

Public Disclosure Authorized

Public Disclosure Authorized

Public Disclosure Authorized

Public Disclosure Authorized



INCLUSÃO

Uma pauta antirracista para a América Latina

AFRODESCENDENTE

SUSTENTABILIDADE SOCIAL E INCLUSÃO | EDUCAÇÃO
REGIÃO DA AMÉRICA LATINA E CARIBE

NA EDUCAÇÃO

© 2022 International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank
1818 H Street NW
Washington DC 20433
Telefone: +1-202-473-1000
Internet: www.worldbank.org

Esta obra foi publicada originalmente em inglês pelo Banco Mundial em 2022 com o título *Afro-descendant Inclusion in Education: An anti-racist agenda for Latin America*. Em caso de divergência, prevalecerá a versão original.

Esta obra foi elaborada pela equipe do Banco Mundial com contribuições externas. Os resultados, interpretações e conclusões expressas nesta obra não refletem necessariamente as opiniões do Banco Mundial, dos membros de sua Diretoria Executiva ou dos governos que eles representam.

O Banco Mundial não garante a acurácia dos dados incluídos nesta obra. As fronteiras, cores, denominações e quaisquer outras informações exibidas em qualquer mapa contido nesta obra não implicam alguma opinião do Banco Mundial sobre o status jurídico de qualquer território, tampouco um endosso ou aceitação de tais fronteiras.

Direitos e licenças

O material desta obra está sujeito a direitos autorais. Como o Banco Mundial estimula a disseminação de seu conhecimento, esta obra poderá ser total ou parcialmente reproduzida para fins não comerciais desde que lhe sejam dados os créditos devidos.

Referência — Freire, German; Schwartz, Steven; Carbonari, Flávia. 2022. *Inclusão Afrodescendente na Educação: Uma Pauta Antirracista para a América Latina*. Washington, DC: World Bank. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

Eventuais dúvidas sobre direitos e licenças, inclusive direitos subsidiários, deverão ser encaminhadas ao seguinte endereço: World Bank Publications, The World Bank Group, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, USA; fax: 1-202-522-2625; e-mail: pubrights@worldbank.org.

Desenho Gráfico: REC Design.

Tradução: GCS Translation and Interpretation Unit.



Escrito por:

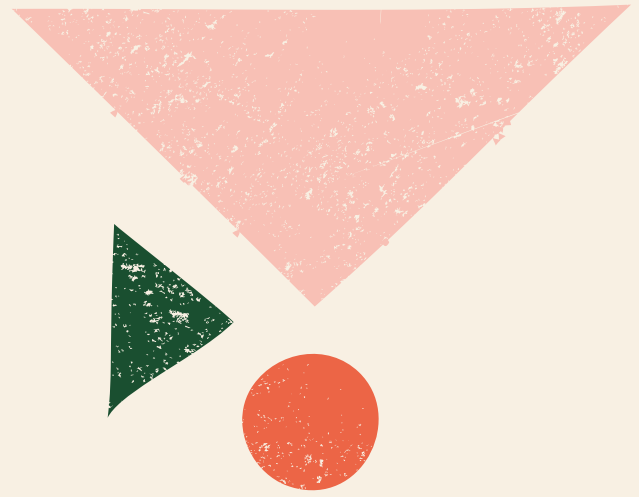
**GERMÁN FREIRE,
STEVEN SCHWARTZ E
FLÁVIA CARBONARI**

Equipe de pesquisa:

**KELLY MONTOYA MUNOZ,
CAROLINA DIAZ-BONILLA,
GIOVANI ROCHA,
BENJAMIN ABTAN,
CAMILO VARGAS SOSA,
JULIANA CHEN PERAZA E
SHAWN POWERS**

SUMÁRIO

ABREVIATURAS	XII
PRÓLOGO	XIII
AGRADECIMENTOS	XVI
RESUMO EXECUTIVO	1
INTRODUÇÃO	19
1	
AFRODESCENDENTES NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS DA AMÉRICA LATINA	30
Ir à escola versus permanecer na escola	33
Frequentar a escola versus aprender	42
Lacuna digital	49
Retorno da educação	55
Impacto da COVID-19 nas desigualdades raciais na educação	62
Bibliografia: Capítulo 1	69
2	
AFRODESCENDENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS	72
Imagens de raça e racismo	77
Raça e racismo em palavras	96
Bibliografia: Capítulo 2	108



3

RESPOSTAS NAS POLÍTICAS

110

Integrando a cultura e a história africana e afrodescendente nos currículos	113
Formação de professores e gestores escolares em inclusão étnico-racial	122
Livrando os ambientes escolares da discriminação racial	127
Melhorando o acesso ao ensino superior por meio de ações afirmativas	129
Conclusão	138
Bibliografia: Capítulo 3	140

4

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ETNO-RACIALMENTE INCLUSIVA 143

Eliminando barreiras étnico-raciais no ensino fundamental e médio	146
Eliminando barreiras étnico-raciais no ensino superior e além	162
Bibliografia: Capítulo 4	170

BIBLIOGRAFIA ADICIONAL 171

ANEXO A NOTAS SOBRE FONTES E METODOLOGIAS 174

ANEXO B LISTA DE LIVROS ANALISADOS NO CAPÍTULO 2 181

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	34
Frequência na escola primária de afrodescendentes na faixa etária de 6 a 12 anos, 2015 e 2019, por gênero	
FIGURA 2	34
Frequência na escola secundária de afrodescendentes na faixa etária de 13 a 17 anos, 2015 e 2019, por gênero	
FIGURA 3	36
Escolaridade primária ou mais, pessoas de 15 a 25 anos, 2015 e 2019	
FIGURA 4	37
Escolaridade secundária ou mais, pessoas de 20 a 35 anos, 2015 e 2019	
FIGURA 5	38
Escolaridade superior ou mais, pessoas com 25 anos ou mais, 2015 e 2019	
FIGURA 6	38
Parcela afrodescendente da população com 25 anos ou mais versus parcela afrodescendente da população com 25 anos ou mais com nível superior, 2015 e 2019	
FIGURA 7	39
Escolaridade entre membros da família (afrodescendentes versus não afrodescendentes)	
FIGURA 8	41
Probabilidade de concluir o ensino primário se a pessoa pertencer a uma família afrodescendente	
FIGURA 9	41
Probabilidade de concluir o ensino secundário se a pessoa pertencer a uma família afrodescendente	
FIGURA 10	44
Frequência em escola pública, primária	
FIGURA 11	44
Frequência em escola pública, secundária	

FIGURA 12	51
Porcentagem de alunos do ensino primário com computador em casa	
FIGURA 13	51
Porcentagem de alunos do ensino secundário com computador em casa	
FIGURA 14	53
Porcentagem de alunos do ensino primário com internet em casa	
FIGURA 15	53
Porcentagem de alunos do ensino secundário com internet em casa	
FIGURA 16	57
Retornos da educação dos afrodescendentes e não afrodescendentes por nível de escolaridade – primária, secundária e ensino superior, 2015 e 2019 (US\$ PPC 2011)	
FIGURA 17	59
Percentual de empregados informais com nível superior	
FIGURA 18	59
Percentual de empregados informais com nível superior, por gênero, 2015 e 2019	
FIGURA 19	60
Percentual de empregados com primário completo que desejam outro emprego ou mais horas de trabalho, 2015 e 2019	
FIGURA 20	61
Percentual de empregados com secundário completo que desejam outro emprego ou mais horas de trabalho, 2015 e 2019	
FIGURA 21	61
Percentual de empregados com ensino superior que desejam outro emprego ou mais horas de trabalho, 2015 e 2019	
FIGURA 22	64
Distribuição de quintil de crianças e jovens afrodescendentes de 5 a 18 anos, 2015 e 2019	

FIGURA 23	65
Índice de vulnerabilidade estudantil, por município, 2017, Brasil	
FIGURA 24	65
Vulnerabilidade estudantil por estado, 2017, Brasil	
FIGURA 25	66
Lacunas nas perdas de aprendizagem para a 5ª série (como % do que teriam aprendido) na Colômbia. Esquerda: Por status socioeconômico (mais ricos versus mais pobres); Direita: Por região (rural versus urbana)	
FIGURA 26	75
“El origen de las razas”	
FIGURA 27	79
Equador: Imagem de um protesto	
FIGURA 28	81
Equador: Vários retratos/primeiro plano em uma única página.	
FIGURA 29	81
México: Imagem de um grupo de liberais	
FIGURA 30	88
Honduras: Manifestação da população garífuna	
FIGURA 31	88
Equador: Afrodescendentes em manifestação pelo respeito à natureza	
FIGURA 32	89
Equador: Retrato de Patrice Lumumba	
FIGURA 33	90
Venezuela: Hugo Chávez	

