envolto no espírito natural”. O aspecto a ser ressaltado nessa frase é a permanência, mesmo que sobre nova roupagem, de tal ideia e o fato de ter corroborado para ignorar as contribuições dos povos africanos para história da humanidade. Além disso, juízos semelhantes justificam a exploração das riquezas do continente sobre a falsa premissa de se estar contribuindo com o processo civilizatório daqueles povos.

Mas, se por um lado, o século XX ainda foi influenciado pela permanência dessas ideias, também avançou no sentido de mudar tal verdade, não só a partir de lutas políticas, mas também de descobertas científicas que revolucionaram a história da origem da humanidade. Destacam-se como lutas políticas nesse período as ocorridas pela independência das antigas colônias africanas, a partir da década de 50 do século XX. Quanto às descobertas científicas, tem destaque os achados

¹³ Disponível em <http://www.seppir.gov.br/2013>. Acesso em 20/03/2013.

paleontológicos nos anos 70, na região do Grande Vale do Rift na Etiópia, Quênia e Tanzânia, que comprovaram que África é o berço da humanidade.

Ki-Zerbo (2006, p. 13) ressalta em seu livro *Para quando a África?* que:

A África é o berço da humanidade. Todos os cientistas do mundo admitem hoje que o ser humano emergiu na África. Ninguém o contesta, mas muita gente esquece isso.

E continua:

Nós os historiadores africanos, realizamos a mudança indo ainda mais longe. Afirmamos a necessidade de refundar a História a partir da matriz a africana. (KI-ZERBO, 2006, p. 15).

É importante observar que esse momento marcante para África pode ser identificado como o período das lutas pela independência pós-colonização ocorridas por volta dos anos 50 do século XX, período também identificado como “renascimento africano”. Tais lutas pela independência política se deram ao mesmo tempo depois de mais de 60 anos da ocupação que foi iniciada em 1884, com a Conferência de Berlim, onde se determinou de forma arbitrária a ocupação do continente africano pelos países da Europa. No mesmo momento, afrodescendentes também travavam lutas por direitos em várias partes do mundo fora da África, ocorrendo desta forma uma conexão e uma realimentação entre esses movimentos.

Outro acontecimento, já citado, de culminância dessas lutas, um marco tanto para os povos africanos como para os afrodescendentes, foi à realização da III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban na África do Sul, em 2001, entre 31 de agosto e 8 de setembro. Nela participaram 16 mil pessoas representantes de 173 países, 4 mil organizações não governamentais (ONGs). Inspirado no combate dos sul-africanos contra o Apartheid, a Conferência deixou como legado, entre outros aspectos, uma Declaração e uma Plataforma de Ação que têm contribuído para direcionar esforços e concretizar as intenções e compromisso assumido pelos representantes dos governos dos países participantes.

Segundo Munanga (2003), um dos pontos marcante do relatório da Conferência de Durban que tem como destaque ações voltado para comunidade negra que é:

a adoção de medidas reparatória às vítimas do racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas públicas específicas para superação das desigualdades¹⁴.

Outro aspecto discutido e recomendado no documento final, a Declaração de Durban, foi o reconhecimento:

que o colonialismo levou ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e que os africanos e afrodescendentes, os povos de origem asiática e os povos indígenas foram vítimas do colonialismo e continuam a ser vítimas de suas conseqüências. Reconhecemos o sofrimento causado pelo colonialismo. (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2011, p. 51).

Os pontos convergentes entre os movimentos voltam-se tanto para dentro do continente como entre os afrodescendentes em seus diversos movimentos em países fora da África. Nas ex-colônias, tratam da sua história, não uma história perdida no tempo, mas em movimento. E para os afrodescendentes é um reencontro com as Áfricas, não uma estereotipada, nem idealizada. Conforme Moore (2010, p. 51) destaca:

Para preservar o rico legado ancestral que nos permitiu atravessar o horror de viver em estado de escravidão racial nas Américas por mais de quatro séculos, foi necessário idealizar essa África da qual tínhamos sido arrancadas para sempre. A África aparece, nessa visão, como um lugar quase sem tensões internas ou contradições inerentes à sua própria experiência histórica.

Desta forma, o referido autor coloca a necessidade de construir novos ideários sobre a África, afirmando acreditar na emergência de um novo imaginário baseado no real. Moore chama a atenção que pode servir para subsidiar as lutas cotidianas dos povos das diásporas e povos africanos.

1.4.1 A Lei 10.639 – Brasil

Como tem sido processado, ao nível da educação brasileira, o ensino da história sobre os antepassados africanos? Será que o processo de ensino ou falta

¹⁴ Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>. Acesso em 12/04/2013.

do estudo desse conteúdo tem contribuído com esse processo de descaracterização?

Houve um tempo em que a história oficial brasileira sequer mencionava a história da África, visando apagar a presença dos povos africanos, a herança escrava, tomando como única referência na construção da identidade do país a Europa branca. Posteriormente, passa-se a conhecer a história da África através dos estudos europeus, influenciados por uma visão da África como um continente sem história. Nas últimas décadas essa situação tem mudado. A história dos povos africanos passa a ser pesquisada e conhecida mundialmente. Apesar disso, até o final do século XX, ainda é pouco divulgada no Brasil, principalmente nos currículos oficiais de ensino; raros são os materiais didáticos onde se encontram as histórias das civilizações que floresceram na África pré-colonial.

O sistema de ensino brasileiro criou condições históricas para que fosse possível colocar em prática a referida política? Em pesquisa realizada com brasileiros por Carvalho (1988), na década de 80, sobre a imagem da África, fica evidente a influência de mitos e estereótipos formados e o poder dos meios de comunicação enquanto veículo de divulgação e manutenção destes estereótipos na atualidade. A África é para o brasileiro o local de onde vieram os escravos; terra atrasada, de povos primitivos e de animais selvagens. Carvalho (1988, p. 36) evidencia que as imagens que o brasileiro comum tem desse continente em comparação às imagens construídas da Europa e dos Estados Unidos da América do Norte, transmitidas pela mídia, assim como os estereótipos veiculados oralmente, seguem o seguinte esquema:

África Pobreza, fome, ignorância, analfabetismo, falta e “cultura”
“Rudimentar”, atrasado “Dominado Humilhado Enfermidade”.
Europa/EUA Riqueza, abundância Ciência, cultura, civilização, Alta
tecnologia, “adiantado” Dominador, poder Orgulho, auto-estima, Saúde.

O comentário de Carvalho, analisando as respostas à sua pesquisa, conforme consta da citação, denuncia que “a construção de uma imagem brasileira passa pela identificação como Ocidente, pois este é claramente visto como superior. E, pelo caminho inverso, esse estereótipo negativo que se constrói da África corre em paralelo” (CARVALHO, 1988, p. 36).

Um aspecto que foi sendo evidenciado a partir das décadas de 70 e 80 do século XX como a melhora na qualidade da informação, apresentados por pesquisadores afrodescendentes ou não, foi a falência do modelo de educação implantado, no que diz respeito à população negra. Souza (2000, p. 48), citando Rosemberg, denuncia que

[...] são os alunos negros que em decorrência da pobreza têm dificuldade de permanecer na escola. São os mais reprovados e os que mais saem de sistema escolar e a ele voltam. Em todos os dados comparativos verifica-se a defasagem do grupo negro em relação aos brancos no que tange à escolaridade. A autora conclui que a trajetória escolar do aluno negro é mais difícil e mais curta do que a dos brancos e as pesquisas sobre os sistemas de ensino não incorporam diagnósticos e propostas voltadas para os segmentos raciais.

Contudo, não deve ser afirmado que não ocorreram mudanças. Nota-se que o processo de inclusão do negro no sistema de educação e na sociedade de modo geral se deu de forma gradual, ou seja, as elites colocaram em prática um processo de inclusão controlado de participação na sociedade.

Outro aspecto importante foi a desconstrução ideológica do mito de existência da relação harmoniosa entre os diferentes segmentos raciais negros e brancos no Brasil, a chamada “democracia racial”, viabilizada pelos movimentos negros, que a maioria do povo, incluindo também os negros, acreditava. Como foi visto na seção anterior, estudos e pesquisas começam a demonstrar a verdadeira situação dos afrodescendentes, que continuam sendo obrigados a sobreviver sem acesso a escolas de qualidade, ao mercado formal de trabalho, a condições de moradia dignas, sem assistência médica.

É digno de nota, além disso, os efeitos negativos das discriminações sofridas na saúde psicológica dos afrodescendentes e os altos índices de homicídios por grupo de raça/cor. Segundo Paixão (2010), no intervalo de 2001 – 2007 em todo país foram cometidos 83.904 homicídios contra jovens pretos e pardos com até 24 anos, o que correspondeu a 62,0% do total de homicídios nesta faixa etária. O número no mesmo intervalo de tempo na população de jovens brancos na mesma faixa etária foi de 42.159, correspondente a 31,2%.

Mas apesar da ainda prevalência de visões como as identificadas no estudo de Carvalho, quando da aprovação da Lei 10.639/03, o Brasil já vivenciava de certa forma algumas mudanças nessa perspectiva. É importante salientar a contribuição

dos movimentos culturais ou dos movimentos que deram destaque à questão cultural na luta política, seja no caso dos afrodescendentes na Bahia, a partir da década 70, seja durante a escravidão. Esses criaram “novas formas de expressão cultural como meio e símbolo de uma identidade cultural negra” (SCHAEBER, 1999, p. 59). Segundo Schaeber, através dos blocos afros, com suas músicas e danças, se construía uma estética negra própria. Os negros-mestiços usaram o espaço carnavalesco para denunciar o racismo camuflado.

Os blocos afros cumpriram um papel importante na formação de uma auto-estima e nascia ali um novo movimento de resistência cultural de negros. Elaborou-se uma identidade negra referida aos diversos elementos estéticos (cabelos trançados em vez de alisado, roupa “africana” etc.), além de tematizar o passado e sua herança africana na música, pautar-se na referência política dos movimentos de libertação pan-africano. (SCHAEBER, 1999, p. 59).

Agier (2001), estudando o grupo carnavalesco Ilê Aiyê, destaca este como o inspirador da africanização do carnaval da Bahia e do movimento cultural negro desde o final dos anos 70. O grupo, diz-se, encarna a mais pura tradição africana da Bahia, nos termos de sua história oficial.

A discussão da africanização remete não só a outro contexto histórico da realidade vivenciada na África, mas também nas Américas, no geral, e em particular a brasileira: o processo de desafricanização. Em seu livro *Brasil e África: outro horizonte*, José Honório Rodrigues apontou para a “desafricanização” do Brasil a partir de meados do século XIX.

Esse autor ressaltou que:

a desafricanização não deve ser vista apenas como um resultado da miscigenação ou da diminuição de africanos no computo geral da demografia brasileira. Ela significou também um afastamento econômico, político e diplomático em relação à África. No plano cultural, ela traduziria, em outros termos, uma pretensa europeização. (BITTENCOURT & CORREA, 2011, p. 8)

Lopes (2004, p. 51) também discutiu o processo de desafricanização, identificando-o como:

o processo através do qual se tiram ou se procura tirar de um tema ou de um indivíduo os conteúdos que o identificam como de origem africana. Processo psicológico e cultural de desconstrução da identidade dos africanos e seus descendentes em diáspora. A principal

estratégia do escravismo nas Américas era fazer com que os cativos esquecessem o mais rapidamente sua condição de africanos e assumissem a de “negros”, marca de subalternidade.

Vale salientar que o referido autor considera que o processo de desafricanização em relação aos escravizados:

começava no continente de origem, com conversões forçadas ao cristianismo, antes do embarque. Seguia-se a adoção compulsória do nome cristão, bem como do sobrenome do dono, o que representava, para o africano, verdadeira e trágica amputação. (LOPES, 2004, p. 51).

Apesar de Rodrigues e Lopes darem destaque especial ao processo de desafricanização, Mattoso (1988) ressalta que a herança africana é rica demais para ser apagada, por demais profunda para ser esquecida, afirmando que “a África não foi perdida”. Paixão (2003), respondendo a essa constatação, também ressalta: a influência afrodescendente em nosso país se propaga para praticamente todos os campos da vida cultural e social brasileira. Para o referido autor, em “muitos casos, simplesmente, impossível de se separar aspectos essenciais deste plano da realidade do que foi a história, trajetória e peculiaridade dos negros e das negras desta nação” (PAIXÃO, 2003, p. 94).

Como parte dessas discussões da luta contra o racismo faz-se necessário destacar que no debate da construção da realidade do ser brasileiro se leve em conta as referências africanas e /ou afro-brasileiras, contribuintes decisivas na construção desse povo, que é reconhecido como único, singular, mas também e principalmente, por sua pluralidade e diversidade cultural.

Cunha (2004), ao discutir como se tem realizado o ensino da história da África nas escolas, constata que:

A história do Brasil ensinada nas nossas escolas é eurocentrica, por partir de uma visão de mundo do europeu e não combinar esta com outras matrizes de conhecimento e experiência históricas. As bibliografias e textos desconhecem a participação de africanos e afrodescendentes na construção intelectual e material do país. Estes descuidos sistemáticos e propositais levam a uma sub-representação de parte da população na história nacional, produzindo a sistematização das dominações e opressões. [...] A história ensinada na formação atual perde a cara da população e fica semelhante às visões dos dominadores, produzindo uma história parcial, alienante e portadora de elementos de discriminações e racismos¹⁵.

¹⁵ Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1028/930>>.

Os africanos, mesmo na condição de escravizados, sempre lutaram por suas raízes, assim como os afrodescendentes não deixaram de batalhar pela manutenção dessas raízes. Todas as conquistas foram resultantes destas lutas. Dessa forma, o que se tem de conhecimento da história dos povos africanos se mantém devido às lutas constantes por sua manutenção. Então, mesmo tendo um horizonte de amplas conquistas pela frente, o que os afrodescendentes conseguiram de ganhos na atualidade são resultantes das pressões dos movimentos sociais.

Na área da educação não é diferente; todas as atuais conquistas dos afrodescendentes foram conseguidas através de reivindicações e embates. Conforme destaca Silva (1997), em Salvador, nos anos 80, os movimentos pressionaram a Secretaria Estadual de Educação, reivindicando reforma no currículo das escolas de primeiro e segundo graus e a inclusão de uma disciplina sobre o estudo da África. Ainda segundo a referida autora, a inclusão da disciplina ocorreu inicialmente e de forma temporária em apenas sete escolas. Para Silva, a continuidade do processo dependia da realização de cursos de formação dos professores e “como o curso para professores não teve continuidade, a implementação em larga escala da inovação curricular ficou comprometida” (SILVA, 1997, p. 138).

A tentativa de implantação de um currículo onde a África passaria a ser incluída na escola de primeiro e segundo graus não teve continuidade devido à suspensão de cursos de formação de professores. Porém, nos cursos de graduação em universidades de Salvador a disciplina de História da África já estava sendo oferecida. Particularmente na Universidade Federal da Bahia - UFBA, a partir de 1966, a disciplina foi oferecido sob a forma de Curso Livre; na década de setenta a disciplina passa a fazer parte do curso de formação de História. Na Universidade Católica do Salvador - UCSal, também durante o final da década de 80 e início dos 90, a disciplina de História da África fez parte do curso de formação de História.

Apesar de constar nas grades curriculares das universidades, a África e os povos africanos, enquanto conteúdo histórico, tinham pouco ou nenhuma importância. É interessante ficar registrado que o mundo acadêmico em particular e a sociedade em geral eram ambas marcadas pelo preconceito, discriminação, distorção e incompreensão sobre a África.

Também na área da educação, através da utilização de procedimentos oficiais, os movimentos representativos dos afrodescendentes mobilizados

garantiram, conforme chama atenção Nascimento (2001, p. 79), a menção da matriz de origem africana nos PCN:

Definiu-se a pluralidade cultural como tema transversal, dedicando-lhe parte do décimo volume do conjunto. Esse fato deve-se, sem dúvida, às intervenções do Movimento Negro, seu empenho em trazer o tema à mesa de discussão de Educação no país e suas incansáveis iniciativas no que diz respeito à pesquisa e à divulgação do assunto.

Para a referida autora, a inclusão do tema transversal da pluralidade cultural nos PCN é importante e “um grande avanço em relação ao que existia antes, porque o tema da diversidade é colocada e a matriz de origem africana, mencionada” (NASCIMENTO, 2001, p. 55). Ainda segundo a autora, “há referência implícita ao movimento social afro-brasileiro”. Apesar de toda a luta travada pelos movimentos negros, o que se tinha ainda era muito pouco, pois os PCN só foram colocados em prática no final do século XX, com a nova LDB/96.

Interessante notar, nas últimas décadas, à medida que os movimentos negros organizados se fortalecem afirmam a figura de Zumbi, o líder do Quilombo dos Palmares, como um dos mais importantes heróis dos afrodescendentes. Nas escolas, o 20 de novembro, data de comemoração da morte de Zumbi, passou a ser alvo de comemorações. Mesmo sendo importante a realização destes eventos pelas escolas, pois a atividade contribui com o processo de afirmação da identidade, há aspectos destacados por Souza que evidenciam a limitação da ação política.

A aprovação da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei nº 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 26, e estabeleceu a inclusão no currículo da Rede Oficial de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, ao alterar a lei maior da educação resultou num marco, pois acirrou ainda mais os debates na sociedade brasileira na luta por direitos iguais para os afro-brasileiros. A aprovação da lei foi extremamente importante, por um lado, porque contribuiu ainda mais para o avanço na longa caminhada histórica de reconhecimento à contribuição dos povos africanos na formação do Brasil. Por outro, evidenciou que o sistema de ensino brasileiro não está preparado para dar continuidade a esse processo.

Em 2004, o MEC publicou Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação - DCNE das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o objetivo de orientar a realização do trabalho educativo

de “trazer ao conhecimento de todos os setores interessados da sociedade, questões, informações, bem como os marcos legais das DCNE para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana” com vistas a facilitar a sua implementação (BRASÍLIA, 2004, p. 6).

As primeiras ações promovidas em Salvador que abordaram sobre a lei 10.639 foram o Seminário Estadual “Educação e Diversidade Étnico Cultural”, realizado em 2004 pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, e o I Fórum de Educação e Diversidade Étnico Racial (SEC/SECAD-MEC), em 2005, onde foi criado o Fórum Estadual Permanente de Educação e Diversidade Étnico- Racial.

Com a implantação da lei 10.639/2003 e com a ampliação do número de universidades, os conteúdos previstos na lei passaram a ser oferecidos, contudo basicamente nos cursos de história das universidades particulares.

Para efeito deste estudo, tomando como referência a realidade de Salvador, Foi verificado que a SEC - Secretaria de Educação do Estado da Bahia e SECULT - Secretaria de Cultura do Estado da Bahia implantaram ações especificamente no que se refere à formação de professores e produção e/ou aquisição de material didático, conforme previsto nas DCNE das Relações Étnico-Raciais, citado abaixo, para o Ensino de Historia e Cultura Afro-Brasileira e Africana, editado pelo MEC após a publicação da lei.

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (BRASÍLIA, 2004, p. 23).

- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). (BRASÍLIA, 2004, p. 25).

A questão que se levanta é a de que para o docente trabalhar em sala com o conteúdo que passou a ser obrigatório a partir da aprovação da lei 10.639, é de fundamental importância que as secretarias viabilizassem condições de trabalho, ou seja, garantissem especialmente a realização de curso de formação e produção de material didático. Só dessa forma os professores teriam condições de cumprir o que passou a ser previsto na nova lei.

Foi verificado que em Salvador a SEC, a SECULT e o Instituto Anísio Teixeira promoveram cursos de formação e produziram e/ou adquiriram material relacionado com a lei 10.639. Vale ressaltar que nos referidos órgão existem setores específicos responsáveis por realizar os cursos de formações e outras atividades. No Instituto Anísio Teixeira - IAT tem o Programa de Formação Continuada para a Educação das Relações Étnico-raciais. Na SEC há uma Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade, e na Secretaria Municipal de Educação existe um núcleo específico. Os cursos realizados pela SEC e IAT são destinados a professores da rede pública do Estado da Bahia.

Para esta dissertação foi feito o levantamento dos cursos e eventos realizados pela SEC e SECULT no IAT para o período entre 2008 a 2010. Conforme quadro 1, foram realizados no IAT um total de cinco cursos, e 2.480 vagas foram oferecidas para professores da rede pública de todo estado. O IAT realizou ainda outros eventos de caráter formativo, conforme quadro 2, sem, contudo, informar o número total de participantes.

Quadro 1. Demonstrativo IAT/ Cursos carga horária e numero de vagas

Curso	Carga horária	Vagas Oferecidas
África Contemporânea: Práticas e Saberes / 2009	120 horas/aula,	160
Educação Ciência e Raça / 2009	120 horas/aula,	160
Ire Ayó: Educação das Relações Étnico-Raciais / 2009	120 horas/aula,	1.000
Africanidades e Educação/distancia / 2010	180 horas/aula	1.000
Territórios, Povos e Comunidades Tradicionais: O Espaço e as Relações Raciais / 2010	80 horas/aula	160

Fonte de dados IAT/Maio-2012.

Quadro 2. Demonstrativo IAT/ Eventos Formativos tipos e quantidades

Eventos Formativos	Tipo de evento / ano	Quantidade
Personalidades Negras	Videoconferências / 2009	Personalidades negras de diversas áreas
Novembro Negro: Africanidades e Educação	Videoconferências / 2009	11
Orúko: Memórias e Heranças Negras	Oficinas pedagógicas / 2010	Por escolas da rede estadual de ensino.

Fonte de dados IAT/Maio-2012.

Quanto à SEC, esta realizou dois cursos de formação e capacitação para um total de 1.500 professores de vários Territórios de Identidade da Bahia, atingindo cerca de 400 escolas. A SEC realizou também videoconferências abordando a temática da igualdade racial e de gênero em 32 Direcs para docentes, técnicos, estudantes e gestores.

O IAT adquiriu no referido período cinco títulos de diferentes autores relacionados à lei, porém não foi registrada a quantidade. Foi produzido um livro sobre Afroetnomatemática, de autoria de Henrique Cunha Júnior, cujos exemplares deveriam ser distribuídos nas escolas e bibliotecas e instituições públicas, mas não consta a quantidade nem o período no qual ocorrerá a distribuição. Além disso, foram adquiridos os seguintes materiais audiovisuais: África e Africanidades; Mandinga em Manhattman; Cinema de Zózimo, direção Zózimo Bulbul; e Quilombos da Bahia, direção Antonio Olavo. Quanto à SEC, foram distribuídas 40 mil unidades curriculares estaduais para o Ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira, e para a Educação das Relações Étnico-raciais/2010.

Quadro 3. Demonstrativo SEC- Cursos/Eventos período e numero de vagas

Cursos / Eventos	Período realizado	Vagas Oferecidas
Curso de Formação Ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileiras, e para a Educação das Relações Étnicorraciais/Lei nº10.639/03	2010	1000 professores de 6 Territórios de Identidade da Bahia; de 400 escolas
Capacitação em Ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira e Quilombola	2010	500 professores e professoras, de 3 Territórios de Identidade
Videoconferências abordando a temática da igualdade racial e de gênero	2010	Docentes, técnicos (as), estudantes e gestores(as), em 32 Direc

Fonte de dados SEC/Maio-2012.

Quadro 4. Demonstrativo SECULT- Cursos/Eventos período e numero de vagas

Cursos / Eventos	Período realizado	Vagas Oferecidas
Curso de formação continuada/ Base Pasta (Temáticas)	2008	165 professores 15 Escola/ 120 horas
Curso de formação para utilização do atlas em sala de aula	2008	
Lançamento do documentário Práticas Pedagógicas: diversidade na sala de aula	2009	
Apresentação do Projeto Palestra Afro CulturalSenzala Artísticas	2009	11 apresentações para professores
Colóquio Afro-Brasileira	2010	

Fonte de dados SECULT/Maio-2012.

Na SECULT foram realizadas várias formações e eventos, mas nos documentos consultados só constavam cinco realizações, incluindo cursos e eventos. Contudo, onde a SECULT se destaca é na produção de material. Foram, conforme quadro 5, 80.417 exemplares dos mais diversos tipos de materiais relacionados à lei 10.639.