FIGURA 34	91
Colômbia: Comunidade mineira	
FIGURA 35	92
Honduras: destacando grandes personalidades	
FIGURA 36	95
Equador: Como a sociedade é composta	
FIGURA 37	95
Honduras: Pobreza e solidariedade	
FIGURA 38	97
Colômbia: Famílias afrodescendentes e famílias brancas	
FIGURA 39	101
Peru: Família branca, retratos africanos	
FIGURA 40	102
Honduras: Extrato do romance costarrriquenho <i>cocorí</i>	
FIGURA 41	105
Venezuela: Comunidades afro-venezuelanas: Uma luta contínua pelo auto-reconhecimento	
FIGURA 42	107
Brasil: Estudantes prestando vestibular	
FIGURA 43	119
Candelaria Borja aventura	
FIGURA 44	123
Capa Caja de herramientas de Bogotá: Cátedra de estudios afrocolombianos	

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	47
Pobreza de aprendizagem por gênero e etnia, Brasil, 2017	
TABELA 2	48
Pobreza de aprendizagem por gênero e etnia, Colômbia, 2019	
TABELA 3	82
Proporção de afrodescendentes (AD) em relação ao total de imagens por país	
TABELA 4	83
Proporção de retratos ou imagens em primeiro plano nas imagens analisadas, por país, etnia e gênero	
TABELA 5	85
Ocupação/atividade ou ambiente profissional de trabalho em que afrodescendentes aparecem nas imagens (número total # e %), por gênero (homem -h/ mulher- m) e país	
TABELA 6	87
Percentual (%) de afrodescendentes por tipo de ocupação representada nas imagens, por gênero	
TABELA 7	92
Afrodescendentes em destaque pela atividade nos livros didáticos	
TABELA 8	94
Número de imagens que abordam questões afrodescendentes, por tema e país	
TABELA 9	100
Número de menções no corpo do texto de termos referentes a afrodescendentes (inclui as variantes em cada país), quando disponíveis	

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	28
Quem é afrodescendente?	
QUADRO 2	115
Inovações em nível escolar na educação étnico-racial no Brasil	
QUADRO 3	117
Inovações em nível escolar na educação étnico-racial na Colômbia	
QUADRO 4	157
Tornando os livros didáticos étnica e racialmente inclusivos	
QUADRO 5	169
Uma ferramenta de avaliação de inclusão social para inclusão étnico-racial na educação	



ABREVIATURAS

AD

Afrodescendente

BAE

Bolsa de Apoio Econômico (*Beca de Apoyo Económico*)

BID

Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAF

Banco de Desenvolvimento da América Latina

CE

Bolsa de Compromisso Educacional
(*Beca de Compromiso Educativo*)

CEA

Departamento de Estudos Afro-Colombianos
(*Cátedra de Estudios Afro-colombianos*)

CEPAL

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

EMEF

Escola Municipal de Ensino Fundamental

PACES

Projeto Acesso e Qualidade no Ensino Superior

PER

Revisões de Despesas Públicas
(*Public Expenditure Reviews*)

PISA

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment*)

ProUni

Programa Universidade para Todos

SEAR

Sistema de Educação Autônoma Regional
(*Sistema Educativo Autonómico Regional*)

UBA

Universidade de Buenos Aires

UERJ

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UIT

União Internacional de Telecomunicações

UNESCO

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

UNESP

Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas

UNICEF

Fundo das Nações Unidas para a Infância
(*United Nations Children's Fund*)

PRÓLOGO

A educação é a ferramenta mais poderosa para acabar com a discriminação racial e promover a inclusão de afrodescendentes na América Latina e no Caribe. Um relatório do Banco Mundial publicado em 2018 ressaltava que a pobreza e a exclusão na região tinham um componente marcadamente etno-racial. Os afrodescendentes representam um quarto da população latino-americana, mas somam metade dos que vivem em pobreza extrema nos países para os quais existem dados disponíveis. No Brasil, chegam a cerca de três quartos dos pobres.

A educação também oferece as melhores oportunidades para quebrar o ciclo de pobreza crônica que afeta um número desproporcional de famílias afrodescendentes. No entanto, mesmo quando os afrodescendentes têm acesso a uma educação de alta qualidade, não recebem o retorno esperado, a exemplo dos ganhos econômicos. Neste relatório, examinamos os potenciais fatores geradores destas disparidades nos resultados educativos e identificamos recomendações práticas para a construção de sistemas educativos étnico-racialmente inclusivos.

Estamos conscientes de que os desafios que os afrodescendentes enfrentam na educação fazem parte de uma crise de aprendizagem mais ampla. A América Latina e o Caribe viram uma expansão sem precedentes dos sistemas educativos nas últimas três décadas, mas isso não foi acompanhado por uma evolução na qualidade como a região necessitava. Os resultados do Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE) de 2019 mostraram que, em média, quase metade das crianças do terceiro ano não tinha atingido o nível esperado de proficiência em leitura, e mais de dois terços não atingiram essa proficiência até o sexto ano. A pandemia de COVID-19 só agravou esta situação.

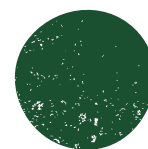
Os afrodescendentes estão entre os mais afetados por esta crise na educação. Apesar de terem acesso igual às escolas, as taxas de abandono escolar entre afrodescendentes são o dobro da média regional, e essa população está esmagadoramente concentrada em instituições de baixa qualidade — escolas com pouco financiamento, falta de pessoal e mal equipadas para satisfazer as suas necessidades.

Durante os longos períodos de fechamento das escolas que se seguiram ao surto de COVID-19, as crianças e jovens afrodescendentes estavam particularmente mal preparados para a aprendizagem à distância, uma vez que tinham acesso muito mais baixo à internet e aos computadores.

Provavelmente serão necessários vários anos para avaliarmos plenamente o impacto da pandemia na região. Ainda assim, estima-se que as enormes perdas na aprendizagem, no capital humano e na produtividade possam traduzir-se num declínio dos ganhos agregados potenciais para a região de 2,1 bilhões de dólares, ou seja, cerca de 20% do total dos ganhos de base.

O regresso à escola e à aprendizagem é, por isso, uma das prioridades mais importantes para a retomada de um caminho de crescimento sustentável. Mas este relatório mostra que os esforços para concretizar o potencial da educação devem considerar as necessidades e aspirações particulares das crianças e jovens afrodescendentes. Portanto, a região precisa tomar medidas concretas para eliminar as barreiras raciais na educação.

Isto significa que todas as crianças devem ter acesso às escolas. As políticas devem centrar-se na matrícula das crianças e jovens deixadas para trás durante a pandemia e ajudá-las a recuperar as enormes perdas de aprendizagem, por meio de estratégias e programas adequados. Significa também que as salas de aula devem ser transformadas em espaços seguros para todos, independentemente da raça, onde todas as crianças possam desenvolver os conhecimentos e capacidades necessárias para levar uma vida digna.



A boa notícia é que a região tem acumulado experiências em muitas frentes, o que nos traz lições importantes sobre como incluir melhor os afrodescendentes na educação. Países como o Brasil, a Colômbia e o Uruguai criaram programas de ação afirmativa para o ensino superior. Outros aprovaram leis antidiscriminação centradas na educação e incorporaram temas da história negra e antirracismo nos currículos nacionais.

Governos locais, organizações da sociedade civil e comunidades escolares têm liderado muitos programas de inclusão étnico-racial. As realizações e os retrocessos destes esforços são as bases da inclusão sustentada dos afrodescendentes na educação.

Embora muitas das políticas de inclusão étnico-racial da região tenham historicamente visado o ensino superior, acreditamos que o ensino primário e secundário (fundamental e médio, no Brasil) são os principais passos para gerar mudanças que conduzam à mobilidade social. Sem eliminar a exclusão nas escolas, as políticas de ação afirmativas no ensino superior e no mercado de trabalho continuarão excluindo famílias afrodescendentes mais vulneráveis e marginalizadas.

No Banco Mundial, estamos empenhados em acabar com a pobreza, mas sabemos que isso não acontecerá sem desenraizar a discriminação estrutural das nossas sociedades e das nossas economias. A educação é uma parte fundamental da solução a este problema. Espero que este relatório contribua com as discussões necessárias para materializar o incrível potencial da região.



Carlos Felipe Jaramillo

VICE-PRESIDENTE PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE

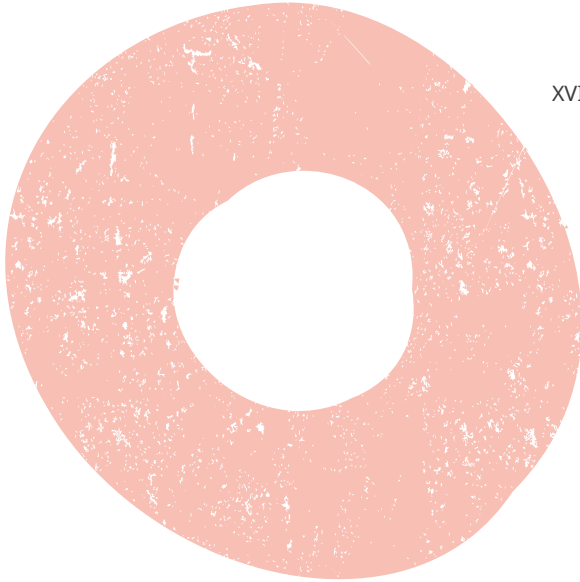


AGRADECIMENTOS


Este relatório é o produto conjunto da Vice-Presidência da América Latina e Caribe, da Prática Global de Sustentabilidade Social e Inclusão e da Prática Global de Educação do Banco Mundial. O relatório faz parte de uma agenda programática destinada a incorporar a inclusão de grupos historicamente excluídos nas operações do Banco Mundial, diálogos sobre políticas e pesquisas. O estudo também está alinhado e se beneficia das reflexões e recomendações da Força-Tarefa Antirracismo da Região da América Latina e Caribe, liderada por Anna Wellenstein.

A equipe de pesquisa foi composta por Germán Freire, Flávia Carbonari, Steven Schwartz, Kelly Montoya Munoz, Carolina Diaz-Bonilla, Giovani Rocha e Benjamin Abtan. Shawn Powers e Juliana Chen Peraza forneceram informações valiosas ao longo da análise e da redação. Fernando Bustamante, Rodolfo Domnanovich e Maia Domnanovich contribuíram com um estudo de base sobre o tratamento de afrodescendentes em livros didáticos, e Camilo Vargas Sosa com a revisão de materiais adicionais.

A equipe trabalhou sob a supervisão de Maria González Asis e Emanuela di Gropello. Agradecemos a elas por seus conselhos e apoio inestimáveis. A Vice-Presidência da América Latina e do Caribe financiou o estudo e agradecemos, em particular, a Carlos Felipe Jaramillo e Seynabou Sakho pelo incentivo e orientação durante todo o processo.




Harry Patrinos, Pablo Acosta, Norman Howard Taylor e Stevan Jackson ofereceram comentários e orientações cruciais como parte do processo de revisão interna, o que ajudou a aprimorar o relatório. João Pedro Wagner de Azevedo, André Loureiro, Diana Goldemberg e Helena Rovner forneceram orientações fundamentais sobre o setor de educação. Tamires Cristina da Silva contribuiu com importantes sugestões sobre versões preliminares do estudo e Juliana Braga com a revisão da tradução final para o português. Agradecemos a todos por suas generosas e detalhadas contribuições.



Por fim, a equipe gostaria de agradecer a todos os especialistas, ativistas e formuladores de políticas entrevistados para este relatório, que compartilharam conosco suas ideias e recomendações ímpares. Entre eles estão Adriano Souza, América Nichte-Ha López Chávez, Beatriz Rahmer, Carlos Alvarez, Douglas Belchior, Erika Edwards, Flor Rodríguez, Gabriela Iturralde Nieto, Gloria Lara Millán, Grace Lolin Parraga, Isabel Mena, Jorge Garcia, José Vicente, Juan José Quiñonez Morales, Judith Morrison, Luther Castillo Harry, Marco Antonio Ramírez, Maria Pinto de Carvalho, Maria Teresa Rojas, Mary Lucia Hurtado, Maureen Costello, Natalia Barrera Francis, Odile Hoffmann, Pastor Murillo, Paulo Paim, Suelaine Carneiro, Tracey Benson e Valdir Martins. Esperamos que este relatório contribua para amplificar suas vozes e perspectivas.

Este estudo também não teria sido possível sem a excelente assistência de Ana Gabriela Strand.

RESUMO EXECUTIVO



Existem cerca de 34 milhões de afrodescendentes em idade escolar na América Latina.¹ Embora vivam em condições altamente heterogêneas, seja em comunidades afro-indígenas da costa Atlântica da América Central ou lares urbanos do Brasil ou Uruguai, todos compartilham uma história comum de deslocamento e exclusão que tem impactos significativos em sua trajetória educativa. Crianças e jovens afrodescendentes enfrentam oportunidades desiguais na escola, obtêm resultados de aprendizagem mais baixos e têm maior probabilidade de abandonar o sistema educacional mais cedo.

Aproximadamente uma em cada cinco crianças afrodescendentes abandona o sistema educacional antes de concluir os estudos, por exemplo, cerca de duas vezes mais do que a média regional. Menos de dois terços desses estudantes completam o ensino médio – contra três quartos entre os não afrodescendentes. No nível superior, os afrodescendentes representam um quarto da população com 25 anos ou mais na região, mas representam apenas 12% daqueles com ensino superior completo na mesma faixa etária.

—————

1 Para a definição de afrodescendente usada neste relatório, veja o quadro 1.

Todas as evidências sugerem que essas lacunas foram agravadas pela pandemia de COVID-19, mas muitas já vinham se ampliando antes mesmo da crise. Enfrentar a exclusão dos afrodescendentes da educação é, portanto, mais necessário do que nunca. Abandonar os afrodescendentes não apenas perpetuará séculos de injustiça, mas também prejudicará as perspectivas de toda a região de encontrar um caminho para uma recuperação sustentável e inclusiva.

Este relatório examina os potenciais fatores por trás das disparidades nos resultados escolares entre afrodescendentes e outros latino-americanos, com o objetivo de apresentar recomendações para a construção de sistemas educacionais inclusivos para diferentes raças e etnias. O relatório parte de conclusões de uma publicação anterior que analisou as condições estruturais mais amplas que causaram a exclusão da maioria dos afro-latino-americanos.² Aqui, expandimos tal análise e mergulhamos nos dados quantitativos disponíveis da região para entender aspectos de participação na educação, taxas de escolaridade, resultados de aprendizagem, acesso a novas tecnologias, bem como o retorno que os estudantes afrodescendentes obtêm de seus investimentos em educação e os termos da sua inserção no mercado de trabalho.³

No entanto, o estudo vai além das métricas de educação e explora algumas das causas subjacentes da exclusão, incluindo formas explícitas ou implícitas de discriminação. A análise qualitativa examina por que certos resultados persistem ou permanecem ignorados e quais fatores estariam levando crianças e jovens afrodescendentes a abandonarem a escola ou serem excluídos do sistema educacional. O relatório baseia-se tanto em uma análise robusta da literatura disponível quanto em uma análise sistemática de livros didáticos da educação primária e secundária (ensino fundamental e médio, no Brasil) de 10 países, para investigar representações implícitas e explícitas de raça e relações raciais nos currículos escolares.

-
- 2 Freire, Germán, Carolina Diaz-Bonilla, Steven Schwartz Orellana, Jorge Soler Lopez, and Flavia Carbonari. 2018. *Afro-descendants in Latin America: Toward a Framework of Inclusion*. Washington, DC: Banco Mundial.
- 3 Inclui os primeiros dados domiciliares disponíveis (2015-2019) do Brasil, Colômbia, Equador, Panamá, Peru e Uruguai (SEDLAC). Também nos baseamos em uma avaliação anterior das tendências educacionais entre crianças e jovens afrodescendentes, com base em dados do censo de 16 países e dados harmonizados de pesquisas domiciliares dos mesmos países, o que nos dá um período de análise que abrange uma década e meia (2005 -2019). Ver Freire et al. 2018.

O capítulo final deste relatório oferece recomendações para combater os fatores estruturais da discriminação no ambiente educacional, com o objetivo de estimular e inspirar ações em vários níveis, desde reformas legais e institucionais até intervenções e mudanças específicas nas comunidades escolares. As recomendações se beneficiaram enormemente de uma série de consultas e entrevistas informais realizadas com representantes, ativistas e especialistas afrodescendentes da América Latina e dos Estados Unidos no último ano. Assim, buscam amplificar sua voz e suas perspectivas sobre as mudanças necessárias para fechar as lacunas que afetam as minorias étnico-raciais da região.