Quadro 5. Demonstrativo SECULT- Material/ período quantidades

Tipo de Material	Período de publicação	Quantidades
Atlas Afro-brasileira Cultura Popular Raul Lody	2008	17.000 distribuídos para todas as Escolas
Kits Biblioteca Afro-brasileira	2009	15.000 distribuídos para todas professores
Livros didáticos Cultural Afro-brasileira e Indígena do 1ª a 5ª ano	2009	alunos do 1ª ao 5ª ano de 55 escolas
Kits do Projeto A Cor da Cultura	2009	417 kits para todas as Escolas
Livros de Provérbios OWÉ	2009	15.000 livros distribuídos
Livro de literatura Epé Laiyé	2010	30.000 livros
Mapas da África	2010	Aquisição de 3.000

Fonte de dados SECULT/Maio-2012.

Verificou-se que outros órgãos como o MEC e a Universidade Federal da Bahia, através do CEAFFRO/CEAO, e a UNEB – Universidade do Estado da Bahia também promoveram cursos à distância e distribuíram materiais didáticos relacionados à temática étnico-racial. Vale salientar ainda a iniciativa própria dos professores, realizando cursos de pós-graduação sobre a lei.

1.4.1 Cátedra Libre África- Venezuela

A partir do segundo mandato do presidente Hugo Chaves, período que vai de 2006 a 2011, em decorrência da não inclusão de questões relacionadas diretamente aos afrodescendentes na Constituição Bolivariana, começa a existir um diálogo mais direto entre movimentos afrodescendentes e o governo. Inclui-se, a partir daí, artigos sobre os afrodescendentes na Nova Lei da Educação, aprovada em 2009. Dentre as ações viabilizadas uma das mais importantes foi à criação de *Cátedra Libre África*.

A implantação do programa *Cátedra Libre África* teve início em 2006, antes mesmo da aprovação da Nova Lei da Educação, e de acordo com o discurso do vice ministro a “Venezuela está dando passos firmes para conseguir o estabelecimento de centros que permitam estudar o continente africano”.

Conforme publicação do governo venezuelano, os antecedentes históricos da implantação da *Cátedra Libre de África* remontam a data de 25 de maio de 2006, quando, juntas, instituições de Educação Universitárias de diversas regiões e a Rede de Organizações Afro Venezuelanas assinaram uma Carta Compromisso com o objetivo de promover estudos sobre o conhecimento integral da África e de sua presença na cultura nacional. Na Carta Compromisso ficou definida a intenção das Universidades cederem espaços físicos para realização dos estudos africanos, garantia de aumento do patrimônio bibliográfico documental e audiovisual relacionado ao tema África e outras providências.

Segundo Ugueto (2012), o programa de *Cátedra Libre de África* nasce do esforço conjunto: do Estado e governo venezuelanos, de instituições públicas e privadas, de organizações do poder popular e de diversas e reconhecidas personalidades do país. Esses, segundo o referido autor, deram forma a um projeto que serve e servirá para estimular estudos e debates sobre a rica história dos povos da África e da sua influência no contexto internacional e na Venezuela em particular.

É importante destacar dois momentos marcantes neste processo de implantação de *Cátedra Libre África*. O primeiro momento, como forma de avançar no processo de implantação das *Cátedras Libre África* em setembro de 2009, o Conselho de Reitores reunido em Caracas reafirma o compromisso de viabilizar as ações estabelecidas em 2006 na concretização do programa. O conselho, reunido durante a II Cumbre América do Sul – África, contou com o apoio dos participantes no processo de criação de Cátedras África.

O segundo momento foi em 25 de maio de 2010, quando foi assinada a Ata-Compromisso pelos diferentes representantes das instituições universitárias com o objetivo de criação, desenvolvimento e permanência da *Cátedra Libre África*. Na oportunidade foi estabelecida uma troca de compromisso, por parte dos representantes das instituições, em viabilizar a proposta, e por parte do governo venezuelano, de facilitar os recursos necessários.

Os acordos firmados através das Cartas e Ata-Compromisso tiveram o propósito de viabilizar o programa, garantindo com isso os objetivos expostos por representantes do governo.

O programa *Cátedra Libre África* tem o seguinte objetivo:

Ser um programa de estudos onde se geram espaços para a discussão e intercâmbio de ideias a respeito da afrodescendência, da negritude, da história africana, da contribuição dos africanos e da luta contra a discriminação, entre outros temas¹⁶.

Além de apresentar o objetivo do programa, Bolívar sinaliza outro aspecto fundamental para sua compreensão, respondendo à seguinte questão: Por que na Venezuela os estudos de África começaram ou priorizaram as universidades? Devido ao potencial dessas instituições, além da capacidade que a população universitária tem na incorporação rápida de informação, bem como maior facilidade na difusão da temática.

Com relação aos conteúdos acadêmicos e curriculares, Cassiani afirmou que no governo bolivariano ocorreram mudanças com o objetivo de incluir o tema África, mas sinaliza que esse processo só ocorreu em algumas universidades. Afirma que através da implantação do programa de *Cátedras Libre África* ocorreu a inclusão no espaço acadêmico do referido tema. Porém, reafirma que apesar da revalorização do tema África e de seus descendentes na escola, considera que os conteúdos ensinados são insuficientes.

Mas, apesar de sua posição crítica, Cassiani (2013, p. 148) destaca também que:

Este espaço acadêmico foi criado como um marco de integração Sul – Sul África América, sendo impulsionado pelo governo bolivariano liderado pelo presidente Hugo Chávez, em sua visão de instauração de um mundo multipolar.

O governo venezuelano criou também um órgão voltado para este fim, o Instituto de Investigação Estratégicas sobre África e a Diáspora – Centro de Saberes de Africanos, que tem como missão “a investigação e o estudo dos grandes temas da africanidade e da diáspora em América e o Caribe em diversas áreas”¹⁷. Durante sua inauguração, o ministro dos Negócios Estrangeiros para África, Reinaldo Bolívar, fez um chamado aos reitores das universidades para promover a *Cátedra Libres África* e conclamar professores e alunos a aprender sobre a África, porque, segundo ele, estudar a África é estudar a América.

¹⁶ Disponível em <<http://afroamiga.wordpress.com/2011>>. Acesso em 2013.

¹⁷ Idem.

2 MÉTODO E ANÁLISE

2.1 CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste capítulo é apresentado o modo como foi realizada a pesquisa, ou seja, o caminho metodológico percorrido, expondo os métodos e procedimentos teóricos e técnicos utilizados durante a investigação.

O processo de realização de uma pesquisa implica em uma série de tomadas de decisão por parte do pesquisador. Em qualquer pesquisa, em especial na área das ciências humanas, não se pode ser descartado o peso e a importância do quadro teórico, sendo de fundamental importância a aproximação do pesquisado com a produção teórica do assunto estudado ao longo de todo período investigativo. Seguindo essa perspectiva, a revisão e aproximação com autores e suas produções sobre o tema alvo do projeto norteou todo o processo de fazer deste estudo.

Tradicionalmente, entre outros aspectos, eram decisivos para realização das pesquisas na área das ciências humanas a utilização dos experimentos e métodos das ciências exatas e a garantia da neutralidade dos pesquisadores, ou seja, o seu afastamento do objeto de estudo. Na contemporaneidade um dos aspectos marcantes e que também dá credibilidade às pesquisas na referida área é a utilização, pelos pesquisadores, de métodos e técnicas que sejam mais adequados ao objeto.

Chizzotti (2003) destaca a importância das pesquisas se desvincularem “das referências positivísticas” e tender para o “estudo de questões delimitadas, locais, apreendendo os sujeitos no ambiente natural em que vivem nas suas interações interpessoais e sociais”, nos quais, conforme o autor, “urdem os significados e constroem a realidade”. Chizzotti sinaliza, ainda, a avaliação e os efeitos da pesquisa na mudança social e no desenvolvimento material e cultural da sociedade.

Os aspectos destacados por Chizzotti são comuns às pesquisas qualitativas. No presente trabalho, método e procedimentos teóricos e técnicos utilizados voltam-se para a abordagem qualitativa. Seguindo a perspectiva desse autor, foi atingido o

propósito de explicar e detalhar os procedimentos empregados na pesquisa a fim de responder as questões levantadas e os objetivos propostos.

Ludke e André (1986) abordam o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando, a partir do estudo de Bogdan e Biklen (1982), cinco características básicas que contribuem para sua compreensão, quais sejam: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta e o pesquisado como principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação é com o processo mais do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

É importante salientar ainda a necessidade de combinar o uso de técnicas. A junção de diferentes procedimentos metodológicos teve o propósito de ampliar a aproximação com o objeto de pesquisa, como destaca Manayo (2005, p. 20), uma vez que “cada método por si só, não possui elementos mínimos para responder às questões que uma investigação específica suscita”.

2.1.1 Fazendo a Pesquisa

Para a concretização deste trabalho investigativo foi realizada uma pesquisa do tipo descritiva, sendo utilizado o método contrastivo. O referido método se mostrou o mais adequado devido ao objetivo de analisar a aplicação das políticas afirmativas em educação em duas realidades diferentes: Brasil, mediante a implantação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e Venezuela, através do *Cátedra Libre África*, programa de estudos de discussão e intercâmbio de ideias a respeito da afrodescendência e da história africana. Tomaram-se por base as experiências desenvolvidas no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Salvador, e no Centro de Saberes Africanos e, em Universidades em Caracas, Venezuela.

O que é análise contrastiva? Oliveira (2006, p. 33), citando Vandresen, afirma que para o referido autor os estudos de linguística contrastiva são conhecidos como análise contrastiva, e os define:

como uma subárea da linguística, sua função seria a de apontar as similaridades e diferenças estruturais entre língua materna (LM) de um estudante e a língua estrangeira (LE) alvo com o intuito de prever as estruturas que oferecem dificuldades de aprendizagem e as que apresentam facilidades.

A análise contrastiva tem sido muito empregada no estudo das línguas estrangeiras, e, segundo Fialho (2005, p. 90), citando Gargalho e Vandresen, “consiste em observar as semelhanças e diferenças. Sua função seria a de apontar as similaridades e diferenças estruturais”.

Conforme Gargallo (1993, citado por FIALHO, 2005, p. 90) “os estudos relacionados à análise contrastiva se fundamentam com os estudos realizados por Fries e por Lado em 1945 e 1957, respectivamente”. Durão (1999) também utilizou a análise contrastiva no estudo da linguística, destacando que foi no final dos anos cinquenta que esta se estabeleceu como ciência.

O referido autor salienta ainda:

O interessa pelos efeitos que as diferenças e similitudes existentes entre as estruturas da língua materna e a língua meta produzem na aprendizagem da LE estabelecendo uma relação de causalidade entre o grau de dificuldade de aprendizagem da LE e o grau de divergência contrastiva com a LM. (DURÃO, 1999, p. 45).

Hamlin (2008) apresenta um estudo sobre ontologia e gênero em que usa o método das explicações contrastivas. A referida autora, tomando como referência os estudos de Lawson, chama atenção que “nem todas as explicações baseadas nos contrastes são bem-sucedidas”. Para que haja sucesso no uso do método, a autora apresenta as duas condições estabelecidas por Lawson. A primeira é que deve haver o que denomina “espaço de contraste”, um domínio (espaço-temporal) significativo dada nossa compreensão atual, “um espaço no qual quaisquer contrastes sistematicamente observados possam ser, prima facie, considerados significativos ou de interesse”. A segunda condição, mais difícil de ser alcançada, é que todos os aspectos ou partes relevantes do espaço de contraste sejam corretamente interpretados como estando sujeitos a mais ou menos o mesmo conjunto de influências.

É importante ressaltar que embora as Américas tenham avançado na realização de estudos sobre as relações étnico-raciais e na implantação de políticas

afirmativas, o tema continua sendo de difícil abordagem nos dois países alvos da pesquisa.

À medida que o estudo foi sendo realizado ficou evidente que, em consonância com os dois critérios pontuados por Lawson e citados por Hamlin, as duas realidades estudadas compartilham processos históricos. Com relação ao primeiro critério (espaço-temporal) pontuado pelo autor, a questão do “espaço de contraste”, o locus de referência da pesquisa é a América do Sul. Além disso, ambos os países compactuam de uma especificidade dentro desse universo América do Sul, uma vez que fazem parte do bloco do Mercosul.

Em se tratando da questão temporal, mesmo contextualizando historicamente o processo de abolição e o pós-abolição nas duas realidades estudadas, o tempo investigado é a primeira década do XXI, mais precisamente entre 2006 a 2010. Isso porque foi no ano de 2006 que teve início o processo de debates que viabilizou, no Colégio Modelo (Salvador), a experiência com a aplicação da Lei 10.639/03, sendo também o ano em que teve início a experiência da implantação do programa *Cátedras Libre África* em Caracas.

Quanto ao segundo critério, as duas realidades alvo da pesquisa estão sujeitas a um conjunto semelhante de influências, em especial do ponto de vista da temática tratada nesse estudo. São países que apresentam uma população multiétnica, vivenciaram um processo de abolição sem a incorporação dos descendentes de africanos escravizados na sociedade, sendo marcados na contemporaneidade por profundas desigualdades raciais. Na última década passa a ocorrer uma crescente mobilização dos movimentos afrodescendentes por igualdades econômicas, sociais e educacionais. Assim sendo, o estudo se adéqua à realização da análise contrastiva, ao apresentar diferenças e semelhanças na aplicação da política afirmativa no âmbito da educação no Brasil, a partir da lei de nº 10.639/2003, e na Venezuela, com a implantação de *Cátedra Libre África*, verificando reflexos de sua implantação e tomando como referência experiências de aplicação localizadas dessas políticas em ambos os países.

2.1.1.1 Coletando os Dados: Locus da Pesquisa

Atendendo normas legais para realização de pesquisa, Resolução 196/96, o projeto foi encaminhado para apreciação logo após a qualificação, tendo sido devidamente submetido conforme CAAE 17829614.7.00005032.

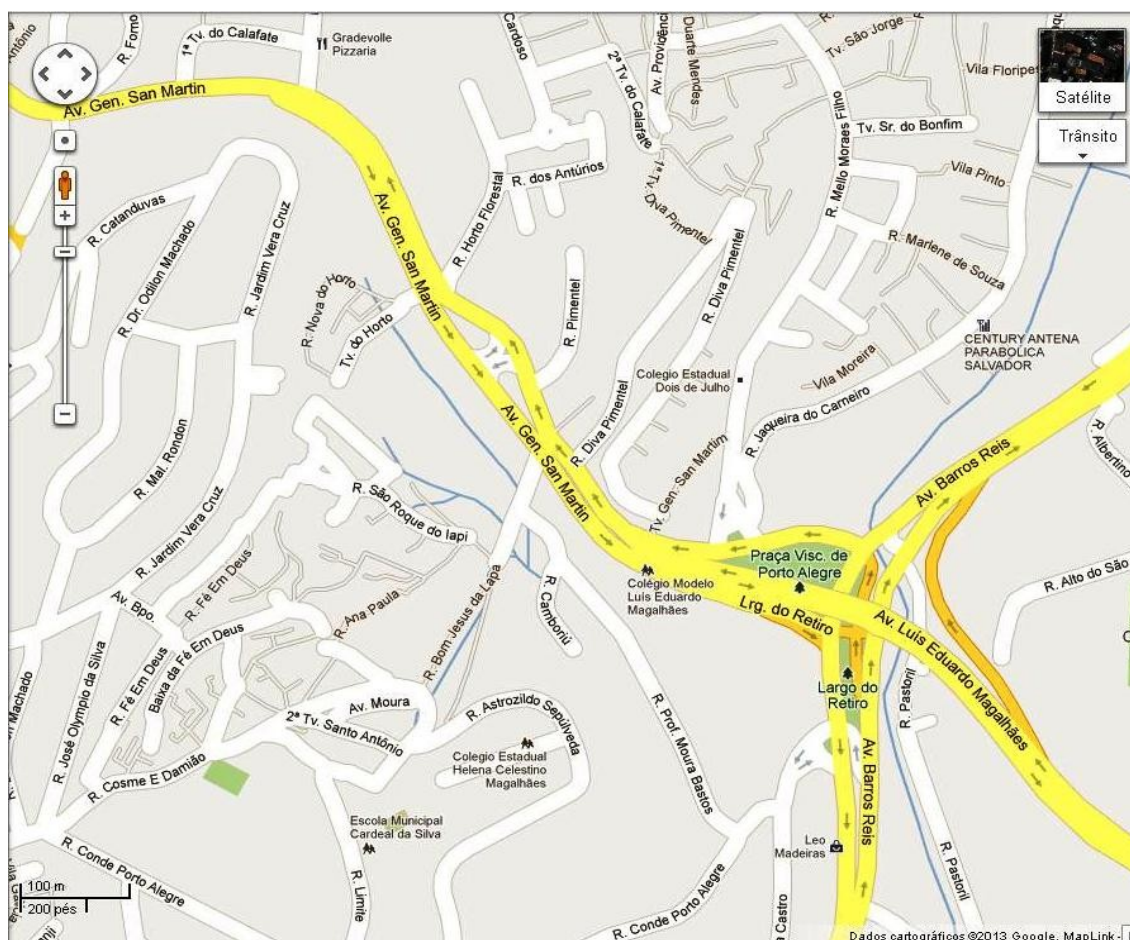
Em consonância com o cronograma que fora apresentado no projeto, a pesquisa foi realizada no tempo previsto. A coleta dos dados ocorreu em dois momentos, uma vez que a pesquisa foi realizado em duas cidades, Salvador-Brasil e Caracas-Venezuela, dois países membros permanentes do Mercosul que desenvolvem ações afirmativas em educação voltadas para os afrodescendentes. Os lócus foram: em Salvador, o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães e em Caracas, o Instituto de Saberes Africano e as Universidades Colégio Universitário Francisco de Miranda e Universidade Bolivariana de Venezuela.

O primeiro momento do levantamento e coleta de dados foi realizado em Caracas Venezuela. Apesar das dificuldades naturais a um processo de pesquisa e levantamento de dados em outro país, principalmente quanto à questão da diferença do idioma, a coleta de dados e o fornecimento de materiais foram satisfatórios, e os objetivos da pesquisa foram alcançados. No segundo momento foi feita a coleta em Salvador - Brasil

O Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, ou Modelo, como é conhecido, faz parte das unidades de ensino da rede pública do estado da Bahia destinadas ao ensino de nível médio, e está localizado em Salvador no bairro de San Martin. Os Colégios Modelos começaram a ser implantados no ano de 1999 pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, na capital e em mais 17 regiões de médio porte, conforme Decreto de criação nº 7.293, de 04/05/98. O Modelo é o primeiro e único deles na cidade de Salvador.

O colégio, apesar de só ter 13 anos de fundado, tornou-se uma referência positiva para os alunos, a maior parte deles residentes em bairros da periferia de Salvador. Conta com boas instalações, equipamentos diversos e quadro de professores completo – esses, em sua maioria, pós-graduados ou cursando pós-graduação ao nível de especialização ou mestrado. O Modelo funciona em sistema de sala ambiente específica por disciplina, contando também com biblioteca aberta à comunidade, quadra de esporte, auditório, dentre outros equipamentos.

Figura 3. Mapa de localização do Colégio Modelo - Salvador



Fonte: Online Mapa Salvador

O Instituto de Investigação Estratégico sobre África e sua Diáspora, também conhecido como Centro de Saberes Africano, é uma instituição científica e educativa criada em 2006 no governo do Presidente da República Bolivariana Hugo Chávez, com o objetivo de educação, investigação, produção, gestão e difusão de conhecimento e saberes relacionados com a África e sua diáspora na América, conforme documento oficial da instituição.

O Centro de Saberes Africano está vinculado ao Ministério das Relações Exteriores, no setor da África. O Centro está de acordo com os ideais e aspirações da Declaração da Nova Esparta, tirada durante a II Cumbre América do Sul - África e o Plano de Implantação ASA 2010-2015, que busca fortalecer as relações entre África e América.

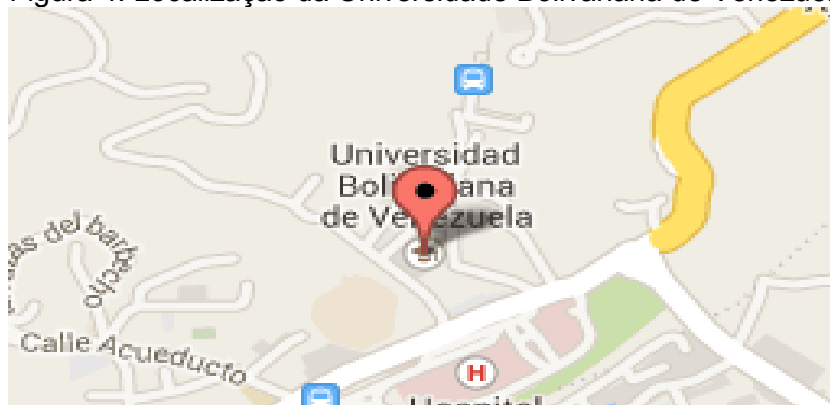
O Colégio Universitário Francisco de Miranda é um instituto de ensino superior do Estado Venezuelano, criado em 20 de fevereiro de 1974, e sua criação, segundo documento oficial, visou responder a uma necessidade do país por

profissionais de nível universitário capacitados para atender a uma nova realidade vivenciada nos setores da produção de serviços. O Colégio Universitário conta com salas, biblioteca, laboratório de informática.

O Colégio Universitário Francisco de Miranda fica localizada no Centro de Caracas. Consta em documento que o Colégio Francisco de Miranda tem como missão ser uma instituição universitária de excelência atuando no nível da investigação, extensão e gestão, funcionado de acordo com os princípios da Constituição da República Bolivariana da Venezuela. Têm entre seus princípios a equidade social, que condiciona a instituição a ser um espaço que impulsiona a gestão da justiça social, igualdade de condições e oportunidade de acesso a todos sem nenhuma discriminação fundada na raça, sexo, idioma, religião, consideração econômica, culturais, sociais e incapacidade.

A Universidade Bolivariana da Venezuela foi criada em 2003, instituída pelo Decreto Presidencial nº 2.517, de 18 de julho de 2003, e faz parte do conjunto de universidades criadas no governo do presidente Hugo Chávez. A criação da universidade objetivou a ampliação do número de vaga e a inclusão de grupos antes sem acesso ao ensino superior no país. Conforme documento oficial, a UBV se destaca “como uma alternativa ao sistema de ensino tradicional”.

Figura 4. Localização da Universidade Bolivariana de Venezuela



Fonte: Site da Universidade Bolivariana de Venezuela

Também de acordo com documento oficial, a UBV tem como princípios: formação integral dos seus educando com vistas a formar cidadãos; elaboração de projetos sociais que contribuam com o desenvolvimento do país; desenvolvimento de conhecimento no campo científico, tecnológico, social e humanístico; revitalização, numa perspectiva histórica, do pensamento integracionista bolivariano

latino-americano como fundamento de cooperação nacional e internacional; e formar uma comunidade universitária que sustente valores éticos, políticos, democráticos e participativos no sentido de fortalecer a construção do socialismo do século XXI.

A UBV conta com campo universitário de qualidade, oferecendo dez tipos de cursos diferentes de graduação: comunicação social, estudos jurídicos, gestão ambiental, gestão social do desenvolvimento local, agroecologia, arquitetura, estudos políticos, informação para a gestão social, gestão em saúde pública e medicina integral comunitária.

2.1.2 Sujeitos da Pesquisa

Ao todo foram entrevistados dez profissionais, sendo cinco em cada um dos países pesquisados. Foi entrevistado um representante do Ministério da Educação do Brasil e da Venezuela e coordenadores pedagógicos das duas realidades estudadas. Em Salvador foram entrevistados também dois professores do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães que participaram de forma direta das atividades relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ministrando a disciplina História durante o período estudado, ou seja, de aplicação da disciplina, entre 2008 e 2011.