Afrodescendentes nos sistemas educacionais da América Latina

A história da exclusão étnico-racial nas escolas latino-americanas não é tanto sobre falta de acesso, e sim sobre permanência no sistema educacional. A frequência escolar melhorou nas últimas duas décadas em toda a região, independentemente de raça e etnia, e o acesso à educação secundária mais que dobrou desde a década de 1980. O número de afrodescendentes que não havia concluído o ensino primário e secundário caiu entre os últimos dois censos. Quando se observam as pessoas em idade escolar nos domicílios, hoje os afrodescendentes têm taxas de frequência semelhantes às de seus pares não afrodescendentes, com as meninas apresentando taxas ligeiramente melhores do que os meninos.

No entanto, crianças e jovens afrodescendentes apresentam taxas de evasão excepcionalmente altas. As taxas de conclusão caem drasticamente entre crianças afrodescendentes já no ensino primário, com uma lacuna de 21% nas taxas de conclusão entre elas e as não afrodescendentes, diferença que cresce para 32% e 71% nos níveis secundário e terciário, respectivamente. Apesar de as meninas terem melhores taxas de conclusão em toda a região, independentemente da raça, a diferença de gênero é mais acentuada entre os afrodescendentes. Na área rural, as comunidades afrodescendentes também têm taxas de conclusão escolar

consideravelmente mais baixas do que as crianças brancas. Ainda mais preocupante é o fato de que em muitos países essas lacunas vinham aumentando mesmo antes da pandemia, apesar do progresso relativo para o resto da população.

Os principais desafios para manter os afrodescendentes na escola surgem no nível secundário. Em média, menos de dois terços dos afrodescendentes que concluem o ensino primário completam o ensino secundário nos seis países analisados (Brasil, Colômbia, Equador, Panamá, Peru, e Uruguai) – enquanto a média para não afrodescendentes é de três em quatro. Os obstáculos no ensino secundário também afetam a participação no ensino terciário, onde as taxas de conclusão são significativamente mais baixas e a diferença entre afrodescendentes e não afrodescendentes é ainda mais acentuada. A proporção de afrodescendentes com ensino superior completo no Panamá, o país com a taxa mais alta entre os incluídos neste estudo, é de apenas 14%, enquanto no Brasil, Peru e Uruguai as taxas de escolaridade no ensino superior são cerca de metade da taxa para o resto da população. Esses baixos níveis de formação no ensino superior e, conseqüentemente, de profissionalização, limitam as perspectivas de mobilidade social e progressão de carreira dos afrodescendentes.

A exclusão de crianças e jovens afrodescendentes da educação é o resultado de uma complexa interação de fatores sociais, econômicos e políticos que levam a resultados desfavoráveis. Em primeiro lugar, as famílias afrodescendentes são desproporcionalmente afetadas pela pobreza crônica, de modo que muitas delas não podem cobrir os custos diretos ou indiretos da educação e também não conseguem arcar com a renda perdida ao manter os jovens adultos fora do mercado de trabalho. Conseqüentemente, crianças e jovens sentem-se pressionados a deixar a escola mais cedo. Além disso, mesmo que vivam em áreas urbanas, os afrodescendentes têm duas vezes mais chances de residir em bairros informais ou carentes, colocando as famílias em desvantagem em termos de qualidade dos serviços educacionais disponíveis. A habitação informal também impõe custos tangíveis e intangíveis que dificultam a permanência na escola, como maior tempo de deslocamento, exposição desproporcionalmente alta à violência, crime e riscos ambientais, além do estigma associado à vida em bairros mais vulneráveis.

Há, portanto, uma grande diferença entre o tipo e a qualidade da educação que crianças e jovens afrodescendentes recebem em comparação com seus pares brancos. Financiamento público limitado, instalações e materiais de aula inadequados, corpo docente sem apoio e um número pequeno de professores afrodescendentes – que podem ser mais sensíveis à sua experiência e servir como modelos – são outros fatores que limitam o desempenho acadêmico das crianças e jovens afrodescendentes. As escolas frequentadas por afrodescendentes também tendem a ter menos profissionais por classe, ou não oferecem todas as séries.

Tais diferenças de qualidade são ampliadas pela tendência de famílias em melhor situação econômica matricularem seus filhos em instituições particulares, para compensar o grande subfinanciamento dos sistemas públicos. Cerca de um em cada sete afro-brasileiros frequenta a escola primária particular, em comparação com um em cada três brasileiros brancos. E apenas cerca de um em cada dez afro-brasileiros frequenta instituições privadas no ensino médio, contra um em cada quatro brasileiros brancos. Embora isso diga pouco sobre a qualidade da educação em si, sugere formas indiretas de segregação na escolarização, determinadas por outros fatores, como local de residência e nível socioeconômico da família. As diferenças na qualidade da educação também têm impacto nas disparidades étnico-raciais entre os pares, pois as instituições de baixa qualidade geralmente apresentam as maiores diferenças nos resultados entre alunos brancos e afrodescendentes, apesar de frequentarem a mesma instituição.

Uma consequência direta dessas disparidades é o contraste na pobreza de aprendizagem (ou seja, a incapacidade de entender textos apropriados à idade), que afeta mais severamente as minorias étnico-raciais. No Brasil, por exemplo, dados de 2017 mostram que a pobreza de aprendizagem afeta quase 35% das meninas afrodescendentes e 46% dos meninos, em comparação com 28% das meninas não afrodescendentes e quase 39% dos meninos. Na Colômbia, 68% das meninas afrodescendentes e 68% dos meninos não conseguiam entender um texto apropriado para a idade em 2019, em comparação com 43% das meninas não afrodescendentes e 40% dos meninos.

Essas disparidades são agravadas ainda mais pela exclusão digital. O acesso a serviços de internet entre afrodescendentes é relativamente baixo em todos os países analisados. O acesso a computadores, telefones e televisores também é baixo. Em todos os países analisados, mais da metade dos alunos afrodescendentes do ensino primário ou secundário não tinham os recursos básicos para acessar a educação virtual durante a pandemia. No Brasil, enquanto 92% dos alunos puderam participar de atividades de ensino remoto na região Sul do país (com menor concentração de afrodescendentes), apenas 52% dos alunos puderam fazê-lo na região Norte (com maior concentração de afrodescendentes).

Outro processo que potencialmente contribui para a maior tendência de abandono do sistema educacional por parte dos afrodescendentes é a forma como são inseridos no mercado de trabalho. Os afrodescendentes não apenas tendem, em maior grau, a ser relegados a empregos com baixa remuneração no setor informal, mas, mantendo constantes todas as outras variáveis, os retornos que obtêm por seus anos de escolaridade em termos de salário são significativamente menores do que os dos trabalhadores brancos. Em muitos países, a diferença salarial na verdade aumenta a cada ano de educação que eles acumulam, o que torna a permanência na escola uma decisão econômica aparentemente irracional.

Finalmente, as interações hostis na escola também prejudicam o desempenho acadêmico dos afrodescendentes ou os forçam a abandonar a escola. Embora a América Latina tenha um conjunto robusto de leis e acordos internacionais de proteção aos direitos dos afrodescendentes, que proíbem expressões de racismo em todos os países, as atitudes e resultados discriminatórios persistem nas escolas. Essas hierarquias raciais se manifestam de inúmeras formas, tais como a menor ou maior probabilidade de receber elogios ou críticas verbais, a distribuição desigual de práticas não verbais de demonstração (ou não) de afeto, ou práticas pedagógicas que – conscientemente ou não – reforçam os estereótipos raciais ou a invisibilidade dos afrodescendentes. Mas também podem estar presentes nos próprios materiais pedagógicos, como nas imagens e no conteúdo dos livros didáticos.

Afrodescendentes nos livros didáticos

Os livros didáticos são uma entre muitas ferramentas pedagógicas disponíveis para professores e alunos. No entanto, eles são uma boa forma de entender como as questões de raça e racismo são abordadas na sala de aula. Com base em 40 livros didáticos oficiais e/ou oficialmente recomendados de história, ciências sociais, estudos sociais e linguagem dos últimos anos do ensino primário e primeiros anos do ensino secundário em dez países,⁴ este relatório oferece um breve panorama das representações visuais e textuais de afrodescendentes em toda a região. A análise se concentra em como os livros didáticos descrevem as contribuições dos afrodescendentes para a narrativa histórica de cada país, incluindo representações de escravidão e abolição, lutas antirracistas e, em geral, a inclusão ou ausência de figuras, eventos e questões afrodescendentes no currículo. O estudo também examina como ideias enviesadas aparecem em torno da “família”, dos papéis e status profissionais e normas sociais.

Enquanto a região vem lentamente se afastando das representações relatadas da década de 1980, onde os afrodescendentes geralmente apareciam em papéis estereotipados subservientes (por exemplo, empregadas domésticas, trabalhadores da construção civil), ainda há preconceitos e vieses importantes, tanto no número de aparições quanto na variedade de papéis que os afrodescendentes assumem, bem como nas situações a que são comumente associados. Das 5.121 imagens analisadas, com média de 512 por país, os afrodescendentes estão representados em apenas 15%, variando de 9% a 23% do total de imagens nos livros didáticos selecionados, apesar de representarem cerca de um quarto da população latino-americana. Em países com grande população afrodescendente, como Brasil ou Venezuela, a branquitude ainda domina a iconografia dos livros didáticos.

4

Incluindo Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, Honduras, México, Nicarágua, Peru, Uruguai e Venezuela.

Além disso, mesmo nos casos em que os afrodescendentes aparecem abundantemente, as imagens, em sua maioria, os retratam de forma estereotipada, intimamente ligada ao folclore, à dança e à música. Suas condições são frequentemente retratadas como estrangeiras. Os livros didáticos analisados do Uruguai e do Peru, por exemplo, apresentam imagens de afrodescendentes, mas priorizam figuras estrangeiras, como Martin Luther King Jr. e Nelson Mandela, não reconhecendo adequadamente os afrodescendentes de sua própria nacionalidade. Em toda a região, os afrodescendentes raramente são vistos em retratos ou em primeiro plano, ou destacados como indivíduos ilustres ou personagens históricos, com notáveis exceções. Na maioria das vezes, são apresentados como parte de um coletivo ou em segundo plano, tipicamente de forma folclórica. Embora essas representações não sejam prejudiciais em si, elas reforçam o preconceito dominante de que minorias historicamente excluídas estão inevitavelmente ancoradas ao passado e à tradição.

No mundo profissional, os afrodescendentes são frequentemente representados em profissões e atividades associadas à música, dança, esportes, bem como ao trabalho rural, manual ou industrial, o que reflete uma visão estreita e discriminatória dos papéis potenciais e reais que os afrodescendentes desempenham ou desempenharam nas sociedades latino-americanas. Além disso, há uma presença desproporcional de afrodescendentes em imagens de manifestações públicas, o que pode vincular racialmente a negritude com transgressão legal ou tumultos.

O racismo é abordado de forma desigual em toda a região, mas na maioria dos casos é tratado superficialmente ou totalmente omitido. Escravidão e miscigenação são mencionadas em muitos textos, mas nenhum dos 40 livros analisa ou discute, muito menos contesta, conceitos excludentes profundamente arraigados, como democracia racial, branqueamento (*blanqueamiento*), ou mestiçagem. A maioria dos poucos livros didáticos que incluem discussões sobre racismo e direitos civis o fazem em referência aos Estados Unidos e à África do Sul, omitindo referências às suas próprias tensões e lutas raciais. Isso reforça concepções errôneas como o mito de que as sociedades latino-americanas vivem em um estado de harmonia racial. No Uruguai, por exemplo, os livros de história falam sobre discriminação racial, mas

os personagens apresentados na discussão foram Martin Luther King Jr., Malcolm X e Nelson Mandela. Isso é surpreendente, pois o país abrigou algumas das organizações políticas afrodescendentes mais antigas da região e é reconhecido internacionalmente por suas políticas inclusivas e avançadas, incluindo programas de ação afirmativa.

De modo geral, os livros didáticos analisados não promovem o reconhecimento das identidades afrodescendentes e, ao contrário, disseminam com frequência representações estereotipadas. Com poucas exceções, os afrodescendentes ainda estão fortemente enquadrados em algumas áreas, como artes, esportes e diversidade cultural, mas sem um reconhecimento significativo de suas contribuições para a história, a economia ou o pacto social de seus países. Sua luta contra o racismo e a escravidão é em grande parte ignorada ou mencionada de passagem, com notáveis exceções, como o Brasil, e há uma tendência acentuada de colocar o racismo como algo que aconteceu ou ocorre em outros lugares, como se raça e desigualdade racial não fossem uma parte fundamental da história e da composição atual da região. Mudar a forma como os livros didáticos discutem as relações raciais e o racismo é um primeiro passo no processo mais amplo de elaboração de uma pauta de educação antirracista para a região.

Rumo a uma pauta antirracista na educação

Em geral, os ambientes de aprendizagem na região não abordam as necessidades das minorias étnico-raciais. A discriminação permeia os sistemas escolares de várias maneiras, desde funcionários que minimizam ou são indiferentes a atos de racismo até professores que (conscientemente ou não) tratam de forma diferente ou têm expectativas mais baixas dos alunos não brancos. A falta de sensibilidade étnico-racial também se destaca nos currículos e livros didáticos, que continuam a promover visões estereotipadas sobre as contribuições dos afrodescendentes para a história e o presente de seu país, como discutido acima. Na maioria das vezes, os

materiais educacionais utilizados hoje evitam promover diálogos críticos sobre o racismo, fundamentais para a construção de uma sociedade inclusiva e antirracista. Tudo isso é agravado pela disponibilidade limitada de oportunidades de formação para professores e demais funcionários do sistema educacional sobre questões étnico-raciais, bem como o número insignificante de professores afrodescendentes na maioria dos países. Em 2015, o Banco Mundial fez um apelo pela melhoria da qualidade dos professores da região como um passo crucial para impulsionar o progresso educacional da região.⁵ Essa melhoria deve incluir a geração de habilidades e conhecimento para aliviar o ambiente escolar do impacto persistente do racismo estrutural.

A seguir, apresentamos algumas ideias gerais que podem ajudar a promover o tipo de mudança necessária para enfrentar os fatores estruturais da discriminação na educação. O primeiro conjunto de recomendações visa melhorar os resultados no ensino primário e secundário. Nos concentramos nesses níveis não apenas porque os afrodescendentes tendem a ficar para trás ou a desistir predominantemente antes de concluir o ensino secundário, mas também porque muitas das políticas de inclusão étnico-racial da região historicamente têm como alvo o ensino superior (por meio de ações afirmativas). A educação primária e secundária são o trampolim para gerar as mudanças que levarão à mobilidade social. Se não corrigirem a exclusão nesses níveis, as políticas de ação afirmativa no mercado de trabalho e no ensino superior continuarão a negligenciar as famílias afrodescendentes mais vulneráveis e marginalizadas. O segundo conjunto de recomendações visa melhorar e expandir os programas de ação afirmativa existentes e o ensino superior em geral, bem como abordar as barreiras no mercado de trabalho que afetam diretamente os graduados afrodescendentes.

5 Bruns, Barbara e Javier Luque. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: Banco Mundial.

Eliminando barreiras étnico-raciais no ensino fundamental e médio

Abordar as disparidades socioeconômicas que atingem os afrodescendentes

A educação é a ferramenta mais importante para reduzir a probabilidade de afrodescendentes caírem na pobreza. No entanto, a realização de todo o potencial da educação não acontecerá enquanto países não removerem as barreiras socioeconômicas que impedem que crianças e jovens afrodescendentes prosperem na escola. O primeiro passo nessa direção é reconhecer que a exclusão tem um fundamento material. Embora a resposta à realização varie muito de um caso para outro, os dados disponíveis deixam claro que os países precisam investir mais nas instituições que são majoritariamente frequentadas por crianças e jovens afrodescendentes.

Uma educação mais inclusiva pode não necessariamente exigir novos programas ou financiamento adicional, e sim estratégias direcionadas nos programas existentes – desde transferências de renda a subsídios e outras formas de ajuda que demonstraram ter efeitos positivos nas perspectivas educacionais de famílias em situação de vulnerabilidade. Essas estratégias e programas direcionados devem considerar as condições especiais das famílias afrodescendentes para erradicar os obstáculos econômicos diretos e indiretos que impedem as crianças e jovens de prosperar academicamente. Para combater a inércia da exclusão, a região também poderia introduzir incentivos financeiros para que as escolas cumpram as metas de conclusão do ensino médio, conceder bolsas de estudo para a inclusão de afrodescendentes em instituições particulares, e criar ou ampliar esforços existentes que identifiquem e tragam de volta à escola ex-alunos afrodescendentes que evadiram por razões econômicas e outras.

A inclusão digital é outra área na qual as disparidades socioeconômicas são especialmente evidentes. A lacuna digital pode impedir que alunos afrodescendentes usufruam da mesma qualidade de ensino que seus pares brancos. Isso se tornou particularmente evidente com a pandemia da COVID-19, que transformou a educação remota em norma e expôs as desigualdades digitais da região. A América Latina precisa ampliar o acesso à internet, computadores, televisão e outros dispositivos tecnológicos para as famílias afrodescendentes. Para fechar a lacuna digital, os países também poderiam investir mais em treinamento direcionado sobre o uso de ferramentas e plataformas online para estudantes afrodescendentes, suas famílias e comunidades. Apesar de toda a tragédia trazida pela pandemia, ela também representa uma oportunidade única para investimentos há muito atrasados em tecnologia e acesso digital.