Em Caracas foram entrevistados dois professores de universidades em Caracas – Venezuelana, um representante do Colégio Universitário Francisco Miranda e uma da Universidade Bolivariana de Venezuela que implantaram a experiência da *Cátedra Libre África*. Completando o quadro de entrevistas foram ouvidos dois representantes do movimento negro que participam como representantes do Brasil e da Venezuela em instâncias do Mercosul de Salvador e Caracas.

Para a aproximação com os sujeitos da pesquisa realizou-se entrevistas semiestruturadas. Algumas das entrevistas realizadas em Caracas, devido à barreira da língua, foram respondidas por escrito pelo próprio entrevistado. A utilização deste tipo de instrumento foi importante porque possibilitou trabalhar com a combinação de perguntas fechadas e abertas, onde os entrevistados tiveram a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador. Segundo Haguette (2010), esse pode ser definido como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Ludke e André (2011, p. 34) destacam a grande vantagem da entrevista sobre outras

técnicas: “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

2.1.3 Procedimentos - Como Foram Feitos

Para fundamentar o estudo, além da leitura de literatura produzida sobre o tema, foi realizada leitura e interpretação de pareceres e resolução das leis sobre Mercosul, buscando a compreensão sobre a formulação de diretrizes que instituíram e formalizaram a criação do bloco Mercosul, em particular nas áreas de educação, ações afirmativas e sobre as formas de aplicabilidades. Segundo Ludke e André são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Os documentos escolhidos foram aqueles que apresentaram dados que funcionassem como fontes de informação relevantes para analisar o objeto de estudo. Desta forma, os documentos utilizados estão divididos em dois blocos, seguindo o propósito para o qual foram utilizados: documento de referência e documento de análise.

Os documentos considerados neste trabalho como documentos de referência foram aqueles lidos e que estão presentes de alguma forma neste texto, alguns deles citados. Esses não fazem parte do conjunto dos documentos analisados, mas contribuíram de forma fundamental na construção da pesquisa. Esses documentos são: Do Mercosul - Tratados e Protocolos de criação do Mercosul, atas do GT racismo da Reunião das Altas Autoridades de Direitos Humanos do Mercosul, Planos Trienais de Educação de Educação do Mercosul; Do Brasil - Estatuto da Igualdade Racial, Projeto da Lei de Cota, Documentos subsídios de preparação das primeira e terceira Conferências de Salvador pela Igualdade Racial e Venezuela, Lei Orgânica contra A Discriminação Racial.

O segundo conjunto de documentos utilizados na pesquisa são os documentos escolhidos para serem analisados. Ludke e André destacam a importância da realização da análise documental, constatando que constitui uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Vale salientar que a análise documental foi utilizada com o objetivo de complementar as informações obtidas por outras técnicas, no caso deste estudo, a análise temática.

Os documentos analisados seguem no quadro 6, a seguir.

Quadro 6. Documentos analisados.

BRASIL	VENEZUELA
Leis de Diretrizes de Base da Educação	Lei Orgânica da Educação
Lei 10.639/03	Cátedra Libre de África – Projeto Conscientizador para Integração e Libertação
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Programa do Instituto de Saberes Africano

2.1.3.1 *Analisando Dados - Mesclando as Técnicas*

Para análise de dados foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

Para Bradin (2011, p. 4) a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Mas pode ser entendido também como:

um instrumento de análise, é marcada por uma grande diversidade de formas e é adaptável a um campo de aplicação muito vasto, ou seja, o campo das comunicações. A análise de conteúdo pode ser uma análise dos ‘significados’, como na análise temática, ou uma análise de ‘significantes’, como na análise léxica. (BRADIN, 2011, p. 5).

Para tanto, é de fundamental importância cumprir todas as etapas necessárias para proceder com a análise. São elas:

a) Primeira Etapa: pré-análise, que segundo o autor consiste num processo de escolha dos documentos ou definição do corpus de análise;

b) Segunda Etapa: exploração do material ou codificação, caracterizado pelo autor como o momento através do qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades;

c) Terceira Etapa: tratamento dos resultados inferência e interpretação.

Com relação à análise dos dados, para cumprir essa etapa da pesquisa mesclou-se duas modalidades de técnicas: análise documental e análise de conteúdo. A primeira etapa, seguindo as ideias de Bradin, é identificada aqui como a pré-análise e foi iniciada desde o momento em que foi tomada a decisão de realizar a pesquisa. Desde então foi sendo feita a seleção dos materiais e escolhidos os documentos que auxiliariam a responder as questões da pesquisa. Foram realizadas também as leituras necessárias, transcrições e leitura e exaustivas das entrevistas.

Neste estudo, a etapa identificada de pré-análise é usada para detalhar dois momentos fundamentais na realização da análise dos dados. No primeiro momento foram apresentados e analisados os documentos, visando responder as questões da pesquisa e/ou preencher as lacunas deixadas nas entrevistas. No segundo momento foram definidas as categorias de análise.

2.1.3.2 Apresentação dos Documentos

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB do Brasil, aprovada pelo congresso e sancionada em 20 de dezembro de 1996 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, incorporou mudanças democráticas implementadas na sociedade brasileira com a promulgação da Constituição cidadã de 1988. A aprovação no congresso do projeto de Lei ocorreu depois de um longo processo de debate. O projeto aprovado do ex-senado Darcy Ribeiro sob o nº 9.394 estabeleceu em linhas gerais as diretrizes e as bases da educação nacional em todos os seus níveis.

A LDB foi estruturada em onze títulos, os quais tratam:

- Título I - Da Educação, onde está definido o que é educação nas suas várias formas e o papel da educação formal;

- Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional;

- Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar;

- Título IV - Da Organização da Educação Nacional;
- Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino: Capítulo I - Da Composição dos Níveis Escolares, Capítulo II - Da Educação Básica, Seção I - Das Disposições Gerais, Seção II - Da Educação Infantil, Seção III - Do Ensino Fundamental, Seção IV - Do Ensino Médio, Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos, Capítulo III - Da Educação Profissional Capítulo IV - Da Educação Superior, Capítulo V - Da Educação Especial;
- Título VI - Dos Profissionais da Educação;
- Título VII - Dos Recursos Financeiros;
- Título VIII - Das Disposições Gerais e
- Título IX - Das Disposições Transitórias.

Essa estrutura é subdividida em 92 artigos e seus incisos.

Dentre o conjunto de Títulos que compõem a lei, se faz importante para este estudo apresentar o Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II - Da Educação Básico, Seção I- Das Disposições Gerais, em especial o Art. 26 que aborda sobre o currículo dos ensinos fundamental e médio, destacando:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

O outro destaque no artigo 26 é o inciso 4º, o qual afirmava na época que o ensino da História do Brasil deveria levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Já a Lei Orgânica da Educação Venezuelana foi aprovada e sancionada no Palácio Federal Legislativo, sede da Assembleia Nacional da República Bolivariana da Venezuela, em Caracas, em 13 de agosto de 2009, ano 199º da Independência e 15º da Federação. A Lei define no Capítulo I - Das Disposições Fundamentais, no Artigo I, o seu objetivo de desenvolver os princípios e valores orientadores, direitos, garantias e deveres em educação, que assume o Estado Venezuelano. O referido artigo traz que,

de acordo com os princípios constitucionais, a lei é orientada por valores éticos humanistas para a transformação social como base que organiza e fundamenta o funcionamento do sistema de Educação da República Bolivariana da Venezuela.

A Lei Orgânica da Educação Venezuelana foi estruturada em sete capítulos, os quais tratam:

- Capítulo I - Das Disposições Fundamentais;
- Capítulo II - Da Cor-responsáveis da Educação;
- Capítulo III - Do Sistema Educativo;
- Capítulo IV - Da Formação e Carreira Docente;
- Capítulo V - Da Administração e Regime Educativo;
- Capítulo VI - Do Financiamento da Educação e
- Capítulo VII - Das Disposições Transitórias, Revogações e Final.

Faz parte da lei 50 artigos, suas seções e incisos.

Vale salientar que em sete artigos da Lei Orgânica da Educação da Venezuela são tratados aspectos relacionados aos afro-venezuelanos. São eles:

- No Capítulo I - Das Disposições Fundamentais: artigo 3 (Princípios e valores orientadores da educação), artigo 6, item 5 (Promover a integração cultural e educativo, regional e universal), artigo 10 (Proibição de incitação ao ódio), artigo 14 (Da educação), artigo 15 (Do objetivo da educação);

- No Capítulo III - Do Sistema da Educação: artigo 26, item Modalidade do Sistema Educativo, e artigo 27, Educação intercultural e intercultural bilíngue.

Em 09 de janeiro de 2003, ano 182º da Independência e 115º da República, foi encaminhado pelo Governo brasileiro ao congresso projeto que alterou o artigo 26 da Lei nº 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação, e estabeleceu a obrigatoriedade no currículo da Rede Oficial de Ensino da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nos estabelecimento de ensino fundamenta e médio na rede pública e privada. A inclusão foi aprovada pelo congresso sob a Lei nº 10.639, sendo sancionado pelo presidente da república em março de 2003.

A Lei 10.639 é composta por três artigos 26-A, 79-A e 79-B, dois incisos e mais um artigo e um inciso que foram vetados. O artigo 26 é o que define a matéria da lei. O inciso 1º define em linhas gerais o conteúdo programático e como se processará. O artigo 79-B registra a inclusão oficial, no calendário letivo, do dia 20

de novembro como dia Nacional da Consciência Negra. Quanto aos inciso 3º e artigo 79-A tratavam respectivamente do seguinte: o inciso 3º § que “as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no Ensino Médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta lei” e o artigo 79-A. que “os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria”.

Em outubro de 2004, o Ministério da Educação do Brasil publicou oficialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse documento, o Ministério da Educação define, de modo geral, os procedimentos a serem seguidos pelas diversas instituições de ensino e professores para dar cumprimento à Lei 10.638. Na apresentação assinada pelo então ministro da educação constava que o documento estava de acordo e comprometido com a pauta de políticas afirmativas implantadas pelo governo federal, e que a sua elaboração tinha o propósito de efetivar “um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminação e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro”.

Na introdução do documento está registrado ainda que o seu mérito é o de:

trazer ao conhecimento de todos os setores interessados da sociedade, questões informações, bem como os marcos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004, Parecer 03/2204, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE. (BRASIL, 2004, p. 6).

O referido documento foi elaborado em parceria com órgãos como a Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. A ministra da SEPPIR na época destacou a relevância de estabelecer parcerias para o cumprimento desse desafio, que é de uma vez por todas combater o racismo e promover a igualdade de oportunidade entre os diferentes grupos étnicos que compõem a rica nação brasileira.

Consta, ainda, no documento, o Relatório do Conselho Nacional de Educação que destacou em seu parecer, além da relevância dos dispositivos legais tomados

como referencia na elaboração das Diretrizes, a importância das reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX. Além disso, apresenta uma contextualização histórica da temática no Brasil e estabelece que para as diversas instituições de ensino e professores darem cumprimento a tal lei devem seguir os seguintes princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Em Caracas, a implantação da *Cátedra Libre África* teve início em 2006 e, conforme publicação do Ministério do Poder Popular para a Educação Universitária, *Cátedra Libre África* é apresentado como um Projeto Conscientizador para a Integração e Libertação, nascido e fundamentado em princípios teórico-filosóficos e ideológicos de solidariedade e humanidade internacional, de luta antiimperialista e de independência, autodeterminação e soberania dos povos. Segundo o referido documento, o “Projeto busca promover o estudo do continente africano e seu aporte na cultura venezuelana” (VENEZUELA, 2012, p. 5, tradução livre).

Está registrado e fundamentado no documento publicado pelo Ministério do Poder Popular para a Educação Universitária que a proposta de criação da *Cátedra Libre África* nasce no contexto da integração da Venezuela com outros povos do globo, tendo como propósito, por um lado, incentivar a iniciativa na população de sentir suas raízes e, por outro, “do clamor de universidades nacionais e comunidade científica, no interesse de estudar da realidade africana” (VENEZUELA, 2012, p. 8, tradução livre). Desta forma, o Projeto *Cátedra Libre África* tem o objetivo de difundir a história afro-venezuelana e afro-americana com vista a fomentar a cooperação internacional com universidade mundo afora.

O Instituto de Investigação Estratégicas Sobre África e sua Diáspora (Centro de Saberes Africanos) foi criado pelo governo Venezuelano em 2010. Conforme documento oficial, nasceu com o objetivo de ser uma “instituição científica – educativa que se propõe ao ensino, investigação, produção, gestão e difusão dos conhecimentos e saberes relacionadas com África e sua diáspora em nossa América”¹⁸. A instituição está fundamentada em fórum e documentos que têm discutido o tema na região, a exemplo da Declaração de Nova Esparta e da II Cumbre América do Sul – África.

¹⁸ Disponível em: <<http://saberessafricanos.wordpress.com/nosotros/mision/>>.

Foi estabelecido como missão do Centro de Saberes Africanos “oferecer estudos, formação, saberes e diversos materiais informativos que contribuíram para investigação, análise, e difusão de temas relacionados com África e sua diáspora nas América”¹⁹, bem com criar condições para formar um conjunto de investigadores dedicados à temática, com repercussão intra e internacional. Sua perspectiva futura – o que pretende o Centro – é ser um Instituto de Investigação Estratégicas sobre África e sua Diáspora e se orientar a converter-se em um ponto de referência nacional e internacional em formação e capacitação de investigadores, bem com em consulta para estudantes e docentes interessados em temas relacionados à África e sua diáspora na América.

No projeto do Centro de Saberes Africano consta também dois objetivos, identificados como macros objetivos, que são:

Fortalecer e aprofundar as relações de cooperação entre os povos da América do Sul e África, em reconhecimento do nosso patrimônio cultural e histórico, a fim de coordenar as ações para garantir a educação como um bem público e direito humano universal, com base nos princípios da igualdade, inclusão social e permanência de acordo com as Metas de Desenvolvimento do Milênio na área da educação.

Criação de projetos de pesquisa em áreas estratégicas e prioritárias para as duas regiões através de programas de intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores, assim como incentivar a criação de redes de professores de pesquisadores e estudantes entre instituições acadêmicas²⁰.

Já com relação ao Projeto Político Pedagógico – PPP do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães – CMLEM, analisou-se os projetos elaborados para os anos de 2009 e 2012. Em ambos está explicitado que o Colégio Modelo funciona fundamentado nos princípios legais vigentes na Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96 e as demais leis, normas e pareceres federais e estaduais relacionadas à educação. O Colégio Modelo estabelece como missão:

Contribuir para a constante melhoria das condições educacional de nossa comunidade visando assegurar uma educação de qualidade aos nossos alunos num ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009, p. 26)

¹⁹ Idem.

²⁰ Idem.

Seguindo a especificidade da pesquisa, o que deve ser destacado no Projeto Político Pedagógico do Colégio Modelo é se nele consta ou ele incorpora a preocupação com a inclusão na prática pedagógica da escola do que está previsto na Lei 10.639/2003. Nesse sentido, no item Distribuição Curricular consta citação das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN na qual a inclusão do ensino de História Afro-Brasileira e Africana é normatizada pela Resolução do CNE de nº 01/2004. Essa autorizou sua inclusão na Base Comum e/ou Parte Diversificada, mas também considera a possibilidade de autonomia da comunidade escolar.

Nota-se que entre os anos de 2007 a 2010 a experiência de implantação da Lei 10.639/03 na forma de disciplina foi incluída no CMLEM na Parte Diversificada. Esse processo ocorreu com a autorização da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, através da Resolução CEE nº 23295 de 02/02/2007 SEC, DIREC 1/B. Registra-se ainda que o PPP do CMLEM identifica que para tratar da temática também são levadas em conta as resoluções CEE nº 23 do 23/12/2007 e a resolução CEE nº 48 03/06/2008, que complementa a anterior com a aprovação da Lei 11.645/08 que alterou a 10.639/03, incluindo a temática indígena no currículo da Rede Oficial de Ensino.

2.2: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Como posto anteriormente, esta se tratou de uma pesquisa de caráter qualitativo, que utiliza a análise temática seguindo os princípios teóricos preconizados por Bardin (2011). Entretanto, para a interpretação dos dados coletados optou-se por um método de apresentação alternativo ao empregado pelo autor, qual seja, a contagem de frequência das unidades de registro. Foi privilegiada a realização da análise das unidades de registro mais citadas, tanto com o objetivo de evidenciar as semelhanças na abordagem entre os interlocutores como as diferenças e/ou situações significativas no processo de análise.

Conforme as ideias de Bardin, essa etapa da pesquisa, que o referido autor identifica como processo de codificação, é a fase de transformação dos dados brutos. Bardin (2011, p. 133), citando Holsti, destaca os pontos a serem seguidos nesse momento do estudo, ressaltando que:

A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.

As etapas previstas no processo de codificação são: a escolha das unidades, a agregação e a escolha das categorias. As unidades de registro, ou simplesmente unidades, correspondem às unidades de significação; é o menor termo do discurso que apresente um significado. É uma unidade de base que pode variar tanto na natureza como na dimensão. Já a unidade de contexto representa a agregação de um conjunto de unidades de registro, e a categorização tem por função reagrupar as unidades de registro de acordo com critérios definidos.

A partir das entrevistas foram estabelecidas as unidades de registro, as quais foram agrupadas em torno de unidades maiores, as unidades de contexto, essas identificadas por:

a) compromisso para implantação da ação afirmativa, a partir de duas possibilidades de encaminhamento: por parte dos movimentos e por parte do Estado;

b) formação dos profissionais e inclusão – unidades de contexto evidenciadas por aspectos facilitadores – ou exclusão – unidades de contexto evidenciadas por aspectos dificultadores –, relacionadas à formação e ao conteúdo;

c) distinção, ou seja, diferenças em relação às duas ações afirmativas analisadas;

d) reconhecimento e realização das ações.

Por fim foram elaboradas categorias que agregam as unidades de contextos e objetivaram facilitar o processo de interpretação dos dados coletados.

Para análise dos dados, o conjunto dos sujeitos da pesquisa foi subdividido em quatro grupos, de modo a facilitar o processo. Na organização dos grupos foi levada em conta a área do sistema público de educação a qual o entrevistado estava vinculado (três grupos), formando um quarto grupo o dos representantes do movimento social. Com isso, os quatro grupos foram estruturados da seguinte forma:

- Grupo I - formado por entrevistados que fazem parte do Sistema Público de Educação – Gestores do Ministério da Educação;

- Grupo II - formado por entrevistados que fazem parte do Sistema Público de Educação, na condição de coordenadores;

- Grupo III - formado por entrevistados que fazem parte do Sistema Público de Educação na condição de professores e

- Grupo IV - formado por representantes dos movimentos afrodescendentes do Brasil e da Venezuela. Os entrevistados fazem parte da sociedade civil, sendo que um deles participou na condição de representante do Mercosul.

No texto, a forma de identificação dos entrevistados é a seguinte:

- Nas unidades de registro e no excerto das entrevistas, os entrevistados foram identificados pela letra 'E', em maiúsculo.

- Nas unidades de registro são usados os números 1 ao 4 para identificarem o pertencimento às duas diferentes realidades estudadas: 1 e 3 para Salvador; 2 e 4 para Caracas.

- No excerto das entrevistas, os informantes das diferentes realidades são diferenciados pelas letras 'S', no caso de Salvador, e 'C', para Caracas. Os números de 1 a 4 distinguem os diferentes sujeitos entrevistados.

A partir da identificação das unidades de registro, as categorias a priori identificadas foram redimensionadas em cinco, sendo elas: I. Fatores mobilizadores das ações afirmativas; II. Aspecto facilitador; III. Aspecto dificultador; IV. Especificidades das ações afirmativas e V. Avanços percebidos. As categorias estabelecidas foram as adequadas para responder a pergunta da pesquisa. Antes do processo analítico da entrevista, tinham sido definidas a priori as seguintes categorias: aspectos positivos e negativos relacionados à implantação das ações afirmativas; as particularidades das políticas afirmativas implantadas e contribuições das ações.

O objetivo desta etapa do trabalho é produzir conclusões, mesmo que parciais, e/ou abrir a possibilidade de novas pesquisas. Ela está inserida no propósito maior do estudo, a saber, destacar, a partir das ações analisadas, quais as características e singularidades presentes nas experiências de Salvador e Caracas que possam contribuir para o enriquecimento uma da outra. Dito isso, segue-se adiante a última etapa da análise, a produção das inferências.

Qualquer investigação tem como intenção produzir inferências válidas, a partir dos dados. Inferência significa, de forma simples e direta, indução a partir dos fatos. Aqui também os pressupostos de Bardin (2011, p. 146) foram seguidos, quando

anuncia que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato da “inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual”.

Esta etapa da análise foi dividida em dois momentos. No primeiro realizou-se a análise de cada um dos quatro grupos de sujeitos, destacando, de acordo com a categorização, as semelhanças e diferenças. Para facilitar o entendimento, as unidades de registro semelhantes são citadas só uma vez e as unidades de registro diferentes, mesmo fazendo parte da mesma categoria, são citadas duas vezes. No segundo momento foi realizada a análise em conjunto. Procurou-se sempre destacar as semelhanças e diferenças entre cada uma das realidades, dessa vez a partir das unidades de registro mais recorrentes nos quatro grupos.

Para garantir uma melhor compreensão estão expostos antes da análise dos quatro grupos os quadros construídos a partir da junção dos elementos metodológicos: categorias, unidades de contexto, unidades de registros e excerto das entrevistas. Os elementos metodológicos construídos foram referenciados, conforme já citado, em Bradin, num modelo elaborado por Oliveira (2008) construído também com base naquele autor. Os quadros resultaram da delimitação dos grupos: Grupo I, formado por entrevistados que fazem parte do Sistema Público de Educação – Gestores; Grupo II, formado por entrevistados que fazem parte do Sistema Público de Educação – Coordenadores pedagógicos; Grupo III, formado por entrevistados que fazem parte do Sistema Público de Educação – Professor; e Grupo IV, formado por entrevistados representantes dos movimentos afrodescendentes do Brasil e Venezuela.

2.2.1 Primeiro Momento - Análise por Grupo

Área de Ação - Gestores

Quadro 7. Grupo I - Entrevistados que fazem parte do Sistema Público de Educação – Gestores

CATEGORIA: FATORES MOBILIZADORES		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Compromisso	<p>E1 Compromissos sociais e políticos firmados internacionalmente, por ocasião da III Conferência Mundial de combate ao Racismo, em Durban, África do Sul, no ano de 2001.</p> <p>E2 Para dar cumprimento com o compromisso adquirido na Conferência de Durban, em 2001.</p> <p>E1 Necessidade de o Estado brasileiro adotar programas de ações afirmativas que contribuíssem para a eliminação das seculares desigualdades raciais existentes até os dias atuais.</p> <p>E2 Através da luta do movimento social afro venezuelano, rede de organizações afro-venezuelana.</p> <p>E1 Luta do movimento negro brasileiro que, por décadas, ao longo do XX, sempre reivindicou que a história da África e do negro no país fosse tratada de forma positiva.</p> <p>E1 Debate travado pelo movimento negro que sempre discutiu a necessidade de inserção da verdadeira história do negro no Brasil e da História da África no currículo escolar brasileiro.</p>	<p>ES1 O governo brasileiro passa a implementar as ações afirmativas porque os compromissos sociais e políticos firmados internacionalmente, por ocasião da III Conferência Mundial de combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, África do Sul, no ano de 2001, indicaram.</p> <p>EC2 Para dar cumprimento com o compromisso adquirido na conferência de Durban em 2001.</p> <p>ES1 Necessidade do Estado brasileiro adotar programas de ações afirmativas que contribuíssem para a eliminação das seculares desigualdades raciais existentes até os dias atuais.</p> <p>EC2 Através da luta do movimento social afro-venezuelano, rede de organizações afro-venezuelana.</p> <p>ES1 Contudo, a inserção de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar é fruto da luta do movimento negro brasileiro que, por décadas, ao longo do século XX, sempre reivindicou que a história da África e do negro no país fosse tratada de forma positiva.</p> <p>ES1 O processo de discussão acompanhou o debate travado pelo movimento negro, que sempre discutiu a necessidade de inserção da verdadeira história do negro no Brasil e da História da África no currículo escolar brasileiro.</p>

(Continua)

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
<p>Compromisso</p>	<p>E2 Abertura das oficinas de enlances com as comunidades afro-venezuelanas e a comissão presidencial para a prevenção e erradicação da discriminação racial.</p> <p>E1 O Movimento Negro Unificado – MNU, por exemplo, trazia em seu Programa de Ação como luta prioritária a inclusão da disciplina História da África e do Povo Negro no Brasil nos currículos escolares. Antes da Lei nº 10.639/03 houve a introdução dos estudos africanos, em 1985, em Salvador, Bahia.</p> <p>E2 Sensibilizar na temática líderes e lideranças políticas para a inclusão na agenda pública da necessidade de reivindicar a luta dos afrodescendentes, que historicamente não são discriminados.</p>	<p>EC2 Se deu abertura das oficinas de enlances com as comunidades afro-venezuelanas e a comissão presidencial para a prevenção e erradicação da discriminação racial.</p> <p>ES1 O Movimento Negro Unificado – MNU, por exemplo, trazia em seu Programa de Ação como luta prioritária a inclusão da disciplina História da África e do Povo Negro no Brasil nos currículos escolares. Antes da Lei nº 10.639/03 houve a introdução dos estudos africanos, em 1985, em Salvador, Bahia, primeiro estado brasileiro em população negra do país. Mas a inserção passou por problemas na implementação e um projeto tão necessário não teve a valorização que merecia naquela época.</p> <p>EC2 Sensibilizar na temática líderes e lideranças políticas para a inclusão na agenda pública da necessidade de reivindicar a luta dos afrodescendentes, que historicamente não são discriminados.</p>

(Fim)

CATEGORIA: ASPECTOS FACILITADORES		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Formação	<p>E1 A formação continuada de professores/as com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.</p> <p>E2 Os professores se integram na execução dos projetos quando se desenvolve a temática, se observa iniciativa na busca de materiais para o ensino do tema.</p>	<p>ES1 A formação continuada de professores/as com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.</p> <p>EC2 Os professores se integram na execução dos projetos quando se desenvolve a temática, se observa iniciativa na busca de materiais para o ensino do tema.</p>
Inclusão	<p>E1 Conteúdos estão propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.</p> <p>E2 A inclusão no currículo educativo, o enfoque étnico-racial e a contribuição das e dos afrodescendentes nos processos sociais, econômicos, políticos e culturais na construção da sociedade venezuelana.</p> <p>E2 Nos textos escolares se observa a visibilização do componente africano e seus líderes e lideranças que lutaram nos processos da independência da Venezuela.</p>	<p>ES1 Na verdade, os conteúdos estão propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que regulamentam a Lei nº 10.639/03.</p> <p>EC2 A inclusão no currículo educativo, o enfoque étnico racial e a contribuição das e dos afrodescendentes nos processos sociais, econômicos, políticos e culturais na construção da sociedade venezuelana.</p> <p>EC2 Nos textos escolares se observa a visibilização do componente africano e seus líderes e lideranças que lutaram nos processos da independência da Venezuela.</p>

CATEGORIA: ASPECTOS DIFICULTADORES		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Exclusão	<p>E1 Porque não tiveram conteúdos e disciplinas que tratassem da temática étnico-racial no currículo dos cursos de licenciatura.</p> <p>E1 Não perceberem a necessidade de reconhecimento e valorização de uma história e cultura que por muito tempo ficou escondida.</p>	<p>ES1 Dificuldades dos profissionais da educação ainda são enormes, seja porque não tiveram conteúdos e disciplinas que tratassem da temática étnico-racial no currículo dos cursos de licenciatura.</p> <p>ES1 Não perceberem a necessidade de reconhecimento e valorização de uma história e cultura que por muito tempo ficou escondida.</p>

CATEGORIA: ESPECIFICIDADE		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Distinção	<p>E1 Lei prevê conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira que devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial em Arte, Literatura e História. Alguns professores/as de diferentes disciplinas foram premiados também pelo Prêmio Educar.</p> <p>E2 Fóruns, rodas de conversa, vídeos, seminários, papos, oficinas, cátedras.</p>	<p>ES1 Lei prevê conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira que devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial em Arte, Literatura e História. Alguns professores/as de diferentes disciplinas foram premiados também pelo Prêmio Educar.</p> <p>EC2 Fóruns, rodas de conversa, vídeos, seminários, papos, oficinas, cátedras. Dramatizações, interação com o conteúdo incluído nos computadores canaimitas²¹.</p>

²¹ Computadores canaimitas: computadores portáteis, para fins educativos, disponibilizados pelo governo venezuelano para os alunos, crianças e adolescentes.

CATEGORIA: AVANÇOS PERCEBIDOS		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Reconhecimento	<p>E1 Há alunos/as que demonstraram nas experiências do Prêmio Educar para a Igualdade Racial do CEERT o que aprenderam sobre a temática... A participação de alunos/as que também devem ser protagonistas do que aprenderam sobre esta história.</p> <p>E2 Positiva. Se observa sua participação no encerramento dos projetos escolares com a visibilização da temática étnico-racial, e seu interesse na busca de materiais nos computadores canaimitas.</p>	<p>ES1 Há alunos/as que demonstraram nas experiências do Prêmio Educar para a Igualdade Racial do CEERT o que aprenderam sobre a temática... A participação de alunos/as que também devem ser protagonistas do que aprenderam sobre esta história.</p> <p>EC2 Positiva. Se observa sua participação no encerramento dos projetos escolares com a visibilização da temática étnico-racial, e seu interesse na busca de materiais nos computadores canaimitas.</p>
Realização	<p>E1 Há uma pesquisa... Com o objetivo de mapear e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas e pelas redes de ensino.</p> <p>E1 Há uma contribuição para melhoria do entendimento da história afro-brasileira e africana que precisa ser abordada no dia a dia da sala de aula e não pode ser contada apenas no 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra.</p> <p>E1 Nesses 10 anos de existência da referida lei, o MEC tem colocado em prática uma política de promoção da igualdade racial na educação, que objetiva desconstruir sentimentos de inferioridade e superioridade entre os diferentes grupos étnicos e promover a igualdade de oportunidades, contribuindo para extinguir desigualdades raciais que geram desigualdades educacionais.</p> <p>E2 Maior compreensão, reconhecimento e respeito da diversidade cultural entre todos e todas.</p>	<p>ES1 Há uma pesquisa... Com o objetivo de mapear e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas e pelas redes de ensino.</p> <p>ES1 Há uma contribuição para melhoria do entendimento da história afro-brasileira e africana que precisa ser abordada no dia a dia da sala de aula e não pode ser contada apenas no 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra.</p> <p>ES1 Nesses 10 anos de existência da referida lei, o MEC tem colocado em prática uma política de promoção da igualdade racial na educação, que objetiva desconstruir sentimentos de inferioridade e superioridade entre os diferentes grupos étnicos e promover a igualdade de oportunidades, contribuindo para extinguir desigualdades raciais que geram desigualdades educacionais.</p> <p>EC2 Maior compreensão, reconhecimento e respeito da diversidade cultural entre todos e todas.</p>

Grupo formado por gestores educacionais que fazem parte do Sistema Público de Educação, sendo vinculados aos Ministérios da Educação do Brasil e da Venezuela.

Inicialmente, para esse grupo foi analisada a primeira categoria, *fatores mobilizadores das ações afirmativas*, que teve como unidade de contexto *compromisso para implantação da ação afirmativa, a partir de duas possibilidades de encaminhamento: por parte dos movimentos e por parte do Estado*. Nessa primeira categoria quatro pontos merecem destaque.

Primeiro, foi identificada, conforme unidade de registro, a ocorrência de total semelhança entre os discursos expressos pelos gestores, em Salvador e em Caracas, relativos aos fatores mobilizadores, tal qual se pode verificar na unidade de registro **E1**: “Compromissos sociais e políticos firmados internacionalmente, por ocasião da III Conferência Mundial de combate ao Racismo, em Durban, África do Sul, no ano de 2001”.

Um segundo ponto ressaltado nos discursos dos membros desse grupo, pertencentes a ambas as realidades, foi a ação afirmativa como uma resposta também à atuação dos movimentos afrodescendentes, como pode ser observado na unidade de registro **E2**: “Sensibilizar na temática Líderes e lideranças políticas para a inclusão na agenda pública da necessidade de reivindicar a luta dos afrodescendentes, que historicamente não são discriminados”.

Sem descaracterizar a unidade de contexto compromisso, nem antagonizar com os resultados obtidos no outro país, as realidades brasileira e venezuelana assumiram pontos de vista distintos em alguns aspectos. Na realidade brasileira constatou-se um enfoque que tem sido marcante na trajetória histórica dos movimentos negros no país e que passou a fazer parte mais recentemente das lutas dos movimentos afro-venezuelanos, como forma de garantir a viabilidade da ação afirmativa. Este é expresso na unidade de registro **E1**: “Necessidade de o Estado brasileiro adotar programas de ações afirmativas que contribuíssem para a eliminação das seculares desigualdades raciais existentes até os dias atuais”. Já na realidade venezuelana foi verificada a unidade de registro **E2**: “Abertura das oficinas de enlances com as comunidades afro-venezuelanas e a comissão presidencial para a prevenção e erradicação da discriminação racial”.

O último ponto dessa categoria significou uma especificidade da realidade brasileira com relação à venezuelana, caracterizando uma luta histórica mais

evidente naquela sociedade, expressas na seguinte unidade de registro **E1**: “Luta do movimento negro brasileiro que, por décadas, ao longo do século XX, sempre reivindicou que a história da África e do negro no país fosse tratada de forma positiva”. Essa foi complementada como outra unidade de registro **E2**, que a reafirma: “O Movimento Negro Unificado – MNU, por exemplo, trazia em seu Programa de Ação como luta prioritária a inclusão da disciplina História da África e do Povo Negro no Brasil nos currículos escolares”.

A segunda categoria, *aspectos facilitadores para realização das ações afirmativas*, foi definida através da unidade de contexto *formação e inclusão*. As primeiras unidades de registro identificadas evidenciaram semelhanças e complementaridades nas realidades estudadas, evidenciando dois aspectos: **E1**: “Conteúdos estão propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, na realidade brasileira, e **E2**: “A inclusão no currículo educativo, o enfoque étnico-racial e a contribuição das e dos afrodescendentes nos processos sociais, econômicos, políticos e culturais na construção da sociedade venezuelana”.

Assim, verificou-se que a inclusão no currículo oficial e definições curriculares nacionais orientadoras foram definidoras do processo em ambas as realidades. O segundo ponto de semelhanças ainda com relação a essa categoria de análise diz respeito ao enfoque centrado na contribuição dos afrodescendentes na construção histórica, econômica, sociais e políticas nas sociedades estudadas **E2**: “Nos textos escolares se observa a visibilização do componente africano e seus líderes e lideranças que lutaram nos processos da independência da Venezuela”.

Há ainda outro item que foi citado apenas pelos sujeitos venezuelanos, que está relacionado ao empenho do professor para garantir a viabilização da ação afirmativa por sua iniciativa, criando as condições necessárias para realização das atividades ligada à temática étnico-racial: **E2**: “Os professores se integram na execução dos projetos quando se desenvolve a temática, se observa iniciativa na busca de materiais para o ensino do tema”. Mesmo tendo sido verificada a partir da fala do sujeito sobre a realidade venezuelana, tal abordagem se assemelha a situações vivenciadas pelos professores na realidade brasileira, em Salvador, particularmente com relação à experiência de ensino que é alvo desta pesquisa. Quando o grupo de professores do Colégio Modelo implantou sob a forma de disciplina a Lei 10.639/03, o material utilizado foi resultante das suas iniciativas

própria ou, em alguns momentos, contaram também com a colaboração e apoio dos participantes do movimento negro em Salvador.

Duas outras unidades de registros que compõem a unidade de contexto *formação e inclusão* são: 1. A importância da **E1**: “Formação continuada de professores/as com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, conforme fora expresso nas respostas referenciadas na realidade brasileira e; 2. Conforme a fala dos sujeitos referindo-se à realidade venezuelana com relação à produção do material didático, e que, assim como a assertiva anterior, se adequa a realidade brasileira, expressa como **E2**: “Nos textos escolares se observa a visibilização do componente africano e seus líderes e lideranças que lutaram nos processos da independência da Venezuela”.

A terceira categoria, *aspectos dificultadores para realização das ações afirmativas*, foi definida por base na unidade de contexto *exclusão*. As duas unidades de registro identificadas dizem respeito apenas a uma das realidades estudada, a brasileira, estando coerentes com o contexto histórico nacional relacionado à questão da formação dos docentes. A primeira foi expressa da seguinte forma: **E1**: “Porque não tiveram conteúdos e disciplinas que tratassem da temática étnico-racial no currículo dos cursos de licenciatura”, isto é, a ausência de conteúdos nos cursos de graduação do tema em questão.

A segunda unidade de registro, que foi destacada conforme a unidade de contexto *exclusão* e que tem contribuindo para um desconhecimento da história e cultura africana, complementa a informação expressa na unidade de registro anterior **E1**: “Não perceberem a necessidade de reconhecimento e valorização de uma história e cultura que por muito tempo ficou escondida”.

A quarta categoria, *especificidade das políticas afirmativas*, obtida pela unidade de contexto *distinção*, evidenciou, conforme duas unidades de registro, diferenças expressas da seguinte forma: 1) Na realidade brasileira **E1**: “Lei prevê conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira que devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial em Arte, Literatura e História. Alguns professores/as de diferentes disciplinas curriculares foram premiados também pelo Prêmio Educar” e 2) Na realidade venezuelana **E2**: Fóruns, rodas de conversas, vídeos, seminários, papos, oficinas, cátedras. “Cátedras”, de acordo com os documentos analisados, é direcionado ao nível universitário.

A quinta categoria, *avanços percebidos na realização das ações afirmativas*, foi estabelecida a partir das unidades de contexto *reconhecimento e realização*. Nela são identificadas as unidades de registro que indicam semelhanças entre as realidades pesquisadas, citado da seguinte forma: **E2**: “Positiva. Se observa sua participação no encerramento dos projetos escolares com a visibilização da temática étnico-racial, e seu interesse na busca de materiais nos computadores canaimitas”.

Dois outros pontos de destaque, que não apontam divergências entre os países, mas especificidades da realidade brasileira versam sobre: 1) A realização de premiações e concurso promovidos ao longo dos dez anos de existência da lei no Brasil, direcionados aos professores e alunos, conforme especificados do **E1**: “Há alunos/as que demonstraram nas experiências do Prêmio Educar para a Igualdade Racial do CEERT o que aprenderam sobre a temática... A participação de alunos/as que também devem ser protagonistas do que aprenderam sobre esta história” e 2) Experiências desenvolvidas pelos professores: **E1**: “Há uma pesquisa... Com o objetivo de mapear e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas e pelas redes de ensino”.

Outra unidade de registro ainda relacionada à realidade brasileira, algo que ao longo da existência da Lei 10.639/03 tem sido alvo de debates no âmbito da comunidade escolar, diz respeito aos estudos das relações étnico-raciais, expresso da seguinte forma; **E1**: “Há uma contribuição para melhoria do entendimento da história afro-brasileira e africana que precisa ser abordada no dia a dia da sala de aula e não pode ser contada apenas no 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra”. A expectativa era que após dez anos da lei ter entrado em vigor a situação abordada acima estivesse em vias de superação, significando, portanto, atingir outro estágio da sua implementação na realidade brasileira, no qual a temática fosse incorporada ao dia a dia da sala de aula.

Concluindo este primeiro grupo, é importante apresentar mais duas unidades de registro, uma relacionada ao Brasil e outra à Venezuela, que estão de acordo com as unidades de contexto *reconhecimento e realização*. Mesmo que cada unidade tenha sido apresentada em separado, ambas se complementam, e foram expressas do seguinte modo: 1) Para o Brasil conforme o **E1**: “Nesses 10 anos de existência da referida lei, o MEC tem colocado em prática uma política de promoção da igualdade racial na educação, que objetiva

desconstruir sentimentos de inferioridade e superioridade entre os diferentes grupos étnicos e promover a igualdade de oportunidades, contribuindo para extinguir desigualdades raciais que geram desigualdades educacionais” e 2) Para a Venezuela segundo o **E2**: “Maior compreensão, reconhecimento e respeito da diversidade cultural entre todos e todas”.

Área de Ação – Coordenadores

Quadro 8. Grupo II - Entrevistados que fazem parte do Sistema público de Educação – Coordenadores pedagógicos

CATEGORIA: FATORES MOBILIZADORES		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Compromisso	<p>E1 Considerou a disciplina importante por conta da historicidade e do resgate da cultura dos afrodescendentes.</p> <p>E1 Partiu do pressuposto de que os professores tinham formação para lecionar a disciplina, e pela história da unidade escolar.</p> <p>E2 Conselho Universitário de Reitores e Vice-ministro de Assuntos para África foi sendo firmado compromisso de estabelecer estudos de conhecimento sobre africanidade e influência da diáspora africana na Venezuela.</p>	<p>ES1 Por que considerou a disciplina importante por conta da historicidade e do resgate da cultura dos afrodescendentes.</p> <p>ES1 A discussão partiu do pressuposto de que os professores tinham formação para lecionar a disciplina, e pela história da unidade escolar.</p> <p>EC2 Nos diversos encontros entre o Conselho Universitário de Reitores e Vice-ministro de Assuntos para África foi sendo firmado compromisso de estabelecer estudos de conhecimento sobre africanidade e influência da diáspora africana na Venezuela.</p>

CATEGORIA: ASPECTOS FACILITADORES		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Formação	<p>E1 A disponibilidade e formação dos professores da área em atuar na implantação da nova disciplina.</p> <p>E2 Assinatura da Acta-Compromisso entre as diferentes instituições universitárias, onde manifestam interesse com a criação, desenvolvimento e permanência de Cátedra Livre África.</p>	<p>ES1 A disponibilidade e formação dos professores da área em atuar na implantação da nova disciplina.</p> <p>EC2 Assinatura da Acta-Compromisso entre as diferentes instituições universitárias, onde manifestam interesse com a criação, desenvolvimento e permanência de Cátedra Livre África.</p>
Inclusão	<p>E1 As atividades eram realizadas pelos professores da área de humanas, mas com os desdobramentos e a integração das áreas a participação aos poucos se fez presente, com propostas de atividades interdisciplinares (Feira das Ciências).</p> <p>E1 Os assuntos ministrados foram interligados e interdisciplinares às disciplina de história, com atividades através da pedagogia de projeto, através de dois ou mais eixos temáticos, atividade avaliativas, Semana da Consciência Negra com integração de todas as áreas de estudos.</p> <p>E1 Os alunos receberam bem a disciplina, e a forma como era trabalhada estimulava a participação de todos.</p> <p>E2 Fóruns, confecção de vídeos, realização de seminários, oficinas, dramatizações e projeto de pesquisa.</p>	<p>ES1 As atividades eram realizadas pelos professores da área de humanas, mas com os desdobramentos e a integração das áreas a participação aos poucos se fez presente, com propostas de atividades interdisciplinares (Feira das Ciências).</p> <p>ES1 Os assuntos ministrados foram interligados e interdisciplinares às disciplina de história, com atividades através da pedagogia de projeto, através de dois ou mais eixos temáticos, atividade avaliativas, Semana da Consciência Negra com integração de todas as áreas de estudos.</p> <p>ES1 Os alunos receberam bem a disciplina, e a forma como era trabalhada estimulava a participação de todos.</p> <p>EC2 Fóruns, confecção de vídeos, realização de seminários, oficinas, dramatizações e projeto de pesquisa.</p>

CATEGORIA: ASPECTOS DIFICULTADORES		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Exclusão	E1 A retirada da disciplina ocorreu devido a interpretações da resolução do CEE de nº 48 de 03/06/2008, que complementa a resolução CEE de 12/2007, em que a disciplina deverá ser integrada ao currículo das disciplinas afins. Essas disciplinas compreendem entre História, Educação Física, Literatura, Sociologia.	ES1 A retirada da disciplina ocorreu devido a interpretações da resolução do CEE de nº 48 de 03/06/2008, que complementa a resolução CEE de 12/2007, em que a disciplina deverá ser integrada ao currículo das disciplinas afins. Essas disciplinas compreendem entre História, Educação Física, Literatura, Sociologia.

CATEGORIA: ESPECIFICIDADE		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Distinção	<p>E1 Os conteúdos da disciplina história e cultura afro-brasileira [...] bem como história e cultura dos povos indígenas – Lei 11.645/08 – dão ênfase à formação sociocultural da população brasileira, e são ministradas no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artísticas, literatura e história brasileira, com as diretrizes constantes da resolução CEE 23, de 2007.</p> <p>E2 Criação de Cátedra Livre África é um marco de integração da Venezuela com outros povos do mundo.</p>	<p>ES1 Os conteúdos da disciplina história e cultura afro-brasileira [...] bem como história e cultura dos povos indígenas – Lei 11.645/08 – dão ênfase à formação sociocultural da população brasileira, e são ministradas no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artísticas, literatura e história brasileira, com as diretrizes constantes da resolução CEE 23, de 2007.</p> <p>EC2 Criação de Cátedra Livre África é um marco de integração da Venezuela com outros povos do mundo.</p>

CATEGORIA: AVANÇOS PERCEBIDOS		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Reconhecimento	E1 As questões discutidas contribuíram significativamente para o conhecimento e identidade da cultura afrodescendente da nossa sociedade e a formação sociocultural da população brasileira.	ES1 As questões discutidas contribuíram significativamente para o conhecimento e identidade da cultura afrodescendente da nossa sociedade e a formação sociocultural da população brasileira.
Realização	E2 Concorda com o Vice-ministro quando afirma que a Cátedra Livre África surge da compreensão de que não podemos entender justa dimensão dos afrodescendentes sem compreender e estudar a diversidade africana e seu processo histórico.	EC2 Concorda com o Vice-ministro quando afirma que a Cátedra Livre África surge da compreensão de que não podemos entender justa dimensão dos afrodescendentes sem compreender e estudar a diversidade africana e seu processo histórico.
	E2 Contribuir com a compreensão da realidade desvelada dos processos históricos frutos da diáspora africana, com suas lutas e reivindicação sociais.	EC2 Contribuir com a compreensão da realidade desvelada dos processos históricos frutos da diáspora africana, com suas lutas e reivindicação sociais.

O grupo dos coordenadores pedagógicos foi formado por sujeitos que atuam no Sistema Público de Educação de Salvador e Caracas. Analisado a primeira categoria, *fatores mobilizadores das ações afirmativas*, e tendo como unidade de contexto *compromisso para implantação da ação afirmativa, a partir de duas possibilidades de encaminhamento: por parte dos movimentos e por parte do Estado*, foram identificadas nas respostas dos coordenadores visões específicas, balizadas pelas diferentes vivências em suas unidades de ensino.

Nesse sentido, de acordo com a primeira unidade de registro, foi verificada a ocorrência de um ponto de vista particular da realidade de Salvador-Bahia, expresso da seguinte forma em **E1**: “Partiu do pressuposto de que os professores tinham formação para lecionar a disciplina, e pela história da unidade escolar”. Um segundo mote de questões foi comum a ambos os casos. Contudo, se apresentaram com redações diferentes, sendo, portanto, apresentado em duas unidades de registro **E1**: 1) “Considerou a disciplina importante por conta da historicidade e do resgate da cultura dos afrodescendentes”, em relação à realidade brasileira e 2) **E2** “Conselho

Universitário de Reitores e Vice-ministro de Assuntos para África foi sendo firmado compromisso de estabelecer estudos de conhecimento sobre africanidade e influência da diáspora africana na Venezuela”, relacionado ao caso venezuelano. Mesmo que essa unidade tenha sido atrelada à realidade de Caracas, a Venezuela carrega em si uma série de características relacionadas ao peso do compromisso pessoal de determinadas lideranças na viabilização da política afirmativa que, de certa forma, a identifica com a realidade brasileira.