Eliminar a discriminação racial na sala de aula

Outro passo crucial para promover a inclusão de afrodescendentes na educação é reconhecer abertamente e abordar os fatores intangíveis que mantêm crianças e jovens afrodescendentes longe da escola. Apesar do crescente reconhecimento da exclusão e das políticas implementadas até agora, os sistemas educacionais da região continuam pouco inclinados a tornar as escolas espaços antirracistas. As escolas latino-americanas contribuíram para a disseminação de ideologias de mestiçagem e o mito da democracia racial como valores coletivos. A maior inclusão de afrodescendentes na educação acontecerá apenas quando desmascarmos esse discurso, que implicitamente exclui a possibilidade de falar abertamente sobre o racismo. Em vez de provocar tensões, reconhecer a desigualdade racial pode transformar as escolas em agentes críticos para a construção de sociedades mais inclusivas.

As escolas hostis às minorias étnico-raciais contribuem para a evasão precoce no ensino primário e secundário. Se as escolas são indiferentes ou tolerantes a atos de discriminação, não é possível imaginar que alunos de origens étnico-raciais ou outras as vejam como espaços seguros onde podem se desenvolver acadêmica e socialmente. Mudanças na cultura escolar podem aumentar o bem-estar e o sentimento de pertencimento dos alunos afrodescendentes e ajudá-los a avançar

em seu sucesso acadêmico. Também podem combater as mentalidades, atitudes e comportamentos tendenciosos dos integrantes da comunidade escolar como um todo. Uma ação potencial é criar e ampliar mecanismos de denúncia e reparação de atos de discriminação racial. Esses mecanismos podem ser fortalecidos mais ainda por políticas escolares de não tolerância, que deem a garantia explícita de que todos os alunos serão respeitados e que expressões de racismo não serão toleradas. Além disso, as escolas podem realizar mudanças em sua cultura, organizando e incentivando conversas abertas e honestas sobre racismo ou relações raciais na comunidade. Essas conversas regulares podem tornar os espaços educativos mais sensíveis às opiniões e necessidades das minorias étnico-raciais.

Para atingir esses objetivos, as escolas devem garantir que tais esforços sejam compreendidos como uma questão de reparação histórica, desenvolvimento inclusivo e justiça social, e não como parte de uma pauta política. Sem isso, as medidas que promovem a inclusão étnico-racial correm o risco de serem vistas pelo público como irrelevantes ou podem ser facilmente distorcidas ou politizadas.

Apoiar a formação de professores e o desenvolvimento profissional

Os professores estão, em sua maioria, despreparados para promover a inclusão étnico-racial em sala de aula. Isso é reforçado por gestores escolares que tendem a não apoiar ou a se opor a pedagogias sensíveis a questões raciais. Se os professores veem a educação étnico-racial como irrelevante ou inapropriada, o esforço para combater a exclusão de afrodescendentes nas escolas provavelmente fracassará. A região deve, portanto, expandir as oportunidades de formação prévia e contínua para professores e funcionários das escolas, equipando-os com conhecimento e habilidades para ensinar sobre raça e racismo em sala de aula, criando um ambiente seguro que acolhe e valoriza alunos de diversas origens e aplicando uma política de tolerância zero em relação a expressões racistas. Esses esforços também devem fazer com que os professores se tornem mais sensíveis à identificação de manifestações sutis e indiretas de preconceito racial na sala de aula, incluindo formas de elogios desiguais e expectativas mais baixas em relação a alunos não brancos.

Criar livros didáticos racialmente inclusivos

Os países devem eliminar todas as expressões de preconceito racial dos livros didáticos e criar materiais de estudo que estejam mais alinhados com os objetivos da inclusão étnico-racial. Os livros didáticos devem discutir raça como um tema transversal, tornando-a relevante para diferentes disciplinas e temas além do domínio da cultura. Isso permitiria que os alunos pensassem em raça e etnia não como algo circunscrito ou restrito à identidade pessoal, mas como uma realidade estrutural que permeia muitos aspectos da vida (da saúde e emprego à política e educação). Os livros didáticos também devem encontrar um equilíbrio entre histórias de opressão e vitimização com aquelas de resiliência e ação. Isso significa direcionar o olhar para episódios e processos silenciados pela história oficial, incluindo a escravidão e a discriminação, mas também as ações e vozes dos afrodescendentes na América Latina colonial e as guerras de emancipação, sua perspectiva e envolvimento nos processos de construção das nações. Inclui ainda resgatar as ideias de intelectuais e líderes políticos negros que moldaram os séculos XIX e XX, e eventos contemporâneos, desde a ascensão dos movimentos sociais negros e a mudança da política racial no hemisfério até questões de racismo estrutural e brutalidade policial contra jovens afrodescendentes.

Melhorar os dados e análises

A mudança só pode ser alcançada com uma sólida compreensão das necessidades e características divergentes dos afrodescendentes em cada país. A inclusão estatística deve enfrentar os preconceitos que ainda estão imbricados nas práticas de coleta de dados, desde como as questões e categorias raciais são formuladas ou coletadas até a total ausência de estatísticas críticas. Isso exige uma análise cuidadosa e direcionada, que ajude a recalibrar as políticas públicas e as práticas escolares, o que implica aprofundar e refinar os dados étnico-raciais disponíveis. Medir o índice de matrícula ou o aproveitamento dos alunos afrodescendentes não é suficiente. Os instrumentos de dados também devem ser abrangentes no seu escopo, incorporando variáveis étnico-raciais ao coletar informações sobre materiais escolares, progresso acadêmico, recursos de formação de professores ou qualidade da escola.

Da mesma forma, sabemos muito pouco sobre o quanto os afrodescendentes estão aprendendo na escola, pois as ferramentas de avaliação raramente capturam dados pertinentes. As variáveis étnico-raciais devem ser incluídas em testes de padrão internacional, como o PISA (Programa da OCDE para Avaliação Internacional de Estudantes) e outros testes nacionais (como testes de admissão à universidade), para que os sistemas educacionais tenham uma compreensão mínima do processo de aprendizagem de crianças e jovens afrodescendentes. Essas variáveis também podem ser integradas em avaliações internas ao nível da escola, incluindo avaliações de professores ou relatórios sobre evasão ou desempenho abaixo do padrão.

Embora os dados estatísticos forneçam um ponto de entrada para obter um quadro geral da equidade étnico-racial na educação, os países também devem investir no financiamento de estudos direcionados que analisem mais profundamente a experiência precária dos afrodescendentes na escola. Isso pode envolver pesquisas que rastreiem a dinâmica e as consequências de outras desvantagens sobrepostas ligadas à etnia, gênero, orientação sexual, deficiência ou localização geográfica, por exemplo. Da mesma forma, além de coletar dados quantitativos sobre progresso, aprovação e indicadores de aprendizagem, os países devem apoiar pesquisas que se concentrem em percepções, mentalidades e atitudes em toda a comunidade escolar e o impacto que exercem no desempenho acadêmico. Gerar uma descrição mais abrangente e diferenciada da dinâmica étnico-racial nas escolas e nos sistemas educacionais é um passo essencial para enfrentar o racismo estrutural nas sociedades em geral.

Eliminando barreiras étnico-raciais no ensino superior e além

Apoiar e ampliar as ações afirmativas no ensino superior

As políticas de ação afirmativa implementadas na região apresentaram bons resultados e têm um enorme potencial para tornar as universidades mais diversificadas e equitativas. No entanto, os países com sistemas de cotas muitas vezes mencionam a necessidade de abordar os problemas que impedem os afrodescendentes de terminar o ensino médio para poder preencher as vagas disponíveis. Se concebidas isoladamente, as cotas podem não ser exitosas na promoção da mobilidade social e da igualdade de acesso, especialmente se não abordarem outros fatores importantes do processo de exclusão que afeta minorias vulneráveis, como pobreza, preconceitos sociais e segregação espacial. Alternativas testadas na região para enfrentar esses desafios e aumentar as taxas de conclusão no ensino primário e secundário incluem desde ajuda financeira direta a subsídios em mensalidades e material escolar.