Com relação à segunda categoria, *aspecto facilitador das ações afirmativas*, definida pela unidade de contexto *formação e inclusão*, é importante observar que se, por um lado, não se pode falar em semelhanças, por outro lado, também não podem ser sinalizadas diferenças marcantes entre as unidades de registro. Considera-se, desta forma, importante destacar todas as unidades de registro, colocando inicialmente a citada pelo **E1**: “A disponibilidade e formação dos professores da área em atuar na implantação da nova disciplina”, evidenciando a existência de uma crença de que os professores tinham formação para atuar com esse tema, destacando também a disponibilidade de alguns que se dispuseram a lecioná-lo mesmo sem ter a formação necessária.

A segunda unidade importante a ser citada está relacionada à realidade venezuelana, segundo **E2**: “Assinatura da Acta-Compromisso entre as diferentes instituições universitárias, onde manifestam interesse com a criação, desenvolvimento e permanência de Cátedra Livre África”. A referida unidade de registro se apresenta como um fator que, em princípio, foi específico do contexto de Caracas. Entretanto, na experiência de Salvador também foi firmado compromisso no sentido de viabilizar a ação afirmativa no CMLEM, uma vez que se estabeleceu um compromisso entre professores de História e outros da área das Humanidades com a direção da unidade de ensino a época, visando criar as condições para a implantação da disciplina.

Além desta, também foram evidenciadas duas unidades de registro relacionadas especificamente à realidade de Salvador, atreladas à participação dos professores e dos alunos. São elas **E1**: “As atividades eram realizadas pelos professores da área de humanas, mas com os desdobramentos e a integração das áreas a participação aos poucos se fez presente, com propostas de atividades interdisciplinares (Feira das Ciências)” e **E1**: “Os alunos receberam bem a disciplina, e a forma como era trabalhada estimulava a participação de todos”.

A terceira categoria, *aspecto dificultador das ações afirmativas*, foi definida pela unidade de contexto *exclusão*. Nela foi identificada uma unidade de registro que é

específica da realidade de Salvador, associada a situações vivenciadas pelos sujeitos pesquisados, conforme **E1**: “A retirada da disciplina ocorreu devido a interpretações da resolução do CEE de nº 48 de 03/06/2008, que complementa a resolução CEE de 12/2007, em que a disciplina deverá ser integrada ao currículo das disciplinas afins. Essas disciplinas compreendem entre História, Educação Física, Literatura, Sociologia”. Aqui é necessário fazer uma explicação. A resolução do CEE a qual foi considerada pela direção do Colégio Modelo para justificar o fim da experiência tomou como referência a Lei 10.639/2003, Art. 1º, inciso 2º, donde se afirma que os conteúdos relativos à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira, inclusive ampliando para Sociologia. Mas a resolução não apresentou alternativas à forma como vinha sendo implementada a Lei 10.639/2003 pelos professores Colégio Modelo, esta viabilizada através de disciplina especializada, nem conclamou os professores para juntos encontrarem outra forma de continuidade da aplicação da lei na referida unidade de ensino.

Quanto à quarta categoria, *especificidades das ações afirmativas*, cuja unidade de contexto identificada é a *distinção*, as unidades de registro agrupadas deram destaque às singularidades das políticas afirmativas viabilizadas em ambas as realidades. Quanto à realidade brasileira, a unidade de registro é **E1**: “Os conteúdos da disciplina história e cultura afro-brasileira [...] bem como história e cultura dos povos indígenas – Lei 11.645/08 – dão ênfase à formação sociocultural da população brasileira, e são ministradas no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artísticas, literatura e história brasileira, com as diretrizes constantes da resolução CEE 23, de 2007”. Quanto à unidade de registro relacionado à realidade venezuelana, temos **E2**: “Criação de Cátedra Livre África é um marco de integração da Venezuela com outros povos do mundo”.

Na quinta categoria, *avanços percebidos na realização das ações afirmativas*, estabelecida a partir da unidade de contexto *reconhecimento e realização*, ficaram evidentes semelhanças em relação às realidades estudadas quanto ao desdobramento desencadeado a partir da realização da ação afirmativa, relacionado ao reconhecimento: **E2**: “Contribuir com a compreensão da realidade desvelada dos processos históricos frutos da diáspora africana, com suas lutas e reivindicação sociais”. Conclui-se este grupo apresentando uma unidade de registro que versa em especial sobre a realidade venezuelana, expressa pelo interlocutor a partir de uma reflexão do Vice-ministro para

África, mas que se aproxima da realidade vivenciada no Brasil: **E2**: “Concorda com o Vice-ministro quando afirma que a Cátedra Livre África surge da compreensão de que não podemos entender justa dimensão dos afrodescendentes sem compreender e estudar a diversidade africana e seu processo histórico”.

Área de Ação – Professores

Quadro 9. Grupo III - Entrevistados que fazem parte do Sistema Público de Educação – Professores

CATEGORIA: FATORES MOBILIZADORES		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Compromisso	<p>E1 Convicção de que, se não fosse como disciplina específica, dificilmente se conseguiria trazer a proposta da lei para dentro da Unidade.</p> <p>E2 Esta é uma iniciativa da Chancelaria para promover a incorporação do estudo, investigação e difusão sobre África e sua diáspora na America Latina e o Caribe.</p> <p>E2 As Cátedras Livre de África impulsionaram uma atividade constante e aberta a estudantes de todos os cursos.</p> <p>E4 Pela primeira vez se criou no país um vice-ministério para África, graças ao Prof. Reinaldo Bolívar, Vice-Ministro para África. Ele, em seu programa de rádio, falou do Diplomado dos cursos de formação pela primeira vez no ano de 2011.</p> <p>E1 Sem dúvida a expectativa positiva em torno da criação da lei e a predisposição de alguns professores para discutir a temática racial, inclusive buscando formação em curso de especialização em História e Cultura Afro-brasileira.</p> <p>E2 A articulação com movimentos sociais afrodescendente, que deram ao trabalho muita organização e vinculação comunitária, enriquecendo sua dinâmica acadêmica.</p>	<p>ES1 Porque alguns professores, comprometidos com a discussão da questão racial, tinham plena convicção de que, se não fosse como disciplina específica, dificilmente se conseguiria trazer a proposta da lei para dentro da Unidade.</p> <p>EC2 Esta é uma iniciativa da Chancelaria para promover a incorporação do estudo, investigação e difusão sobre África e sua diáspora na America Latina e o Caribe.</p> <p>EC2 As Cátedras Livre de África impulsionaram uma atividade constante e aberta a estudantes de todos os cursos.</p> <p>EC4 Pela primeira vez se criou no país um vice-ministério para África, graças ao Prof. Reinaldo Bolívar, Vice-Ministro para África. Ele, em seu programa de rádio, falou do Diplomado dos cursos de formação pela primeira vez no ano de 2011.</p> <p>ES1 Sem dúvida, a expectativa positiva em torno da criação da lei e a predisposição de alguns professores para discutir a temática racial, inclusive buscando formação em curso de especialização em História e Cultura Afro.</p> <p>EC2 A articulação com movimentos sociais afrodescendente, que deram ao trabalho muita organização e vinculação comunitária, enriquecendo sua dinâmica acadêmica.</p>

CATEGORIA: ASPECTOS FACILITADORES		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Formação	E3 A disposição da direção e de alguns professores que se dispuseram a estudar a temática.	ES3 A disposição da direção e de alguns professores que se dispuseram a estudar a temática.
	E2 A existência de Universidades do Estado onde estava aberta a iniciativa.	EC2 A existência de Universidades do Estado onde estava aberta a iniciativa.
Inclusão	E3 Fomos em busca de alguns militantes do movimento negro para nos auxiliarem na organização do conteúdo.	ES3 Fomos em busca de alguns militantes do movimento negro para nos auxiliarem na organização do conteúdo.
	E4 Descobri um continente que não conhecia, que não tinha nenhuma informação.	EC4 Descobri um continente que não conhecia, que não tinha nenhuma informação.

CATEGORIA: ASPECTOS DIFICULTADORES		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Exclusão	E1 Porque a maioria dos professores não conhecia ou não se interessava em trabalhar com a questão racial, e que se deixasse solto acabaria não ocorrendo na escola.	ES1 Porque a maioria dos professores não conhecia ou não se interessava em trabalhar com a questão racial, e que se deixasse solto acabaria não ocorrendo na escola.
	E3 Esta temática era inexistente. Em alguns casos, limitada especificamente aos cursos de historia e estudos internacionais, de maneira muito superficial.	ES3 Esta temática era inexistente. Em alguns casos, limitada especificamente aos cursos de historia e estudos internacionais, de maneira muito superficial.
	E1 Houve muita preocupação com a forma que daríamos à disciplina, os temas a serem apresentados para discussões. Mas, apenas alguns professores da área tiveram interesse em participar desse momento, e também a diretora da unidade na época, que considero uma peça chave pelo apoio e organização de todo aparato burocrático necessário à implantação da disciplina no nosso currículo.	ES1 Houve muita preocupação com a forma que daríamos à disciplina, os temas a serem apresentados para discussões. Mas, apenas alguns professores da área tiveram interesse em participar desse momento, e também a diretora da unidade na época, que considero uma peça chave pelo apoio e organização de todo aparato burocrático necessário à implantação da disciplina no nosso currículo.

(Continua)

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Exclusão	<p>E1 Principalmente a resistência de boa parte dos professores em aceitar a discussão como sendo necessária e útil.</p> <p>E2 Alguns professores se colocavam contra, e durante todo o período da disciplina se mostravam revoltados, como se ao trabalhar a questão racial estivéssemos os insultando.</p> <p>E2 A mais importante é a falta de conhecimento e abertura, principalmente de algumas autoridades e do corpo de professores para apoiar as atividades propostas pela Cátedra.</p> <p>E4 Pois desde a escola não sabemos nada de África.</p>	<p>ES1 Principalmente a resistência de boa parte dos professores em aceitar a discussão como sendo necessária e útil.</p> <p>EC2 Alguns professores se colocavam contra, e durante todo o período da disciplina se mostravam revoltados, como se ao trabalhar a questão racial estivéssemos os insultando.</p> <p>EC2 A mais importante é a falta de conhecimento e abertura, principalmente de algumas autoridades e do corpo de professores para apoiar as atividades propostas pela Cátedra.</p> <p>EC4 Pois desde a escola não sabemos nada de África.</p>

(Fim)

CATEGORIA: ESPECIFICIDADE		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Distinção	<p>E1 Foi realizada pelas professoras que trabalharam a disciplina e usaram como norte, primeiro, a lei que determinava já o estudo do Continente Africano e as contribuições do povo negro para construção do Brasil, e também buscaram orientações de pessoas ligadas ao movimento negro e Secretaria da Promoção da Igualdade Racial.</p> <p>E2 A experiência de cada cátedra em cada universidade é muito diferente, por isso é importante esclarecer que estou me referindo especificamente à Cátedra Livre África da Universidade Bolivariana da Venezuela.</p>	<p>ES1 Foi realizada pelas professoras que trabalharam a disciplina e usaram como norte, primeiro, a lei que determinava já o estudo do Continente Africano e as contribuições do povo negro para construção do Brasil, e também buscaram orientações de pessoas ligadas ao movimento negro e Secretaria da Promoção da Igualdade Racial.</p> <p>EC2 A experiência de cada cátedra em cada universidade é muito diferente, por isso é importante esclarecer que estou me referindo especificamente à Cátedra Livre África da Universidade Bolivariana da Venezuela.</p>

CATEGORIA: AVANÇOS PERCEBIDOS		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Reconhecimento	<p>E3 Estes alunos, eles foram e são divulgadores das mudanças e na quebra dos preconceitos sobre as questões étnico-raciais.</p> <p>E2 Revelar a conformação étnico-racial de estruturas sociais, desconstruir discursos racistas e manipuladores das comunidades, ampliar a visão que têm da temática étnica e sua experiência cotidiana gera o interesse por vincular sua ação profissional futura a este tema, e os permite posicionar-se frente a situações que antes as tinham naturalizadas. Acreditamos que a fortalece.</p> <p>E4 Tenho aprendido um monte de questões do continente africano que tem me aproximado muito a minha cultura e educação afrodescendente, e percebi em meus conhecimentos e classes que não sabemos, não manejamos informações sobre este continente tão próximo a nós geográfica e culturalmente.</p> <p>E4 Venho ordenando os pensamentos, lembranças, hábitos e cultura afrodescendente. E venho compreendendo as relações imperiais com a África; a necessidade de invisibilizá-la, a comunhão com nossos problemas econômicos e nossa realidade.</p>	<p>ES3 Estes alunos, eles foram e são divulgadores das mudanças e na quebra dos preconceitos sobre as questões étnico-raciais.</p> <p>EC2 Revelar a conformação étnico-racial de estruturas sociais, desconstruir discursos racistas e manipuladores das comunidades, ampliar a visão que têm da temática étnica e sua experiência cotidiana gera o interesse por vincular sua ação profissional futura a este tema, e os permite posicionar-se frente a situações que antes as tinham naturalizadas. Acreditamos que a fortalece.</p> <p>EC4 Tenho aprendido um monte de questões do continente africano que tem me aproximado muito a minha cultura e educação afrodescendente, e percebi em meus conhecimentos e classes que não sabemos, não manejamos informações sobre este continente tão próximo a nós geográfica e culturalmente.</p> <p>EC4 Venho ordenando os pensamentos, lembranças, hábitos e cultura afrodescendente. E venho compreendendo as relações imperiais com a África; a necessidade de invisibilizá-la, a comunhão com nossos problemas econômicos e nossa realidade.</p>
Realização		

Professores, grupo formado por entrevistados que fazem parte do Sistema Público de Educação, vinculados aos locus de pesquisa em Salvador e Caracas. Analisando a categoria *fatores mobilizadores para implantação ação afirmativa*, unidade de contexto *compromisso* nas perspectivas dos Estados e dos movimentos afrodescendentes, constatou-se, a partir das unidades de registro, que a implantação da ação afirmativa tem sido resultante do compromisso de atuação dos dois segmentos.

Serão destacadas, inicialmente, as semelhanças entre elas. Para melhor compreensão, apresentarem as unidades de registro das duas realidades. A ideia que prevaleceu no caso de Salvador é expressa por **E1**: “Convicção de que, se não fosse como disciplina específica, dificilmente conseguir-se-ia trazer a proposta da lei para dentro da Unidade”. Com relação à Caracas, é citado pelo **E2** que: “Esta é uma iniciativa da Chancelaria para promover a incorporação do estudo, investigação e difusão sobre África e sua diáspora na América Latina e o Caribe”. Um segundo ponto de vista, ainda relacionado à realidade venezuelana, correspondeu a **E4**: “Pela primeira vez se criou no país um vice-ministério para África, graças ao Prof. Reinaldo Bolívar, Vice-Ministro para África. Ele, em seu programa de rádio, falou do Diplomado pela primeira vez no ano de 2011”, prevalecendo em ambos a importância das iniciativas individuais e/ou de alguns grupos nos encaminhamentos das questões étnico-raciais.

No terceiro subitem, no caso brasileiro o foco é verificado a partir da seguinte unidade de registro **E1**: “Sem dúvida a expectativa positiva em torno da criação da lei e a predisposição de alguns professores para discutir a temática racial, inclusive buscando formação em curso de especialização em História e Cultura Afro-brasileira”. Quanto à realidade venezuelana, é citado **E2**: “As Cátedras Livre de África impulsionaram uma atividade constante e aberta a estudantes de todos os cursos.”. Como pode ser visto a partir das unidades de registro, não cabe falar em diferenças com relação aos dois casos, antes, em proximidades de opiniões. É importante sinalizar que a atuação dos movimentos sociais na visão dos professores está presente em apenas uma resposta, expressa da seguinte forma **E2**: “A articulação com movimentos sociais afrodescendente, que deram ao trabalho muita organização e vinculação comunitária, enriquecendo sua dinâmica acadêmica”.

Com relação à segunda categoria, *aspecto facilitador das ações afirmativas*, definida pela unidade de contexto *formação e inclusão*, verificam-se as seguintes

unidades de registros, que evidenciaram aspectos semelhantes quanto à perspectiva da inclusão e da formação, citada pelo **E3**: “A disposição da direção e de alguns professores que se dispuseram a estudar a temática”. Em relação à realidade de Caracas, obteve-se também a unidade de registro expressar por **E2**: “A existência de Universidades do Estado onde estava aberta a iniciativa”.

Evidentemente também há semelhanças entre as unidades de registro que abordam sobre como se processou, em cada realidade estudada, a viabilidade da experiência. Foi encontrado, ainda, nos depoimentos, aspectos que retratam com quem os sujeitos contaram em seu processo de formação e na inclusão dos temas étnico-raciais nas práticas educacionais em sala de aula. Tais aspectos podem ser vistos na unidade de registro sobre a experiência de Salvador, **E1**: “Buscaram orientações de pessoas ligadas ao movimento negro e da Secretaria da Promoção da Igualdade Racial”. Citado por interlocutor abordando sobre a realidade de Caracas, tem-se a unidade de registro que sintetiza essa análise **E4**: “Descobri um continente que não conhecia, que não tinha nenhuma informação”.

Já na terceira categoria, *aspecto dificultador*, tendo como unidade de contexto a *exclusão*, foram identificados basicamente dois pontos que evidenciam as semelhanças entre as realidades estudadas. O primeiro ressalta o desconhecimento dos professores em se tratando da realidade de Salvador, evidenciado da seguinte forma **E1**: “Porque a maioria dos professores não conhecia ou não se interessava em trabalhar com a questão racial, e que se deixasse solto acabaria não ocorrendo na escola”. Esta é complementada por outra unidade de registro que, apesar de citada por entrevistado que tratava sobre a realidade de Caracas, está coerente e explica à situação anterior **E4**: “Pois desde a escola não sabemos nada de África”.

O segundo ponto busca destacar a posição contrária por parte de professores e autoridades de ambas as realidades em trabalhar as questões étnico-raciais, expressas das seguintes formas em **E1**: “Principalmente a resistência de boa parte dos professores em aceitar a discussão como sendo necessária e útil” e com relação a realidade de Caracas **E2**: “A mais importante é a falta de conhecimento e abertura, principalmente de algumas autoridades e do corpo de professores para apoiar as atividades propostas pela Cátedra”.

Quanto à quarta categoria, *especificidades das ações afirmativas*, as unidades de registros agrupadas na unidade de contexto *distinção* deram destaque às especificidades das políticas afirmativas estudadas. Apesar de ambas terem em

comum o foco no estudo da história da África e Cultura dos Afrodescendentes, verificou-se duas unidades de registro que simbolizam as diferenças entre as ações. Para o caso brasileiro, sinalizada em relação à aplicação da Lei 10.639/03 em Salvador, citada por **E1**: “A mais importante é a falta de conhecimento e abertura, principalmente de algumas autoridades e do corpo de professores para apoiar as atividades propostas pela Cátedra”. Quanto à realidade de Caracas, expressou o **E2**: “A experiência de cada cátedra em cada universidade é muito diferente, por isso é importante esclarecer que estou me referindo especificamente à Cátedra Livre África da Universidade Bolivariana da Venezuela”.

Na quinta categoria, *avanços percebidos*, tendo com unidade de contexto *reconhecimento e realização*, a unidade de registro analisada evidencia a semelhança quanto aos avanços com a implementação das políticas públicas em ambos os países. Considerou-se importante apresentar todas as unidades que apareceram e que foram agrupados nesta categoria. A primeira é expressa da seguinte forma: **E2**: “Revelar a conformação étnico-racial de estruturas sociais, desconstruir discursos racistas e manipuladores das comunidades, ampliar a visão que têm da temática étnica e sua experiência cotidiana gera o interesse por vincular sua ação profissional futura a este tema, e os permite posicionar-se frente a situações que antes as tinham naturalizadas. Acreditamos que a fortalece”.

A segunda sinaliza a importância do aprendizado e dos conhecimentos adquiridos e novas ideias sobre a África conforme **E4**: “Tenho aprendido um monte de questões do continente africano que tem me aproximado muito a minha cultura e educação afrodescendente, e percebi em meus conhecimentos e classes que não sabemos, não manejamos informações sobre este continente tão próximo a nós geográfica e culturalmente”. A seguinte dá um destaque ao papel do aluno **E3**: “Estes alunos, eles foram e são divulgadores das mudanças e na quebra dos preconceitos sobre as questões étnico-raciais”. Essa categoria é finalizada com uma unidade de registro obtida a partir da realidade venezuelana citada pelo **E4**: “Venho ordenando os pensamentos, lembranças, hábitos e cultura afrodescendente. E venho compreendendo as relações imperiais com a África; a necessidade de invisibilizá-la, a comunhão com nossos problemas econômicos e nossa realidade”.

**Área de Ação – Movimentos afrodescendentes Salvador/Brasil e
Caracas/Venezuela**

Quadro 10. Grupo IV - Entrevistados representantes dos movimentos afrodescendentes do Brasil e Venezuela

CATEGORIA: FATORES MOBILIZADORES		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Compromisso	<p>E1 Tem que ser elemento inegociável da luta pela integração regional o item educação para todos, em especial para as organizações dos movimentos sociais e suas possibilidades de radicalização, postura esta limitante para os processos das ações dos governos, como pode ser observado como debilidade entre as prioridades do Mercosul e de outros blocos políticos e econômicos.</p> <p>E2 Tanta importância como tem a Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América (Alba), a Unasur e Petrocaribe, entre outros mecanismos de integração latino-caribenhos.</p> <p>E1 Considerando que aqueles e aquelas realmente comprometidos com a luta revolucionária por uma sociedade realmente justa não recuaram jamais desta trincheira, estaremos sempre criando estrangulamentos para as posturas que se opõem a nossas lutas, assim sendo, temos que continuar lutando para que os investimentos sejam aplicados em taxa de progressão crescente, impondo aos governantes e às oligarquias a consciência de que existe uma dívida dos Estados Nacionais para com o povo negro no mundo, em especial no Brasil, onde construímos os alicerces do processo civilizatório, bem como edificamos as bases econômicas do Estado Brasileiro.</p>	<p>ES1 Tem que ser elemento inegociável da luta pela integração regional o item educação para todos, em especial para as organizações dos movimentos sociais e suas possibilidades de radicalização, postura esta limitante para os processos das ações dos governos, como pode ser observado como debilidade entre as prioridades do Mercosul e de outros blocos políticos e econômicos.</p> <p>EC2 Tanta importância como tem a Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América (Alba), a Unasur e Petrocaribe, entre outros mecanismos de integração latino-caribenhos.</p> <p>ES1 Considerando que aqueles e aquelas realmente comprometidos com a luta revolucionária por uma sociedade realmente justa não recuaram jamais desta trincheira, estaremos sempre criando estrangulamentos para as posturas que se opõem a nossas lutas, assim sendo, temos que continuar lutando para que os investimentos sejam aplicados em taxa de progressão crescente, impondo aos governantes e às oligarquias a consciência de que existe uma dívida dos Estados Nacionais para com o povo negro no mundo, em especial no Brasil, onde construímos os alicerces do processo civilizatório, bem como edificamos as bases econômicas do Estado Brasileiro.</p>

(Continua)

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
<p>Compromisso</p>	<p>E2 Muitos dos questionamentos que o movimento social afrodescendente tem manifestado tem tido receptividade no governo. Tem-se incluído o tema afro em algumas leis, na programação institucional dos organismos oficiais, tem-se implementado políticas públicas de atenção a mulheres pobres, os jovens, a população privada de liberdade etc., setores aos que estão muito ligados à afrodescendência.</p> <p>E1 Considerando esta realidade, torna-se inevitável recorreremos ao documento marco para a luta negra no mundo, aprovado na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, a declaração e o plano de ação de Durban.</p>	<p>ES2 Muitos dos questionamentos que o movimento social afrodescendente tem manifestado tem tido receptividade no governo. Tem-se incluído o tema afro em algumas leis, na programação institucional dos organismos oficiais, tem-se implementado políticas públicas de atenção a mulheres pobres, os jovens, a população privada de liberdade etc., setores aos que estão muito ligados à frodescendência.</p> <p>ES1 Considerando esta realidade, torna-se inevitável recorreremos ao documento marco para a luta negra no mundo, aprovado na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, a declaração e o plano de ação de Durban.</p>

(Fim)

CATEGORIA: ASPECTOS FACILITADORES		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Formação	<p>E2 Muitos dos questionamentos que o movimento social afrodescendente tem manifestado tem tido receptividade no governo. Tem-se incluído o tema afro em algumas leis, na programação institucional dos organismos oficiais, tem-se implementado políticas públicas de atenção a mulheres pobres, os jovens, a população privada de liberdade etc., setores aos que estão muito ligados à afrodescendência.</p>	<p>ES2 Muitos dos questionamentos que o movimento social afrodescendente tem manifestado tem tido receptividade no governo. Tem-se incluído o tema afro em algumas leis, na programação institucional dos organismos oficiais, tem-se implementado políticas públicas de atenção a mulheres pobres, os jovens, a população privada de liberdade etc., setores aos que estão muito ligados à afrodescendência.</p>
Inclusão	<p>E1 Mesmo considerando Brasil e Venezuela dois países cujos governos, pressionados pelas organizações negras, avançaram, ainda que não satisfatoriamente, na direção da superação do racismo institucional, e na sociedade civil que promove ações de extermínio de negros e negra, bem com das variadas barreiras que impedem a mobilidade social e melhoria da qualidade de vida do povo negro, esta realidade continua carecendo de maior determinação e investimentos em políticas públicas nesta direção.</p>	<p>ES1 Afirmar que mesmo considerando Brasil e Venezuela dois países cujos governos, pressionados pelas organizações negras, avançaram, ainda que não satisfatoriamente, na direção da superação do racismo institucional, e na sociedade civil que promove ações de extermínio de negros e negra, bem com das variadas barreiras que impedem a mobilidade social e melhoria da qualidade de vida do povo negro, esta realidade continua carecendo de maior determinação e investimentos em políticas públicas nesta direção.</p>

CATEGORIA: ASPECTOS DIFICULTADORES		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Exclusão	<p>E1 Ainda são muitos os desafios a serem enfrentados, presentes desde a alfabetização à universidade, onde os índices de acesso são significativamente baixos, destacando-se entre as vítimas majoritariamente o universo da população negra, onde o diagnóstico educacional revela estar este fator vinculado ao desemprego, a pobreza e a fome, elementos apontados pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE).</p> <p>E2 As principais dificuldades estão no endorracismo presente na sociedade venezuelana, as pessoas não se autorreconhecem como afrodescendente, nem como negro ou negra.</p> <p>E2 Outra é o mito da mestiçagem, utilizado para neutralizar qualquer tentativa de exigência de reivindicação.</p> <p>E1 Baixa determinação política, falsa democracia racial, existência de um racismo velado, modelo excludente de sociedade.</p> <p>E2 O racismo institucional, bastante grave, pode observar-se como um obstáculo, pois apesar dos avanços legislativos e normas que se acordam socialmente, estas não se põem em prática por coerção institucional ou governamental que muitas vezes conduz isto a volta a situação inicial e problemática.</p> <p>E2 Altas. Principalmente em referência à participação dos afros na história e desenvolvimento venezuelano. Este tema não está incluído como deve ser nos textos escolares.</p>	<p>ES1 Ainda são muitos os desafios a serem enfrentados, presentes desde a alfabetização à universidade, onde os índices de acesso são significativamente baixos, destacando-se entre as vítimas majoritariamente o universo da população negra, onde o diagnóstico educacional revela estar este fator vinculado ao desemprego, a pobreza e a fome, elementos apontados pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE).</p> <p>EC2 As principais dificuldades estão no endorracismo presente na sociedade venezuelana, as pessoas não se autorreconhecem como afrodescendente, nem como negro ou negra.</p> <p>EC2 Outra é o mito da mestiçagem, utilizado para neutralizar qualquer tentativa de exigência de reivindicação.</p> <p>ES1 Baixa determinação política, falsa democracia racial, existência de um racismo velado, modelo excludente de sociedade.</p> <p>EC2 O racismo institucional, bastante grave, pode observar-se como um obstáculo, pois apesar dos avanços legislativos e normas que se acordam socialmente, estas não se põem em prática por coerção institucional ou governamental que muitas vezes conduz isto a volta a situação inicial e problemática.</p> <p>EC2 Altas. Principalmente em referência à participação dos afros na história e desenvolvimento venezuelano. Este tema não está incluído como deve ser nos textos escolares.</p>

(Continua)

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Exclusão	<p>E1 Em uma análise regional entendemos que torna-se impossível almejarmos uma integração regional com justiça social, ambiental, de raça e gênero, sem a superação das desigualdades, em especial no contexto das relações raciais.</p> <p>E2 A história de África também está oculta. Não somente nos textos escolares, mas também nos livros informativos e em publicações de outros formatos. A educação nesses aspectos através da TV também carece desses aspectos.</p>	<p>ES1 Em uma análise regional entendemos que torna-se impossível almejarmos uma integração regional com justiça social, ambiental, de raça e gênero, sem a superação das desigualdades, em especial no contexto das relações raciais.</p> <p>ES2 A história de África também está oculta. Não somente nos textos escolares, mas também nos livros informativos e em publicações de outros formatos. A educação nesses aspectos através da TV também carece desses aspectos.</p>

(Fim)

CATEGORIA: ESPECIFICIDADE		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Distinção	E2 As ações afirmativas permitiriam estimular o sentido de pertença, o orgulho, a autoestima dos afrodescendentes.	EC2 As ações afirmativas permitiriam estimular o sentido de pertença, o orgulho, a autoestima dos afrodescendentes.

CATEGORIA: AVANÇOS PERCEBIDOS		
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	EXCERTO DAS ENTREVISTAS
Reconhecimento	E2 Nos livros de texto escolares já começam a aparecer pessoas com pele escura, o qual já é um avanço importante, mas ainda há negação do afro em outros aspectos.	EC2 Nos livros de texto escolares já começam a aparecer pessoas com pele escura, o qual já é um avanço importante, mas ainda há negação do afro em outros aspectos.
Realizações	E1 Parcialmente o governo tem encaminhado as questões encaminhadas pelos movimentos negros? Não podemos negar que a resposta é sim. E1 Todas existentes até o momento foram fruto das reivindicações históricas da luta negra, seja ela do passado, seja no presente, evidenciando que as principais delas são aquelas vinculadas às oportunidades de acesso à educação, associadas às demais que atendem aos direitos à vida, bem como, à existência com qualidade. Entendo que não existirá crescimento profissional sem formação de qualidade e libertadora.	ES1 Parcialmente o governo tem encaminhado as questões encaminhadas pelos movimentos negros? Não podemos negar que a resposta é sim. ES1 Todas existentes até o momento foram fruto das reivindicações históricas da luta negra, seja ela do passado, seja no presente, evidenciando que as principais delas são aquelas vinculadas às oportunidades de acesso à educação, associadas às demais que atendem aos direitos à vida, bem como, à existência com qualidade. Entendo que não existirá crescimento profissional sem formação de qualidade e libertadora.

Grupo formado por representantes da sociedade civil participantes dos movimentos afrodescendentes de Salvador/Brasil e Caracas/Venezuela. Um dos sujeitos entrevistados se colocou como independente, significando que no momento não está vinculado a nenhum movimento político, e o outro participou como representante dos movimentos afrodescendente de seu país no Mercosul. Na categoria *fatores mobilizadores para implantação das ações afirmativas*, a partir da unidade de contexto *compromisso*, prevaleceu a diferença nas unidades de registro identificadas e apresentadas pelos sujeitos. Tal diferença pode ser justificada por alguns fatores. Primeiro, pelo pouco tempo de participação da Venezuela no Mercosul. Nota-se que essa, talvez, não seja uma justificativa suficientemente forte, uma vez que mesmo antes de sua entrada como membro permanente o país já

participava do bloco. Outra possibilidade é o fato de o entrevistado se colocar como independente em sua atuação política.

Seja como for, foram analisadas as diferenças evidenciadas a partir das unidades de registros, iniciando por um aspecto específico obtido a partir da resposta de um interlocutor integrante da realidade brasileira: **E1**: “Tem que ser elemento inegociável da luta pela integração regional o item educação para todos, em especial para as organizações dos movimentos sociais e suas possibilidades de radicalização, postura esta limitante para os processos das ações dos governos, como pode ser observado como debilidade entre as prioridades do Mercosul e de outros blocos políticos e econômicos”. Com relação ao entendimento evidenciado pelo interlocutor venezuelano, foram citados outros blocos econômicos com os quais a Venezuela tem tido também uma aproximação **E2**: “Tanta importância como tem a Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América (Alba), a Unasur e Petrocaribe, entre outros mecanismos de integração latino-caribenhos”.

No segundo item foi destacada a necessidade de novos avanços, de ampliação dos horizontes a serem alcançados: **E1**: “Considerando que aqueles e aquelas realmente comprometidos com a luta revolucionária por uma sociedade realmente justa não recuaram jamais desta trincheira, estaremos sempre criando constrangimentos para as posturas que se opõem a nossas lutas, assim sendo, temos que continuar lutando para que os investimentos sejam aplicados em taxa de progressão crescente, impondo aos governantes e às oligarquias a consciência de que existe uma dívida dos Estados Nacionais para com o povo negro no mundo, em especial no Brasil, onde construímos os alicerces do processo civilizatório, bem como edificamos as bases econômicas do Estado Brasileiro”.

Conclui-se a análise dessa primeira etapa do grupo formado por representantes de movimentos afrodescendentes com a seguinte constatação, que afirma a importância das lutas históricas travadas pelos movimentos: **E1**: “Considerando esta realidade, torna-se inevitável recorreremos ao documento marco para a luta negra no mundo, aprovado na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, a declaração e o plano de ação de Durban”.

Quanto à segunda categoria, *aspecto facilitador na implantação das políticas afirmativas*, definida como unidade de contexto *formação e inclusão*, segundo as unidades de registro não existem diferenças, mas uma complementaridade de

opiniões expressas conforme a visão do representante do Brasil, citada por **E1**: “Afirmar que mesmo considerando Brasil e Venezuela dois países cujos governos, pressionados pelas organizações negras, avançaram, ainda que não satisfatoriamente, na direção da superação do racismo institucional, e na sociedade civil que promove ações de extermínio de negros e negra, bem com das variadas barreiras que impedem a mobilidade social e melhoria da qualidade de vida do povo negro, esta realidade continua carecendo de maior determinação e investimentos em políticas públicas nesta direção”. Já o entendimento do representante afro-venezuelano é **E2**: “Muitos dos questionamentos que o movimento social afrodescendente tem manifestado tem tido receptividade no governo. Tem-se incluído o tema afro em algumas leis, na programação institucional dos organismos oficiais, tem-se implementado políticas públicas de atenção a mulheres pobres, os jovens, a população privada de liberdade etc., setores aos que estão muito ligados à afrodescendência”.

Com relação à terceira categoria, *aspecto dificultador na implantação das políticas afirmativas*, identificou-se, conforme unidade de contexto *exclusão*, a importância de se considerar as especificidades relacionadas a cada realidade estudadas. Assim, para ampliar sua compreensão, serão citadas todas elas. A primeira delas, exposta pelo **E1**, diz: “Ainda são muitos os desafios a serem enfrentados, presentes desde a alfabetização à universidade, onde os índices de acesso são significativamente baixos, destacando-se entre as vítimas majoritariamente o universo da população negra, onde o diagnóstico educacional revela estar este fator vinculado ao desemprego, a pobreza e a fome, elementos apontados pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE)”.

O segundo ponto, citado pelo representante venezuelano, foi colocado da seguinte forma **E2**: “As principais dificuldades estão no endorracismo presente na sociedade venezuelana, as pessoas não se autorreconhecem como afrodescendente, nem como negro ou negra”.

As três unidades de registro a seguir apareceram se referindo ou ao Brasil, ou à Venezuela. Desta forma, considerou-se importante apresentar todas elas do modo como foram citadas. A primeira aponta sobre a Venezuela **E2**: “O racismo institucional, bastante grave, pode observar-se como um obstáculo, pois apesar dos avanços legislativos e normas que se acordam socialmente, estas não se põem em prática por coerção institucional ou governamental que muitas vezes conduz isto a

volta a situação inicial e problemática”. Na segunda aparece a visão do representante do Brasil segundo o qual é afirmado: **E1**: “Em uma análise regional entendemos que torna-se impossível almejarmos uma integração regional com justiça social, ambiental, de raça e gênero, sem a superação das desigualdades, em especial no contexto das relações raciais”. Concluindo este bloco com a unidade de registro resultante da opinião do representante venezuelano, que evidencia a presença da cultura de matriz africana, conforme **E2**: “Altas. Principalmente em referência à participação dos afros na história e desenvolvimento venezuelano. Este tema não está incluído como deve ser nos textos escolares”, destacando também pelo **E2**: “A história de África também está oculta. Não somente nos textos escolares, mas também nos livros informativos e em publicações de outros formatos. A educação nesses aspectos através da TV também carece desses aspectos”.

Quanto à quarta categoria, *especificidade das políticas afirmativas*, destaca-se, conforme unidade de contexto *distinção*, uma unidade de registro que apesar de ter sido expressa pelo interlocutor venezuelano, retrata situação presente em ambas as realidades estudadas, citada da seguinte forma **E2**: “As ações afirmativas permitiriam estimular o sentido de pertença, o orgulho, a autoestima dos afrodescendentes”.

Na quinta categoria, *avanços percebidos*, conforme unidade de contexto *reconhecimento e realização*, a unidade de registro analisada evidencia semelhança quanto aos avanços percebidos. Aqui também se considerou importante apresentar todas as unidades que apareceram e que foram agrupados nesta categoria tal como foram citadas. Numa primeira unidade temos **E1**: “Parcialmente o governo tem encaminhado as questões encaminhadas pelos movimentos negros? Não podemos negar que a resposta é sim”. Outro avanço sinalizado é a inclusão, conforme **E2**: “Nos livros de texto escolares já começam a aparecer pessoas com pele escura, o qual já é um avanço importante, mas ainda há negação do afro em outros aspectos”.

Por fim, a unidade de registro que expressa a ideia de que: **E1**: “Todas existentes até o momento foram fruto das reivindicações históricas da luta negra, seja ela do passado, seja no presente, evidenciando que as principais delas são aquelas vinculadas às oportunidades de acesso à educação, associadas às demais que atendem aos direitos à vida, bem como, à existência com qualidade. Entendo que não existirá crescimento profissional sem formação de qualidade e libertadora”.

2.2.2 Segundo Momento – Apresentação da Análise em Conjunto

Neste segundo momento é feita a análise dos dados já trabalhados em conjunto, no sentido de identificar os contrastes, destacando, a partir das unidades de registro, as semelhanças, ou seja, o que é comum a todos os grupos, bem como as diferenças mais significativas entre todos os grupos de Salvador e todos os grupos de Caracas. A intenção é a de responder ao problema e aos objetivos da pesquisa, evidenciado, assim, as pontes entre as duas realidades.

A partir da categoria *fatores mobilizadores* e unidade de contexto *compromisso* foram descortinados os modos como se deram a implantação da política afirmativa na área da educação nas realidades estudadas. Não foi identificada uma mesma unidade de registro presente em todos os grupos nesta categoria, tanto em relação à realidade de Salvador/Brasil quanto em relação à realidade de Caracas/Venezuela. Ficou evidenciado em ambos os casos a ideia de lutas e compromissos históricos assumidos por parte dos movimentos afrodescendentes, conforme fora expresso nas unidades de registro citados por pelo menos dois dos grupos que responderam sobre Salvador. Esse aspecto foi expresso da seguinte forma **E1**: “Necessidade de o Estado brasileiro adotar programas de ações afirmativas que contribuíssem para a eliminação das seculares desigualdades raciais existentes até os dias atuais”. O mesmo ocorreu com relação à realidade de Caracas citado por **E2**: “Através da luta do movimento social afro venezuelano, rede de organizações afro-venezuelana”.

Lutas tem sido travadas pelos movimentos afrodescendentes em toda a América Latina e em especial nos dois países membros do Mercosul alvo desta pesquisa, particularmente em Salvador, durante todo século XX, e em Caracas, preponderantemente a partir da década de 1980. Tais lutas têm por propósito uma efetiva participação da população afrodescendente com igualdades de direitos nas referidas sociedades. As lutas são por vários direitos: educação, saúde, acesso aos bens produzidos e, conseqüentemente, à eliminação das desigualdades sociais e raciais. É importante ressaltar que as lutas resultaram em conquistas, sendo um desses momentos marcantes a realização da III Conferência Mundial de combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001.

Andrews (2007, p. 223), abordando a luta política dos movimentos afrodescendentes na América Latina, destaca: o Brasil constitui o caso mais impressionante de tentativa de reparação das injustiças raciais, mas, ao mesmo tempo, existem grandes limites a esses esforços. A partir dessa observação, o autor constata que durante o século passado, apesar de todos os esforços dos movimentos sociais, muito pouco foi assegurado. Quanto à Venezuela e outros países, os ativistas nem sequer contavam com leis ou programas como ocorreu no Brasil. Destaca ainda que a III Conferência Mundial de combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata “deu um novo impacto as organizações negras de toda a região e exerceu uma pressão extra sobre os governos nacionais” (ANDREWS, 2007, p. 222).

A afirmação de que a implantação das políticas afirmativas ocorreu em decorrência dos compromissos assumido durante a realização da III Conferência foi a segunda unidade de registro identificada na categoria *fatores mobilizadores* em pelo menos dois dos quatro grupos, tanto em Salvador com em Caracas. O fato foi citado da seguinte forma por **E2**: “Para dar cumprimento com o compromisso adquirido na conferência de Durban em 2001”. Em conjunto, representantes dos povos africanos e dos afrodescendentes definiram um Plano de Ação traçado a partir dos compromissos de implementação de políticas públicas assumidos pelos representantes dos 170 países presentes em Durban, reunidos sob a coordenação das Nações Unidas. Desse modo, a viabilização das ações afirmativas na área da educação nas realidades estudadas é considerada também como resultante desses compromissos assumidos pelos países durante a realização da III Conferência, conforme o Plano da Ação estabelecido.

Assim, com relação à categoria *fatores mobilizador para implantação das políticas afirmativas* no que diz respeito à unidade de contexto *compromisso*, foi evidenciado nas duas realidades semelhantes em relação às unidades de registros, identificadas na referida categoria como sendo resultante das lutas históricas travadas por parte dos movimentos afrodescendentes contra as desigualdades raciais e sociais. Mas também decorrente de compromissos assumidos pelos governos desses países, devido às mobilizações dos movimentos afrodescendentes, tendo como marco a realização da Conferência de Durban.

A categoria *fatores mobilizadores* também contribui para responder ao quinto objetivo da pesquisa, qual seja, se as políticas estudadas possibilitaram um

processo de aproximação entre os movimentos afrodescendentes em Salvador e Caracas. Apesar de não ser possível afirmá-lo de forma conclusiva, foram constatadas as semelhanças e proximidades nas respostas dos representantes dos movimentos participantes da pesquisa, bem como identificada como uma das marcas de ação dos movimentos contemporâneos a atuação em redes. Foi possível perceber a atuação em conjunto dos movimentos afrodescendentes na América Latina ao constatar sua participação em diversos encontros internacionais citados ao longo da pesquisa – a exemplo da III Conferência de Durban (2001), do AFRO XXI (2011) e de outros espaços como o Grupo de Trabalho Discriminação Racismo e Xenofobia do Mercosul.

Ademais, também foram constatadas diferenças entre as realidades estudadas na categoria *fatores mobilizadores*. Nesse sentido é válido destacar outras duas unidades de registros. Uma delas relacionada à realidade de Salvador que, mesmo tendo sido citada apenas por um grupo, diz respeito ao debate histórico dos movimentos afrodescendentes, sendo expressa da seguinte forma: **E1**: “Luta do movimento negro brasileiro que, por décadas, ao longo do século XX, sempre reivindicou que a história da África e do negro no país fosse tratada de forma positiva”. Mesmo que só na primeira década do século XXI o movimento dos afrodescendentes no Brasil tenha conseguido assegurar, na área da educação, a aprovação pelo Congresso de uma lei que tornou obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura dos Afrodescendentes, a luta por essa inclusão teve início no século XX. Um exemplo nessa direção ocorre em Salvador, na década de 1980, onde devido à mobilização do movimento negro foi realizada pela Secretaria de Educação da Bahia uma experiência que não teve continuidade.

A segunda unidade de registro a destacar nessa categoria versa sobre a realidade de Caracas, mais precisamente sobre a forma como foi viabilizada a implantação da ação afirmativa na área da educação. A unidade de registro citada expressa em **E2**: “Conselho Universitário de Reitores e Vice-ministro de Assuntos para África foi sendo firmado compromisso de estabelecer estudos de conhecimento sobre africanidade e influência da diáspora africana na Venezuela”, que foi citada em três dos quatro grupos. A experiência desenvolvida em Caracas de mobilizar os reitores das universidades como forma de viabilização do programa de implantação de *Cátedra Libre África* teve como destaque a criação do Vice-ministério para África.

Esse jogou um papel decisivo na concretização do *Cátedra Libre África* e na aproximação com os países africanos.

Filice (2011) destaca em sua pesquisa a importância do que a autora chamou de gestores proativos, definidos como sendo aqueles que enfrentam todas as adversidades no sentido de viabilizarem a educação, inclusive a discussão racial.

Destaca que:

em sua maioria, movidos pela convicção que orienta sua determinação em ultrapassar da melhor forma possível as dificuldades que assolam o sistema educacional brasileiro, envidam esforços para superá-las. (FILICE, 2011, p. 257).

Com relação a esse aspecto, considera-se importante destacar o papel do Vice-ministro para África na viabilidade do programa na experiência venezuelana. No caso de Salvador, professores da área de humanas, especialmente os professores de História do CMLEM, também se enquadram na categoria de elementos proativos, pois tiveram ação de destaque na viabilização da implantação da experiência na referida unidade de ensino em Salvador.

A segunda categoria, *aspecto facilitador para implantação das políticas afirmativas*, tendo como unidades de contexto *formação e inclusão*, contribuiu para identificar o segundo objetivo da pesquisa, as dificuldades e facilidades na aplicação das duas políticas estudadas. Levando em conta todas as unidades de registro na realidade de Salvador, tem-se o primeiro ponto, abordado que foi identificado em três dos quatro grupos, qual seja, **E1**: “Sem dúvida a expectativa positiva em torno da criação da lei e a predisposição de alguns professores para discutir a temática racial, inclusive buscando formação em curso de especialização em História e Cultura Afro-brasileira”. Fica evidente que mesmo após a aprovação da Lei 10.639/03, no Brasil, e logo no ano seguinte, em 2004, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, nos primeiros anos da política pública os profissionais e as Unidades de Ensino que passaram a cumprir lei tiveram que contar com o empenho e iniciativas próprias. Essa é uma característica marcante da experiência desenvolvida na realidade de Salvador.

Novamente, Filice (2011, p. 2) esclarece, destacando a dificuldade no acesso ao material, bem como outros fatores marcantes na trajetória para implantação da lei no Brasil:

O desconhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a insuficiência de materiais pedagógicos específicas ao alcance dos professores, a aparente crença no mito da democracia racial, somado à invisibilidade social do negro na memória social dos discentes e nas práticas vividas de preconceito racial.

Em relação à experiência desenvolvida no CMLEM, em Salvador, essa situação fica bastante evidente. Foram os professores da área de História e Ciências Humanas que definiram os conteúdos curriculares que foram ministrados na disciplina da História da África e Cultura dos Afrodescendentes. Todos os materiais didáticos utilizados nas aulas também foram disponibilizados ou construídos por esses profissionais, que tiveram total responsabilidade pelo seu conteúdo. Vale salientar também a busca por formação e o apoio recebido dos movimentos afrodescendentes de Salvador durante a implantação da disciplina.