Uma limitação adicional das políticas de ação afirmativa é a falta de mecanismos de fiscalização ou de penalidades para seu descumprimento. Em muitos casos, as cotas não são preenchidas simplesmente porque os incentivos para as instituições atingirem as metas desejadas são mínimos. Há necessidade de mecanismos para processar reclamações ou receber opiniões sobre políticas de ação afirmativa, especialmente em instituições locais ou regionais. Para ser eficaz, esse tipo de supervisão precisa de recursos, capacidade de aplicação e alcance geográfico. As políticas de ação afirmativa são uma ferramenta poderosa para a inclusão quando implementadas adequadamente, mas não são uma solução mágica que pode facilmente acabar com todas as lacunas raciais. As cotas devem ser consideradas juntamente com outras estratégias estruturais de longo prazo sensíveis às desvantagens cumulativas enfrentadas pelos afrodescendentes ao longo da vida.

Investir na inclusão étnico-racial no mercado de trabalho e apoiar a educação continuada de afrodescendentes

Além de investir em escolas, alunos e professores, é também importante enfrentar as condições prejudiciais do mercado de trabalho para as minorias étnico-raciais. Se não houver mudanças no mercado de trabalho, os ganhos de capital humano adquiridos na escola não levarão à mobilidade social. Nesse sentido, alguns países aprovaram leis para estimular o recrutamento de afrodescendentes no setor público, por exemplo. Outros fizeram parcerias com o setor privado para criar feiras de emprego voltadas para candidatos afrodescendentes. Experiências relevantes de outras regiões também incluem decretar princípios de diversidade nos locais de trabalho, incentivar a contratação de pessoal de minorias étnico-raciais, e colaborar com agências de emprego ou serviços online para expandir o alcance de possíveis candidatos afrodescendentes.

Além disso, para muitos adultos afrodescendentes, a educação continuada ou a formação profissional/técnica pode ser um caminho mais viável para a aquisição de novas habilidades que podem torná-los competitivos no mercado de trabalho. A América Latina poderia, assim, ampliar as opções de formação profissional, abrindo ou expandindo centros de formação, escolas ou instituições profissionalizantes. Ampliar as opções para além da educação formal pode ajudar pessoas que, por sua idade e trajetória de vida, nunca concluíram o ensino primário ou secundário, mas desejam aprender novas habilidades e conhecimentos técnicos.

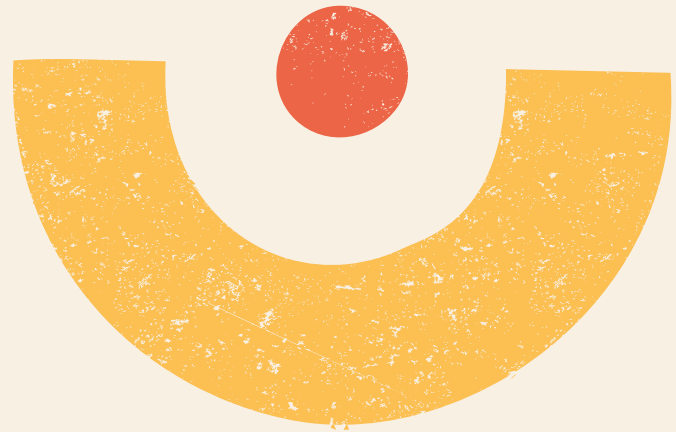
Gerar planos para políticas étnico-raciais com objetivos, orçamento e financiamento claros

Nas últimas duas décadas, a região deu passos significativos na promoção de uma pauta jurídica anti-discriminação, com implicações positivas para o campo educacional. No entanto, as reformas legais devem ir além de declarações de intenção e levar a ações concretas. Para que isso aconteça, os programas voltados para os afrodescendentes precisam ter metas claras e mensuráveis, financiamento, metodologias concretas e mecanismos de fiscalização.

Em uma região tão claramente dividida por raça e etnia, salta aos olhos como os sistemas escolares latino-americanos têm sido relutantes em reconhecer e enfrentar o racismo estrutural. As escolas podem catalisar mudanças vitais, fornecendo espaços, recursos e habilidades para pensar criticamente sobre o passado e projetar as sociedades latino-americanas para um futuro melhor e mais inclusivo. Se as escolas contribuíram para a disseminação de ideologias raciais que, conscientemente ou não, levaram à exclusão de minorias étnico-raciais, elas devem agora transformar-se nos motores de sua inclusão.



INTRODUÇÃO



Em 2018, o Banco Mundial publicou o relatório *Afrodescendentes na América Latina: Rumo a um Marco de Inclusão*, que expôs a face predominantemente étnico-racial da pobreza e da exclusão na região. Os afrodescendentes representam um quarto da população, mas constituem cerca de metade dos que vivem em extrema pobreza nos países para os quais existem dados.⁶ Apenas no Brasil, o país mais populoso da região, representam mais de 70% dos pobres. Eles também têm probabilidade duas vezes e meia maior de permanecerem pobres no futuro, refletindo a existência de condições estruturais que os ancoram à pobreza crônica. Quando comparados a outros latino-americanos, os afrodescendentes têm, de fato, níveis mais baixos de acumulação de capital humano, algumas das piores condições de participação no mercado de trabalho e acesso muito precário a serviços de qualidade. Eles também estão sub-representados nos cargos de tomada de decisão, o que torna difícil desafiar o status quo e ter suas visões e aspirações incluídas na pauta de desenvolvimento.



6 Para a definição de afrodescendente usada neste relatório, veja o quadro 1.

Embora a exclusão dos afrodescendentes seja um fenômeno complexo e multifacetado, o relatório destacava que a educação é uma das áreas com as maiores lacunas entre os afrodescendentes e outros latino-americanos, bem como o setor que oferece as maiores oportunidades para romper os ciclos prolongados de exclusão. A desigualdade racial dos sistemas educacionais latino-americanos se reflete nas significativas disparidades raciais nos resultados educacionais. Os afrodescendentes têm, em média, quase o dobro da taxa regional de analfabetismo.⁷ E embora a região tenha alcançado um enorme progresso na expansão dos sistemas educacionais, inclusive para os afrodescendentes - não há, de fato, diferenças significativas hoje no acesso ao ensino fundamental ou médio - eles têm taxas de conclusão consideravelmente mais baixas em todos os níveis de ensino. Ou seja, embora a matrícula de crianças afrodescendentes em idade escolar seja semelhante à de crianças brancas, sua passagem pelo sistema leva a resultados notoriamente diferentes.

Cerca de uma em cada cinco crianças afrodescendentes deixa o sistema educacional antes de concluir a escola, aproximadamente o dobro da média regional. Menos de dois terços completam o ensino médio nos países incluídos neste relatório, contra três quartos dos não afrodescendentes.⁸ No nível terciário, a lacuna é ainda mais pronunciada. Apesar de representarem um quarto da população com 25 anos ou mais na região, os afrodescendentes representam apenas 12% daqueles que têm nível superior na mesma faixa etária. Ainda mais preocupante, em muitos países essas lacunas vêm crescendo ao longo do tempo, mesmo antes da pandemia, apesar do progresso sustentado para o restante da população. De acordo com um relatório recente do Banco Mundial, embora a maioria das políticas de ação afirmativa adotadas na região tenha se concentrado no ensino superior, é fundamental abordar as causas por trás dos altos números de evasão do ensino fundamental e médio, já que o ensino médio incompleto é considerado um dos principais problemas por trás do número crescente de

7 Banco Mundial LAC Equity Lab. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/lac-equity-lab1/ethnicity/>

8 Essas taxas excepcionais de evasão levam a lacunas consideráveis na conclusão da educação. Ou seja, cerca de 21% menos afrodescendentes permanecerão no sistema tempo suficiente para concluir o ensino primário, 32% menos para concluir o ensino secundário e 71% menos para concluir o ensino superior.

jovens que nem estudam nem trabalham. Esses jovens são predominantemente de famílias pobres e vulneráveis, onde há maior representatividade de mulheres, afrodescendentes e outras minorias.⁹

Embora seja muito cedo para avaliar o impacto total da pandemia na educação, todas as evidências disponíveis sugerem que as lacunas étnico-raciais provavelmente foram agravadas, ameaçando reverter as modestas melhorias das últimas décadas. O acesso muito menor dos afrodescendentes às tecnologias digitais necessárias para o ensino à distância, sua maior concentração em instituições de ensino de baixa qualidade e menos recursos, sua maior tendência a ficar para trás ou desistir da escola precocemente, entre outros, sugerem que os afrodescendentes estarão entre as principais vítimas do isolamento prolongado dos últimos dois anos. Enfrentar os fatores que levam à exclusão dos afrodescendentes na educação é, portanto, mais crítico do que nunca, se a região quiser evitar retrocessos que terão consequências duradouras sobre as oportunidades e escolhas de um quarto da população latino-americana. Abandonar os afrodescendentes não apenas perpetuará injustiças que remontam à história de deslocamento e subjugação iniciada pelo tráfico transatlântico de escravos, mas inevitavelmente prejudicará as perspectivas de uma recuperação sustentável e inclusiva para toda a região.