Ainda na categoria *aspecto facilitador*, no que tange a Caracas é importante citar duas unidades de registro que, dentre as apresentadas, estão presentes em dois dos quatro grupos, a saber: 1) **E2**: “Assinatura da Acta-Compromisso entre as diferentes instituições universitárias, onde manifestam interesse com a criação, desenvolvimento e permanência de Cátedra Livre África” e 2) **E2**: “Nos textos escolares se observa a visibilização do componente africano e seus líderes e lideranças que lutaram nos processos da independência da Venezuela”. Consideramos importante complementar a informação contida nesta unidade de registro com outra unidade, expressa da seguinte forma por **E2**: “Descobri um continente que não conhecia, que não tinha nenhuma informação”.

Apesar de não terem sido citados na mesma proporção entre os grupos de Salvador e Caracas, a inclusão dos temas étnico-raciais nos mais diversos materiais didáticos e acadêmicos passou a ser uma prática nas duas realidades. É evidente que muito mais pode ser produzido, além da necessidade de se avançar no sentido de evitar estereótipos que ainda continuam presentes nos materiais didáticos.

Na educação, apesar das mudanças que vêm ocorrendo nesta primeira década do século XXI, ainda mantém-se a situação histórica que foi marcante em

todo século XX, conforme sinaliza Silva (2005). Ao estudar a realidade brasileira a partir da análise do livro didático, constata que valores foram ideologicamente assimilados através de anos e anos de acúmulo de distorções presentes nesses materiais. Andrews (2007, p. 213), por sua vez, fala da “sobrevivência na atual América Latina de estereótipos e preconceitos contra os negros que datam do período colonial e da escravidão”.

Jaccoud (2008, p. 155) apresenta que as manifestações e práticas de discriminação vivenciadas em sala de aula por alunos afrodescendentes contribuem “afetando o cotidiano escolar e a construção positiva da auto-imagem, da auto-estima e o desempenho de uma parte expressiva dos alunos negros”. Dentre as diversas práticas discriminatórias estão as distorções nos livros didáticos. Citando Munanga, a autora lembra que trabalhos recentes têm reafirmado que o processo de preconceito e discriminação vivenciado pelos alunos afrodescendentes nas escolas brasileiras tem impactado de forma marcante os alunos.

Nesse sentido, com relação à segunda categoria, *aspecto facilitador para implantação das políticas afirmativas*, pode ser afirmado que a análise contrastiva revelou muito mais a ocorrência de semelhanças entre as realidades estudadas. A disposição dos professores do Colégio Modelo, em Salvador, que mesmo não contando com os meios adequados criaram condições para viabilizar a experiências – buscando formação, produzindo matérias e solicitando o apoio dos movimentos afrodescendentes locais –, é semelhante à ação política realizado em Caracas através do compromisso assumido pelos representantes das diversas instituições de ensino superior, com a assinatura da Acta-Compromisso entre as diferentes instituições universitárias na qual manifestam o interesse com a criação, desenvolvimento e permanência de *Cátedra Libre África*.

Quanto à segunda unidade de registro dentro da categoria inclusão, no quesito materiais didáticos e conteúdos que tratam das relações étnico-raciais, foi verificada a ocorrência de dois processos em paralelo. Por um lado, a unidade de registro possibilita entrever que a produção de material ainda apresenta distorções ideológicas e a permanência de estereótipos sobre a História da África e Cultura dos Afrodescendentes. Por outro, especialmente quando se trata da realidade de Caracas, há uma inclusão cada vez mais significativa nos materiais didáticos e na produção acadêmica da temática em questão.

Vale destaca, com relação à realidade de Salvador/Brasil, a presença compulsória de conteúdos sobre a História da África e Cultural dos Afrodescendentes nos livros didáticos disponibilizados para os alunos do ensino básico. Deve ser registrada também a produção de material para o professor por parte do Ministério da Educação, Fundação Palmares, Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, bem como pelas secretarias estadual e municipal de educação e universidades, além da disponibilização feita pela UNESCO da *Coleção de História da África*, em língua portuguesa, através da Internet.

Em se tratando da categoria *aspecto dificultador na implantação da política afirmativa*, unidade de contexto *exclusão*, é interessante registrar que essa categoria foi à única onde pelo menos uma das unidades de registros esteve presente em todos os grupos, tanto em Salvador como em Caracas, qual seja **E1**: “Porque a maioria dos professores não conhecia ou não se interessava em trabalhar com a questão racial, e que se deixasse solto acabaria não ocorrendo na escola”. As demais unidades de registro citadas que reafirmam essa linha de pensamento são: 1) **E2**: “A mais importante é a falta de conhecimento e abertura, principalmente de algumas autoridades e do corpo de professores para apoiar as atividades propostas pela Cátedra” e 2) **E4**: “Desde a escola não sabíamos nada de África”.

Um bom método para conhecer a África, conforme já citado, é seguir os ensinamentos do africano Bokar (2013), da etnia fulos, que convoca as pessoas a se despirem de conhecimentos estereotipados preestabelecidos acerca do continente, para, então, redescobri-lo. Significa, portanto, a eliminação de pré-ideias ao buscar incorporar às políticas afirmativas ações visando à redescoberta da África, do continente dos ancestrais de uma imensa parcela de brasileiros. Buscando ser coerente e traçar um paralelo com a visão de historiadores como Ki-Zerbo (2010), vê-se que essa é uma história da África que está sendo escrita pelos africanos, mas também é aquela que não se quer conhecer. Uma história da África que, conforme Munanga destacou no prefácio do livro do historiador Moore (2010, p. 11), incomoda:

Caminhos...que pressupõem uma ruptura epistemológica profunda com a visão da África herdada da historiografia escravista e colonialista, ou seja, a desconstrução de uma África mítica ainda presente no imaginário e nas representações coletivas dos brasileiros e sua substituição pela imagem de uma África real e autêntica, uma África

positivamente reconstruída com base nos fatos e acontecimentos históricos verdadeiros e não falsificados.

Por um lado, existe a permanência, mesmo que sob nova roupagem, de ideias que têm corroborado para ignorar as contribuições dos povos africanos para história da humanidade. Por outro, é de fundamental importância que se avance no sentido de promover “uma ruptura epistemológica profunda”, nos termos propostos pelo historiador Moore. Só desta forma se pode dialogar com a herança africana presente na realidade brasileira que, conforme Mattoso (1988), é rica demais para ser apagada, por demais profunda para ser esquecida. A autora afirma: “a África não foi perdida”. Paixão (2003), respondendo a essa constatação, ressalta: a influência afrodescendente em nosso país se propaga para praticamente todos os campos da vida cultural e social brasileira.

É por ter tido consciência desta presença histórica das referências africanas na sociedade brasileira que os movimentos afrodescendentes sempre lutaram e continuam lutando. Neste sentido, não procede mais a não inclusão definitiva desses conteúdos em sala de aula.

Ainda como partes da categoria *aspecto dificultador*, foram identificadas e agrupadas as unidades de registro que simbolizam a realidade estudada em Salvador, colocadas das seguintes formas: 1) **E1**: “Ainda são muitos os desafios a serem enfrentados, presentes desde a alfabetização à universidade, onde os índices de acesso são significativamente baixos, destacando-se entre as vítimas majoritariamente o universo da população negra, onde o diagnóstico educacional revela estar este fator vinculado ao desemprego, a pobreza e a fome, elementos apontados pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE)”; 2) **E1**: “Baixa determinação política, falsa democracia racial, existência de um racismo velado, modelo excludente de sociedade” e 3) **E1**: “Em uma análise regional entendemos que torna-se impossível almejarmos uma integração regional com justiça social, ambiental, de raça e gênero, sem a superação das desigualdades, em especial no contexto das relações raciais”.

É interessante ressaltar, com relação ao caso de Caracas, que foram identificadas unidades de registros que retratam de pontos específicos da referida realidade, entretanto, essas são semelhantes às identificadas em Salvador. Foram expressas dos seguintes modos: 1) **E2**: “As principais dificuldades estão no endorracismo presente na sociedade venezuelana, as pessoas não se

autorreconhecem como afrodescendente, nem como negro ou negra”; 2) **E2**: “Outra é o mito da mestiçagem, utilizado para neutralizar qualquer tentativa de exigência de reivindicação”; 3) **E2**: “O racismo institucional, bastante grave, pode observar-se como um obstáculo, pois apesar dos avanços legislativos e normas que se acordam socialmente, estas não se põem em prática por coerção institucional ou governamental que muitas vezes conduz isto a volta a situação inicial e problemática” e 4) **E2**: “Altas. Principalmente em referência à participação dos afros na história e desenvolvimento venezuelano. Este tema não está incluído como deve ser nos textos escolares”.

Ainda na categoria *aspectos dificultadores*, apesar do conjunto das unidades de registro que trataram de questões amplas, foi evidenciada semelhança na apresentação de um conjunto de questões que precisam continuar sendo enfrentadas pelos movimentos afrodescendentes, tendo visto a capacidade da ideologia racial se renovar, se reinventar.

Importante destacar, ainda, um aspecto identificado numa das unidades de registro, o racismo institucional, conceito de origem britânico entendido como o fracasso das instituições em prover um bom serviço a todos, independente de cor, gênero, cultura, etnia. Esse tema tem sido mais usado pelos setores da saúde ao identificar que as pessoas são atendidas de forma diferenciada, discriminatória, na prestação dos serviços, quando se verifica as distinções de raça/cor, sexo, religião. Existem novos entendimentos do conceito, que passa a ser visto não mais como fracasso, mas como uma forma desigual de o Estado proceder ao tratar distintos grupos de pessoas.

Questiona-se: o conceito se adequa para explicar essa situação histórica da educação? Ao que tudo indica, sim, sendo praticado tanto pelo Estado Brasileiro como pelo venezuelano. Conforme foi citado na fala de um interlocutor venezuelano, o racismo não está só, ou melhor, não se expressa somente através das relações pessoais, antes, se origina das estruturas do Estado.

Vale destacar que só nesta categoria foi expressa uma preocupação com o Mercosul. Na realidade Venezuelana, talvez a ausência de referências ao Mercosul tenha se dado devido ao pouco tempo de incorporação do país no bloco econômico. Nas entrevistas com interlocutores de Salvador, só o representante dos movimentos afrodescendentes tecem maiores considerações sobre o bloco. Quanto ao que foi expresso sobre o tema, definiu-se a unidade de registro que trata da complexidade

das relações étnico-raciais nos contextos estudados e a necessidade de consolidação do Mercosul como um espaço de promoção da justiça social e racial.

A quarta categoria, *especificidade das políticas afirmativas*, tendo com unidade de contexto *distinção*, contribuiu para responder aos objetivos da pesquisa, evidenciando as diferenças e semelhanças entre as políticas afirmativas em análise, tendo sido citada em pelo menos três dos quatro grupos. A ideia pode ser expressa na seguinte unidade de registro por E1: “Lei prevê conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira que devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial em Arte, Literatura e História”. O caso de Caracas também apresenta tal unidade de registro em três dos quatro grupos citado por E2: “Criação de Cátedra Livre África é um marco de integração da Venezuela com outros povos do mundo”.

Nesse ponto faz-se imprescindível lembrar que a experiência de Salvador fora desenvolvida na Unidade de Ensino Médio da rede pública Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães, na forma de disciplina, realizada a partir da implantação da Lei 10.639/2003 que alterou o artigo 26 da LDB/96 e tornou obrigatório o ensino de História da África e Cultura dos Afrodescendentes. A experiência venezuelana é o programa *Cátedra Libre África*, identificado como Projeto Conscientizador para a Integração e Libertação, tendo como referência as universidades Colégio Universitário Francisco da Miranda e Universidade Bolivariana da Venezuela.

Notou-se, ao longo do estudo, que a essência de cada uma das políticas é o que melhor expressa a semelhanças entre ambas, a saber, o fato de terem como referência o estudo da história da África e Cultura dos Afrodescendentes numa perspectiva positiva, reconhecendo suas contribuições na construção histórica e cultural, mas também econômica e social nas realidades estudadas.

Quanto às diferenças verificadas entre os casos, em Salvador a lei estabeleceu a obrigatoriedade da História da África e Cultural Afrodescendentes no ensino fundamental e médio. Em Caracas, o programa *Cátedra Libre África* está direcionado ao ensino universitário. O encaminhamento para implementação das políticas seguiram trajetórias que de certo modo as aproximam. As primeiras ações promovidas em Salvador que abordaram a Lei 10.639/2003 foram o Seminário Estadual “Educação e Diversidade Étnico Cultural”, realizado em 2004 pela Secretaria Estadual de Educação, e o I Fórum de Educação e Diversidade Étnico Racial (SEC/SECAD-MEC), realizado em 2005, onde foi criado o Fórum Estadual

Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial. Esse contou com a participação de gestores, professores e representantes dos movimentos afro-brasileiros, e foi um momento no qual foram sinalizadas orientações e formalizados compromissos para viabilização da política.

Jaccoud chama a atenção que a implementação da lei tem sido prejudicada, destacando as seguintes questões: poucos professores capacitados e limitado número de graduações em História, curso da graduação que inclui na grade curricular a História da África. Ainda conforme a autora, a meta prevista em termos da quantidade dos professores que deveriam ser capacitados, inicialmente prevista para 50 mil até 2008, estava longe de ser atingida quando o livro foi publicado naquele mesmo ano: somente 6.800 docentes tinham sido capacitados. Outros aspectos ressaltados foram dificuldades das instituições de ensino público e privada e resistência por parte das Secretarias Estaduais e Municipais para implementação da lei sendo em algumas momentos necessário a ação do Ministério público como forma de garantir sua execução.

Em Caracas, identificou-se três momentos decisivos para a implementação do programa de *Cátedra Libre África*: em 25 de maio de 2006 instituições de educação universitárias de diversas regiões do país e a Rede de Organização Afro-venezuelana assinaram uma Carta-Compromisso acordando promover os estudos sobre os conhecimentos integral da África; em setembro de 2009, durante a realização da II Cumbre América do Sul – África, o I Conselho de Reitores reafirmou o compromisso com as políticas para Cátedra; em 25 de maio de 2010 assinaram a Acta-Compromisso reitores de diferentes universidades, manifestando o interesse com a criação, desenvolvimento e permanência de *Cátedra Libre África*.

Cassiani (2013) também constata algumas questões no funcionamento do programa de *Cátedra Libre África*, relacionado à insuficiência dos conteúdos e que em muitas universidades onde foi implantado o tema é estudado “de forma marginal”. Assim como ocorre no Brasil, na graduação em História a matéria de História da África é obrigatória, sinalizando, então, que:

apesar da revalorização do tema de África na escola hoje, são insuficientes os conteúdos que se ensina sobre África e sobre os afrodescendentes nas universidades. (CASSIANI, 2013, p. 148).

Quanto à quinta categoria de análise, *avanços percebidos* conforme unidade de contexto *reconhecimento e realização*, as duas categorias foram analisada em conjunto. Nela foram identificadas unidades de registro que foram destacados em todos os grupos, tanto na realidade de Salvador como em Caracas. Com relação à Salvador, foi expresso da seguinte forma: **E1**: “As questões discutidas contribuíram significativamente para o conhecimento e identidade da cultura afrodescendente da nossa sociedade e a formação sociocultural da população brasileira”. Já em Caracas, conforme **E2**: “Contribuir com a compreensão da realidade desvelada dos processos históricos frutos da diáspora africana, com suas lutas e reivindicação sociais”.

A categoria de análise *avanços percebidos* ajuda a responder o quarto objetivo da pesquisa, se as políticas estudadas contribuíram com estratégias na construção de um novo modelo de educação em Salvador e Caracas. Verificou-se que existem avanços, mas também muitos desafios. Não é possível afirmar conclusivamente que sim, assim como manifestar o contrário. Nas duas realidades estudadas foram percebidas as semelhanças nas respostas dos interlocutores com relação ao reconhecimento das questões étnico-raciais e valorização da história da África e Cultura dos Afrodescendentes. Desta forma, as políticas em funcionamento nas duas realidades têm proporcionado um (re)pensar sobre o processo de educação, apesar de essas serem realidades ainda marcadas pela ocorrência de preconceitos e discriminações raciais profundas. Com certeza não se tem ainda um novo modelo educacional, mas a implantação das políticas tem contribuído para mudar as realidades, apesar de serem necessários avanços mais substantivos.

Uma pergunta surgida ao longo da pesquisa merece atenção. Com quem a política pública estudada dialoga? Nesse quesito a análise contrastiva revelou diferenças entre as duas realidades. A lei brasileira 10.639/2003, aplicada no CMLEM em Salvador, volta-se para o estabelecimento de um diálogo com atores locais, visando o reconhecimento dos afro-brasileiros e dos brasileiros de um modo geral. Nesse sentido, estudar sobre a História da África e Cultura Afrodescendente tem o propósito de conhecer e fortalecer a nossa origem, promover o reconhecimento e a reparação das injustiças históricas, econômicas e sociais.

O Brasil sempre teve uma aproximação com a África é evidente que na última década essa aproximação ficou mais forte. Presidentes brasileiros visitaram mais o continente, ampliaram-se os processos de cooperação nas áreas da saúde,

educação, comércio e tecnologia. Entre 21 e 23 de novembro de 2013 foi realizado em Salvador o Encontro África e Diáspora Africana, em comemoração aos 50 anos da União Africana, com a participação significativa de países da África, tendo como objetivo, entre outros, o fortalecimento da integração e cooperação com os países da África.

Em Caracas, a busca por uma aproximação é mais recente, iniciada a partir de 2006, durante o governo do Presidente Hugo Chaves. A Venezuela tinha apenas duas embaixadas de países africanos, agora já são dezoito. Entre os dias 5 e 6 de junho de 2013 foi realizado em Caracas o Seminário Internacional Integração Sur-Sur, com o objetivo de possibilitar a análise e compreensão dos processos econômicos de integração entre América e África. O referido evento também contou com a participação de representantes de países da África.

Cassiano (2013, p. 148), fazendo uma análise sobre *a Cátedra Libre de África*, destaca:

Este espaço acadêmico foi criado como um marco de integração Sur-Sur África – América, sendo impulsionado pelo governo bolivariano liderado pelo presidente Hugo Chave, em sua visão de instauração de um mundo multipora.

Assim como ocorre com a aplicação da lei em Salvador, o programa da *Cátedra Libre África*, denominado Projeto Conscientizador para a Integração e Libertação, tem os propósitos de contribuir com o conhecimento e o fortalecimento da história e origem dos afro-venezuelanos, por parte da sociedade, em Caracas venezuelana, e promover reparação das injustiças históricas, econômicas e sociais. Porém, diferente do que acontece em Salvador com a Lei 10.639/2003, o programa de *Cátedra Libre África* tem como intenção a aproximação da sociedade de Caracas com outros povos. Assim, considera-se que o dialogo visa mais uma perspectiva de aproximação com a África e de fortalecimento da cooperação Sul-Sul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada teve como objeto de estudo a implantação de duas políticas públicas na área de educação: a primeira no Brasil, na cidade de Salvador, capital do estado da Bahia, e a segunda na Venezuela, na capital Caracas. Em Salvador, a política estudada foi a implantação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino fundamental e médio, e em Caracas, a *Cátedra Libre África*, Projeto Conscientizador para a Integração e Libertação. A partir da realização da análise das entrevistas e dos documentos que foram referências para o estudo, procedeu-se segundo o método que norteou toda a pesquisa, a análise contrastiva, levando-se em consideração as especificidades de cada uma das realidades estudadas. Ao longo do trabalho foram sendo identificados inúmeros pontos de aproximação e temas semelhantes entre as duas realidades estudadas, que se sobressaíram mais do que as diferenças entre elas.

O modo como foi feita a pesquisa, os caminhos percorridos, contribuíram para atingir os objetivos e a resolução do problema inicialmente proposto, de acordo com os procedimentos necessários para realização da análise contrastiva. Utilizou-se, para tanto, como técnica a análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bradin. A partir da análise e interpretação dos dados obteve-se uma maior e melhor compreensão do tema estudado. Foi privilegiada a realização da análise das unidades de registro mais citadas, tanto com o objetivo de evidenciar as semelhanças na abordagem entre os interlocutores como as diferenças e/ou as situações significativas no processo de análise.

Serviram como base teórica para a pesquisa os estudos realizados por Fernandes (1965), Mattoso (1988), Paixão (2003), Costa (2008), Andrews (2007) e Rincón (2008), que tiveram como ponto de partida refletir sobre as desigualdades sociais e raciais nas realidades estudadas. Verificou-se, a partir deles, que a forma como se processou a abolição e as suas consequências no pós-abolição – este caracterizado pela ausência de ações voltadas aos afrodescendentes no Brasil e na Venezuela – deixaram marcas que se prolongaram na contemporaneidade, apesar de todas as lutas dos escravizados e seus descendentes.

No início do século XXI – em função das mudanças democráticas e, principalmente, das lutas travadas durante todo o século XX pelos movimentos afrodescendentes juntamente com outros povos, e que culminaram na realização da III Conferência Contra o Racismo, em 2001 – os governos dos países sul americanos, incluindo os países do Mercosul, particularmente Brasil e Venezuela, assumiram o compromisso de adotar a eliminação da desigualdade racial nas metas a serem alcançadas por suas políticas.

Assim, a partir da análise contrastiva entre as duas realidades, foram verificadas semelhanças nas opiniões dos entrevistados com relação à implantação das políticas afirmativas na área da educação. Em ambos os casos tiveram destaque como fator motivador, por um lado, as lutas históricas travadas por parte dos movimentos afrodescendentes contra as desigualdades. Por outro, destacou-se o compromisso assumido pelos governos brasileiro e venezuelano a partir da III Conferência Contra o Racismo, em decorrência das mobilizações dos movimentos afrodescendentes.

Com relação aos aspectos que facilitaram a implantação das políticas afirmativas, através do contraste pudemos observar, também, uma maior ocorrência de aproximações e semelhanças entre as realidades estudadas. A disposição dos professores do Colégio Luiz Eduardo Magalhães, em Salvador, que mesmo não contando com os meios adequados criaram condições para viabilizar a implantação da Lei 10.639/2003, assemelha-se à ação política realizado em Caracas, através do compromisso assumido pelos representantes das diversas instituições de ensino superior com a assinatura Acta-Compromisso. Ambas as situações expressam a mobilização política de setores identificados como gestores proativos (FILICE, 2011), definidos como sendo aqueles que enfrentam todas as adversidades, inclusive a discussão racial, visando viabilizar a educação. Foi reconhecido que as ações desses sujeitos garantiram a implantação e a implementação das políticas afirmativas nos distintos cenários.

Entretanto, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados, evidenciados a partir dos aspectos dificultadores. Trata-se de questões amplas e marcantes, citadas pelos interlocutores das duas realidades estudadas e que demonstram similaridades quanto aos obstáculos a serem superados. Dentre os desafios citados estão a complexidade das relações étnico-raciais nos contextos estudados e a

necessidade de consolidação do Mercosul como uma espaço de promoção da justiça social e racial.

Faz-se mister registrar que a essência de cada uma das políticas públicas avaliadas é exatamente o que melhor expressa as semelhanças entre elas, a saber, ter como referência o estudo da história da África e cultura dos afrodescendentes numa perspectiva positiva e, principalmente, de reconhecimento de suas contribuições na construção histórica e cultural, como também econômica e social, das realidades estudadas.

Um ponto que merece atenção ao se observar ambas as experiências é a diferença com relação ao locus da sua concretização. Em Salvador, a Lei 10.639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade da História da África e Cultural Afrodescendentes no ensino fundamental e médio, sendo aplicada nesse estrato educacional. Em Caracas, o programa de *Cátedra Libre África* está direcionado ao ensino universitário. Mesmo destacando essa diferença, percebeu-se que as experiências do Brasil e Venezuela permitiram, em ambos os contextos, uma aproximação com a África, seja com a sua história já construída, ainda em processo de reconhecimento ou redescoberta, seja com sua história em construção.

Outro aspecto importante que pôde ser percebido durante o contraste foi a existência de diferenças com relação aos diversos interlocutores com os quais as políticas dialogam, nos dois contextos. No caso da aplicação da Lei 10.639/2003 no CMLEM, sua aplicação visa dialogar principalmente com os afrodescendentes da cidade de Salvador. Estudar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem o propósito de conhecer e fortalecer sua origem, reconhecer sua ancestralidade e reparar injustiça histórica, econômicas e sociais.

Assim como ocorre com a Lei 10.639/2003 experienciada em Salvador, o programa *Cátedra Libre África*, denominado Projeto Conscientizador para a Integração e Libertação, tem o propósito de contribuir com a sociedade em Caracas venezuelana, conhecer e fortalecer a história e origem dos afro-venezuelano e promover reparação de injustiças. Mas, diferentemente do que ocorre com a lei no Brasil, o programa venezuelano tem como intenção a aproximação da sociedade de Caracas com outros povos. Nesse sentido, o diálogo também se constrói numa perspectiva aproximação com a África e de fortalecimento da cooperação Sul-Sul.

Destaca-se, por fim, que as análises aqui realizadas tiveram o propósito de contribuir com discussões para o avanço na aplicação das políticas afirmativas em

educação nesses dois países, e não se propuseram a trazer conclusões definitivas ou acabadas sobre o tema. Visou-se, ainda, proporcionar a troca de conhecimento no sentido de utilização de aspectos presentes na realidade venezuelana que possam enriquecer a aplicação da política afirmativa na área da educação brasileira, e vice-versa.

Considera-se importante, a partir das questões discutidas ao longo do estudo, finalizá-lo fazendo as seguintes sugestões, voltadas especialmente ao caso brasileiro:

- A necessidade da efetiva colaboração das universidades na formação continuada dos professores em temas relacionados às questões da História da África e Cultura dos Afrodescendentes.

- Inclusão na grade curricular de todos os cursos de graduação, e não só no curso de História, de disciplina sobre História da África e Cultura dos Afrodescendentes.

- Que a tão buscada educação de qualidade no Brasil, especialmente no Nível Médio, contribua para que ocorra o que a Frente Negra nos anos 30 e mais recentemente o Senador Buarque propuseram, uma segunda abolição, a qual garanta, de fato, oportunidades iguais para todos. Isso só será possível quando todas as matrizes do povo brasileiro tiverem um mesmo nível de importância, valor e reconhecimento. E apenas com o estabelecimento de um pacto do compromisso de todos os segmentos sociais.

- Acompanhamento, por parte da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, do cumprimento do que está previsto na Lei 10.639/03 nas unidades de ensino.

- Que o Fórum Estadual Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial mobilize as unidades de ensino, reativando o compromisso estabelecido durante a realização do I Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial para garantir o funcionamento da Lei 10.639/03 em Salvador.

REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. **Distúrbios Identitários em Tempos de Globalização**. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132001000200001>. Acesso 12/02/2013.

ADITAL. **Declaração do IV Encontro Internacional Afrodescendentes e Transformações Revolucionárias na América Latina e Caribe**. 2011. Disponível em: < <http://site.adital.com.br/site/noticia.php?boletim=1&lang=PT&cod=58239>>.

ALVES, J. A. L. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 45, n. 2, jul/dez 2002.

ANDRÉS, Aparecida. **A Educação Superior no Setor Educacional do Mercosul**. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2010.

ANDREWS, G. R. **América Afro-Latina: 1800-2000**. São Carlos: EDUFSCar, 2007.

BARBOSA, A. de F. **A formação do mercado de trabalho no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISDE, Reger. **As Américas negras: as civilizações africanas no Novo Mundo**. São

Paulo: Difusão Européia do Livro, Universidade de São Paulo, 1974.

BITTENCOURT, M.; CORREA, S. M. de S. África e Brasil: uma história de afastamentos e aproximações. **MÉTIS: história & cultura**, v. 10 n. 19, p. 7-14, jan./jun. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Conselho Nacional da Educação, Brasília, Out. 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, out. 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de diretrizes e base da educação Nacional 9394/1996 que inclui o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira

e Africana no Currículo Oficial e outras Providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>.

BRUSONE, Julio Le R. **Afroamérica: África em América**. La Havana Cuba: Casa de las América, ano VI, n. 36-38, maio/ago. 1966.

BUARQUE, Cristovam. **Dez Dias de Maio em 1888**. Brasília: Senado Federal, 2008.

CANO, Ignácio. **Introdução à avaliação de programas sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

CARVALHO, J. A. M. de; GOULART, F. Notas sobre a Evolução da Questão Afrodescendentes na Venezuela. **Coleção Mundo Afora: Políticas de inclusão de afrodescendentes**, Brasília; n. 8, nov. 2011.

CASTRO, M. G. **Relações Raciais na Escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, 2006.

CASASSUS, Juan. **Escola e a desigualdade**. Brasília: Plano, 2002.

CASSIANI, A. S. Una nueva sociedad de la mano con una universidad. In: Wilke , I. P. y Márquez, F. (Org.). **Nuestra América negra: territorios y voces de la interculturalidad afrodescendiente**. Caracas, Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela, 2013.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/myelitz/resultados-bsicos-censo-2011>>.

COSTA, E. V. da. **A abolição**. 8. ed. São Paulo: UNESP, 2008.

COSTA, J. C. de C. **Intelectuais, formação nacional e educação: uma análise da contribuição de Oliveira Vianna**. s/d. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/273.pdf>>.

CUNHA, Célio da. O Mercosul e a educação básica. **Em Aberto**. Brasília; ano 15, n. 68, out./dez. 1995. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1028/930>>.

CUNHA, H. J. **Historia africana na formação dos educadores**. 2004. Disponível em: <<http://apaixonadamenteafim.blogspot.com.br/2004/09/histria-africana-na-formao-dos.html>>

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: _____ (org.) **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DUARTE A. **Censo 2010: população do Brasil deixa de ser predominantemente branca**. O Globo. 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/politica/censo-2010-populacao-do-brasil-deixa-de-ser-predominantemente-branca-2789597>>. Acesso 27/12/2012.

ESTÊVÃO, C. V. **Educação, justiça e democracia**: um estudo sobre as geografias da justiça em educação. São Paulo: Cortez, 2004.

ESTEVÃO, J. C. Direitos humanos e educação para uma outra democracia. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 9-20, jan./mar. 2011.

FREITAS, K.S. Das políticas à realidade socioeducacional em escolas públicas de Salvador, Bahia. In: BONIN, Iara (Org.). **Trajetórias processos de ensino e aprender: políticas e tecnologia**. Livro 4. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FERREIRA, F. R. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: Educ. Rio de Janeiro, Pallas, 2000.

FIALHO, V. R. Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. **Espéculo. Revista de estudos literários**. Universidad Complutense de Madrid, 2005.

FILICE, R. C. G. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**: a cultura na implementação de políticas públicas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: Souza, Jessé (Org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UNB, 2001. p. 244-282.

FRY, Peter, Prefácio. In: DANTAS, B. G. **Vovó Nagô e Papai Branco**: usos e abusos da África no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FLORENTINO, Manolo. A diáspora africana. Dossiê especial - Diáspora negra - Tráfico negreiro: dos porões da história moderna. José Chrispiano (Org.). Revista História Viva, São Paulo, ano VI, n. 66. Duetto, 2009.

FLORESTAN, Fernandes. **A integração do negro na sociedade de classes**. v. II. Editora Globo, 1965.

GATTI, B. A. Questão Docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: Cunha, C. da; Souza, J. de V.; Silva, M. da A. (Org.). **Políticas Pública de Educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Coleção Políticas Públicas de Educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed., Atlas, 2010.

GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A. **Pierre Bourdieu**: educação para além da reprodução. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HAMLIN, C. L. Ontologia e gênero: realismo crítico e o método das explicações contrastivas. **RBCS**, São Paulo, v. 23, n. 67, jun. 2008.

HAMPATE, B. **A Tradição Viva**. Africanidades: história da África e culturas tradicionais africanas. Disponível em:
<<http://afrologia.blogspot.com.br/2008/03/tradio-viva.html>>.

HASENBALG, C. A. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Orgs.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro, 2006.

HASENBALG, C. A. e SILVA, N. do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro, n. 18, p. 73-91, 1990.

_____. Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA N.; Lima. M. (Eds.). **Cor e Estratificação Social**, Rio de Janeiro, 1999. Contracapa.

HENRIQUES, R. Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. **IPEA**, Rio de Janeiro, Texto para Discussão 807, 2001.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 18(suplemento), p. 57-65, 2002.

IVO, A. B. L. A reconversão do social: dilemas da redistribuição no tratamento focalizado, **São Paulo em Perspectiva**, 18 (2), p. 57-67, 2004.

JACCOUD, L. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008, p. 45-64.

_____. O combate ao racismo e à desigualdade: o estado das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição**. IPEA, 2008, p. 131-166.

KI-ZERBO, Joseph, **Para quando a África?** Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

LAMPERT, Ernani. Educação e Mercosul: desafios e perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200002&script=sci_arttext>. Acesso 20/03/2013.

LUCA, T. R. Representação do Trabalho. In: **Negros Brasileiros**, Encarte Especial Ciência Hoje, CNPQ/MCT, nov. 1988.

LOPES, Fernanda. Experiências desiguais ao nascer, viver, adoecer e morrer: tópicos em saúde da população negra no Brasil. **I Seminário Saúde da População Negra**, Brasília, 2004.

LOPES, Nei. **Dicionário Escolar Afro-Brasileiro**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006. Disponível em:

<<http://books.google.com.br/books?id=FZjihSGIthMC&pg=PA5&lpg=PA5&dq=nei+lopes+dicionário+AFRO-DESCENDENTES&sourc>>.

MATTOSO, K. M. de Q. **Ser escravo no Brasil**. 2 ed. Brasiliense, 1988.

MONSMA Karl. A história comparativa da América Latina e dos países que eles ajudaram a construir. In: ANDREWS, G. R. **América Afro-Latina, 1800-2000**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; DESLANDES S. F.; SANTOS N. C. & E. (Org.). Definição de objetivos e construção de indicadores visando a triangulação. In: MINAYO et al. **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 105-132.

MINTZ, S. W.; PRICE, R. **O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica**. Rio de Janeiro: Pallas, Universidade Candido Mendes, 2003.

MOORE, C. W. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. 2 ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MOORE, C. W. **A África que incomoda**: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. 2 ed.. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, n. 22, março 2003. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>>. Acesso 05/2012.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. Coleção Clássicos do Pensamento Político. Petrópolis: Vozes, 1988.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO (Org.). **Racismo e anti-racismo na Educação**. 2001.

NOGUEIRA, M. A. Introdução. In: NABUCO, J. **O Abolicionismo**, Coleção Clássicos do Pensamento Político. Petrópolis: Vozes, 1988.

PAIXÃO, Marcelo. Nas encruzilhadas da democracia: uma olhar sobre as desigualdades raciais no Brasil. In: GONÇALVES, E. **Desigualdades de gênero no Brasil**: reflexões e experiências. Goiânia: Grupo Transas do Corpo, 2004, p. 45-104.

PAIXÃO, M. J. P. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Coleção políticas da cor. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

PAIXÃO, Marcelo et. Al. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009 -2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf>.

PARADA, E. L. Política y políticas pública. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs.). **Políticas Públicas**, Brasília, v. 1, ENAP, 2006. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=858>.

ROCHA, J. G. da. De preto a afrodescendente: implicações terminológicas. 2010. **Cadernos do CNLF**, v. XIV, n 2, t. 1. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/899-907.pdf>. Acesso 27/09/2013.

SÁ, E. G. de. Venezuela: um projeto civilizador para uma nação mestiça. **Intellèctus Revista Eletrônica**. Disponível em: <<http://www.intellectus.uerj.br/Textos/Ano1n2/Texto%20de%20Eliane%20Garcindo%20de%20Sa.pdf>>.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Salvador, Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, 2009.

SANSONE, Lívio. Racismo sem Etnicidade. Políticas Públicas e Discriminação Racial em Perspectiva Comparada. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 4, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581998000400003. Acesso em 20/02/2013.

SANTOS, G. A. dos. **A invenção do ser negro**: um percurso das idéias que naturalizam a inferioridade do negro. Edue, 2005.

SANTOS, S. A, dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** Coleção Educação para todos, Brasília Ministério da Educação, 2005.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs.). **Políticas Públicas**, Brasília, v. 1, ENAP, 2006. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=catview&gid=858>

SAVIANI, Dermeval. **Políticas e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Editora Cortez, 1987.

SCHAEBER, Petra, Carro do ano, celular, antena parabólica – símbolos de uma vida melhor? Ascensão Social de Negro-mestiço através de Grupos Culturais em Salvador- o Exemplo do Olodum. In: Bacelar, J. A.; Caroso, C. (Org.). **Brasil: um país de negros?**, Rio de Janeiro, Salvador, Pallas/CEAO, 1999.

SILVA, A. da C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**, Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, S. J. A. e. **As Nações Unidas e a luta internacional contra o racismo**. 2. ed. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2011.

TOMEI, M. **Ação Afirmativa para a igualdade racial: características, impactos e desafios**. OIT Brasil, PQAS, 2005. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/discrimination/pub/acao_afirmativa_igualdade_racial_227.pdf>.

THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

UGUETO, Orlando, **Cátedra Libre África**: Proyecto Concientizador para la Integración y Libertación, Gobierno Bolivariano de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, 2012.

UNICEF; MUNDO AFRO. Um guia para uma sociedade democrática com base na diversidade. **Manual de los Afrodescendientes de las Américas y el Caribe**, 2006.

VARGAS, C. S. Lãs políticas públicas: nueva perspectiva de análise. **Universitas**, n. 83, nov-1992.

VENEZUELA. **Lei Orgânica de Educação**. La Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009.

VENEZUELA. **Cátedra Libre África: Proyecto Concientizador para la Integración y Liberación**. Gobierno Bolivariano de Venezuela, Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, fev. 2012.

ZUCK, D. V.; NOGUEIRA, F. M. G. Integração da América Latina: um estudo a partir da educação bolivariana da Venezuela. **IX ANPED Sul**. 2012a. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2510/160>>.

ZUCK, D. V.; NOGUEIRA, F. M. Estado, políticas sociais e educação na Venezuela bolivariana: notas para um debate da política educacional venezuelana. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 35-50, maio./ago. 2012b.

APÊNDICES

APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Resolução nº 196/96 – Conselho Nacional de Saúde)

Sr(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: POLITICAS AFIRMATIVAS NO MERCOSUL: UMA ESTUDO EM SALVADOR, BAHIA -BRASIL E CARACAS VENEZUELA, que tem como objetivos: Discutir a aplicação das políticas afirmativas em educação através da implantação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e da *Cátedra Livre África*, tomando por base as experiências desenvolvidas no Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães, em Salvador, e no Centro de Saberes Africanos, em Caracas, Venezuela. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como método explicativo contrastivo. A pesquisa terá duração de 01 ano, com o término previsto para 2013.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista. A entrevista será gravada em gravador para posterior transcrição – que será guardado por cinco (05) anos e incinerada após esse período.

Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício

relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Educação.

Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já agradecemos!

Pesquisador Responsável

Cel:

e-mail:

Comitê de Ética em Pesquisa , ____ de _____ de 20__.

Eu, _____ portador do RG nº _____, expedido pelo órgão _____ me considero ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

(assinatura)

APÉNDICE D – TÉRMINO DE COMPROMISO

(Resolución nº 196/96 – Consejo Nacional de Salud)

Usted fue seleccionado(a) y está siendo invitado(a) a participar de la investigación intitulada: ACCIONES AFIRMATIVAS EN EL MERCOSUR: UNA ESTUDIO EN SALVADOR, BAHIA -BRASIL Y CARACAS VENEZUELA (*Políticas afirmativas no Mercosul: uma estudo em Salvador, Bahia - Brasil e Caracas Venezuela*), que tiene como objetivos: Discutir la aplicación de las acciones afirmativas en educación a través de la implantación de la Ley 10.639/2003, que hizo obligatoria la enseñanza de la Historia y Cultura Afro-Brasileña y Africana, y de la Cátedra Libre África, tomando como base las experiencias desarrolladas en el Colegio Modelo Luis Eduardo Magalhães, en Salvador, y en el Centro de Saberes Africanos, en Caracas, Venezuela. Este es un estudio basado en un abordaje cualitativo, utilizando como método explicativo contrastivo. La investigación tendrá la duración de 01 año, con término previsto en 2013.

Sus respuestas serán tratadas de forma anónima y confidencial, es decir, en ningún momento será divulgado su nombre en cualquier fase del estudio. Cuando sea necesario dar ejemplos de determinada situación, su privacidad será asegurada pues su nombre será sustituido de forma aleatoria. Los datos recolectados serán utilizados sólo en esta investigación y los resultados se divulgarán en eventos y/o revistas científicas. Su participación es voluntaria, es decir, a cualquier momento usted puede negarse a responder cualquier pregunta o desistir de participar y retirar su consentimiento. Su negativa no traerá ningún perjuicio a su relación con el investigador o con la institución que suministró los datos, como tampoco a la que trabaja. Su participación en esta investigación consistirá en responder las preguntas que se le realizarán en forma de entrevista. La entrevista será registrada en grabador de audio para posterior transcripción – que será guardada por cinco (05) años e incinerada después de ese periodo.

Usted no tendrá ningún gasto como tampoco ninguna compensación financiera. No habrá riesgo de cualquier naturaleza relacionada a su participación. El beneficio será el de aumentar el conocimiento científico en el área de Educación.

Usted recibirá una copia de este término donde consta el número de teléfono celular y dirección de correo electrónico del investigador responsable, y de los demás miembros del equipo, pudiendo sacar sus dudas sobre el proyecto y su cancelar su participación, ahora o en cualquier momento.

¡Agradecemos su participación!

Investigador Responsable:

Teléfono Celular:

Correo electrónico:

Comité de Ética en Investigación

_____, ____ de _____ de 20____.

Yo, _____ portador del Documento de Identidad nº _____, expedido por el órgano _____ me considero conocedor del tenor de este TÉRMINO DE COMPROMISO y acepto participar del estudio propuesto, sabiendo que de él podré desistir a cualquier momento, sin sufrir cualquier punición o contratiempo.

APÉNDICE E – GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PROFESORES
CARACAS / VENEZUELA

Características:

Raza/color:

Sexo:

Lugar de nacimiento:

Formación Académica: Universitario Pós graduación Máster Doctorado

Actividad profesional: Profesor Otros

Entrevista

1. ¿Por qué el gobierno Venezolano decidió implantar el programa de Cátedras Libre África?
2. ¿Cómo fue el proceso de discusión antes de la implantación del programa?
3. ¿Qué factores contribuyeron para facilitar y/o dificultar la implantación?
4. ¿Cómo se definieron los contenidos de la disciplina?
5. ¿Cuáles son los asuntos que se enseñaron en clase?
6. ¿Cuáles fueron las otras actividades que se realizaron?
7. Principalmente, los profesores de Ciencias Humanas realizaron las actividades. ¿Cómo fue la participación de los profesores de las otras disciplinas?
8. ¿Cómo es/fue la reacción de los alumnos con el programa de Cátedras Libre África?
9. ¿Cómo las cuestiones discutidas contribuyen en el reconocimiento de la temática étnico-racial en la sociedad?

APÉNDICE F – Guía de Entrevista – Representantes de los Movimientos Negros en
el Mercosur – Caracas Venezuela

Características:

Raza/color:

Sexo:

Lugar de nacimiento:

Formación Académica: Universitario Pós graduación Máster Doctorado

Actividad profesional: Profesor Otros

Entrevista

1. ¿Por qué fuiste indicado para ser representante en el Mercosur? ¿De cuál movimiento negro participas?
2. ¿Qué importancia tiene el Mercosur para los países de América del Sur?
3. ¿Cómo analizas la situación de los afrodescendientes en los países del Mercosur, en especial en Caracas, Venezuela?
4. ¿El gobierno venezolano respondió los cuestionamientos que los movimientos negros le enviaron?
5. ¿Cuáles son tus principales expectativas en relación a cambios con la implantación de acciones afirmativas?
6. ¿Cuáles son para ti las principales dificultades encontradas en la implantación de acciones afirmativas?
7. ¿Cuáles son las oportunidades reales de crecimiento profesional viabilizadas por las acciones afirmativas para los afrodescendientes?

ANEXOS

ANEXO A - LEI No 10.639

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

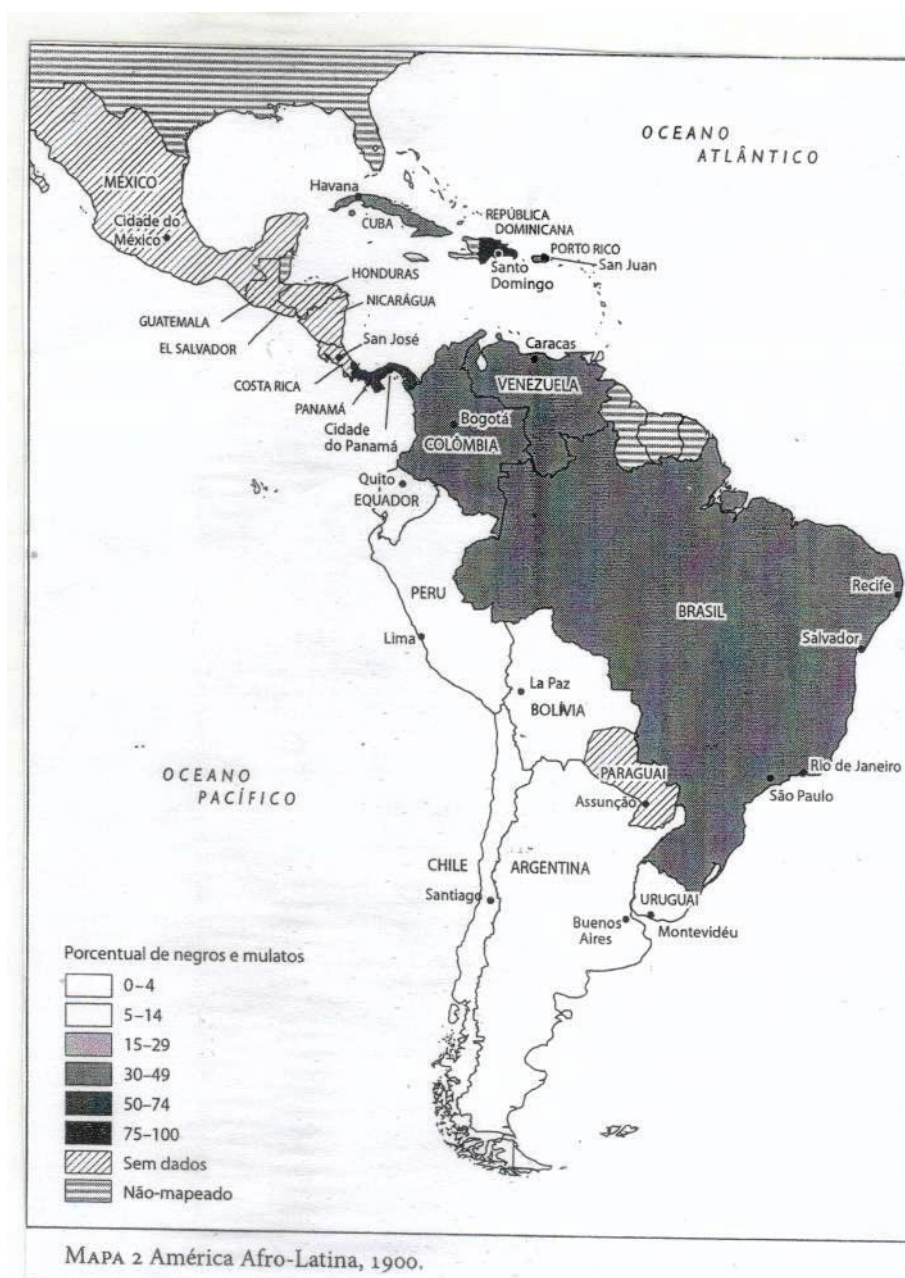
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO B – Mapa da América Afro-Latina, 1800.



MAPA 1 América Afro-Latina, 1800. Crédito para todos os mapas: William Nelson.

ANEXO C – Mapa da América Afro-Latina, 1900.



ANEXO D – Mapa da América Afro-Latina, 2000.