Este relatório examina os potenciais fatores por trás dessas significativas disparidades nos resultados escolares entre afrodescendentes e não afrodescendentes, com o objetivo de oferecer recomendações para avançar em direção a uma educação étnico-racial inclusiva. O primeiro capítulo baseia-se em uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos, a partir dos últimos dados domiciliares disponíveis (2015-2019) de seis países¹⁰ e de uma avaliação anterior das tendências educacionais que incluiu dados de domicílios e censos de 2005 de 16 países. Deste modo, o relatório cobre um período de uma década e meia.



9 de Hoyos, Rafael, Halsey Rogers e Miguel Székely. 2016. *Out of School and Out of Work : Risk and Opportunities for Latin America's Nins*. Washington, DC: Banco Mundial.

10

Mas o estudo vai além das métricas de lacunas e tendências educacionais para explorar as causas subjacentes da exclusão. Examinamos por que certos resultados persistem ou permanecem ignorados e quais fatores podem levar crianças e jovens afrodescendentes a optar por não ir à escola ou a serem marginalizados do sistema educacional. De fato, ao comparar famílias com características socioeconômicas e educacionais semelhantes – vivendo em bairros semelhantes, com estruturas familiares comparáveis e pais com o mesmo nível de educação e renda – os afrodescendentes ainda têm uma probabilidade cerca de 15% menor de concluir o ensino médio em países tão diversos quanto Brasil, Peru ou Uruguai. Vários estudos apontaram a discriminação, estrutural ou direta, para explicar por que crianças e jovens afrodescendentes podem achar mais difícil ou pouco atraente permanecer na escola, mesmo quando comparados a crianças e jovens que vivem em condições semelhantes, mas de raça diferente. A sala de aula, como explicamos neste relatório, pode facilmente se tornar um ambiente hostil para as crianças afrodescendentes, contribuindo para o seu afastamento.¹¹

A discriminação, no entanto, pode ser difícil de reconhecer ou quantificar. Ela pode se manifestar de inúmeras maneiras, desde o tratamento ou expectativas ligeiramente diferentes por parte dos professores – que podem estimular ou desincentivar o desempenho de crianças e jovens – até expressões claras de racismo e desdém. A falta de reconhecimento, ou o simples ato de não haver referências a afrodescendentes nos currículos escolares, pode ser outra face do processo de exclusão. Embora a América Latina tenha um conjunto robusto de leis e acordos internacionais de proteção aos direitos dos afrodescendentes, que proíbem expressões de racismo em todos os países, atitudes e resultados discriminatórios persistem. Isso porque a discriminação está arraigada em expressões informais da vida cotidiana, que naturalizam hierarquias étnico-raciais e reforçam seus preconceitos associados. O humor é uma forma comum de expressão de ideias discriminatórias, por exemplo, que a maioria das pessoas utiliza e perpetua sem sequer perceber seus efeitos negativos. Assim, embora a discriminação étnico-racial possa parecer imperceptível para a maioria dos alunos e professores, ela ainda pode ter consequências muito reais para as crianças afrodescendentes e suas famílias.



11 Sanchez, Bryan, e MGR Partners. 2005. *Afro-descendants, Discrimination and Economic Exclusion in Latin America*". Minority Rights Group International.

O segundo capítulo do relatório explora a persistência de representações e práticas discriminatórias em ambientes educacionais. Especificamente, foca no tratamento das relações raciais e afrodescendentes em livros didáticos oficiais e/ou oficialmente recomendados de história e linguagem dos últimos anos do ensino primário e dos primeiros anos do ensino secundário em dez países.¹² Embora os livros didáticos sejam apenas uma entre muitas ferramentas pedagógicas disponíveis para professores e alunos, eles representam uma boa referência para entender como as questões de raça e racismo são abordadas em sala de aula, e se os planos de ensino atuais reproduzem ou desconstruem ideias discriminatórias. O foco nos livros de história visa avaliar as representações dos afrodescendentes nas narrativas de construção da nação e cidadania, uma demanda há muito considerada por especialistas afrodescendentes como fundamental para romper com séculos de invisibilidade. Por isso, o relatório analisa as representações visuais e textuais dos afrodescendentes e suas contribuições para a narrativa histórica dos países, incluindo a representação da escravidão e dos movimentos de abolição, as lutas antirracistas e, em geral, a inclusão ou ausência de figuras, eventos e temas afrodescendentes nos currículos escolares.¹³ Livros de linguagem foram revisados para avaliar as representações implícitas de categorias étnico-raciais em uma área curricular onde as relações raciais não são centrais para o assunto, mas que podem retratar ideias e crenças que refletem vieses e preconceitos contra minorias vulneráveis. Ou seja, a análise observa as definições diretas ou implícitas de “família”, papéis profissionais e de status e a ilustração de normas sociais, por exemplo.

De modo geral, os livros didáticos analisados, ainda que adequados em suas disciplinas, não promovem o reconhecimento das identidades afrodescendentes e, ao contrário, contribuem para a promoção de representações estereotipadas e folclóricas. Com poucas exceções, os afrodescendentes ainda estão fortemente associados a algumas áreas como música, dança e diversidade cultural, mas sem um reconhecimento significativo de sua contribuição para a história, a economia ou

12 Incluindo Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, Honduras, México, Nicarágua, Peru, Uruguai e Venezuela. Em alguns países, os conteúdos históricos são normalmente incluídos em cursos de ciências sociais ou estudos sociais.

13 Ferrão Candau, Vera Maria. 2013. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. Em Walsh, Catherine (ed.) Pedagogías decoloniales. *Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Vol. I. Quito, Ediciones Abya-Yala (145-161).

o pacto social de seus países, por exemplo. Sua luta contra o racismo e a escravidão é em grande parte ignorada ou mencionada de passagem, com notáveis exceções, e há uma tendência acentuada de colocar o racismo como algo que aconteceu ou ocorre em outros lugares (principalmente nos Estados Unidos e África do Sul), como se raça e desigualdade racial não fossem uma parte fundamental da história e da composição atual da América Latina.

Certamente, a região não tem sido inteiramente indiferente às dificuldades das crianças e jovens afrodescendentes. O terceiro capítulo do relatório aborda precisamente as políticas educacionais implementadas em vários países latino-americanos. Alguns criaram ou fortaleceram programas existentes de ação afirmativa, especialmente para o ensino superior, o que provocou resultados positivos nos índices de matrícula e desempenho. O Brasil, por exemplo, país com a maior população afrodescendente fora da África, conseguiu transformar a composição étnico-racial de seu prestigioso sistema universitário público por meio de ações afirmativas, consagradas em lei em 2013. Outros países aprovaram leis antidiscriminação na educação, bem como outras medidas destinadas a incorporar conteúdos de história, língua e cultura afrodescendentes no currículo nacional. As organizações afrodescendentes também contribuíram com conteúdo e pressionaram por uma representação mais equilibrada de questões que consideram importantes nos currículos oficiais. Muitos programas sociais também ajudaram famílias afrodescendentes a compensar os custos diretos e indiretos da educação. Todos esses esforços são importantes em si, mas as evidências sugerem que é preciso fazer mais.

Na seção final, o relatório traz recomendações que podem ajudar a região a avançar em direção a sistemas educacionais racialmente inclusivos e antirracistas. Isso não apenas beneficiará crianças e jovens afrodescendentes, mas também ajudará a construir sociedades mais democráticas e inclusivas. Um estudo recente do Banco Mundial descobriu, por exemplo, que mesmo em um país de alta renda e com desigualdade relativamente baixa como o Uruguai, a plena inclusão das mulheres no mercado de trabalho resultaria em um aumento de 14% do Produto

Interno Bruto (PIB).¹⁴ Considerando o tamanho da população de afrodescendentes na América Latina e sua super-representação de 50% entre os pobres da região, sua inclusão na educação e o impacto da mesma no mercado de trabalho poderia representar um aumento muito significativo no PIB regional.

Conscientemente ou não, as escolas são espaços onde as relações raciais são afirmadas e reproduzidas.¹⁵ Na sala de aula, os alunos não apenas aprendem o discurso nacional sobre as relações raciais, mas também ficam expostos às atitudes dominantes sobre raça e racismo que moldam sua vida cotidiana.¹⁶ Tornam-se conscientes das regras implícitas do status quo – o que se espera deles, o que não – e de sua própria identidade racial.¹⁷ Alguns autores afirmam, portanto, que, mais do que ser o grande equalizador, as escolas são muitas vezes “instituições de racialização” – ou seja, coproduzem divisões raciais já existentes na sociedade, perpetuando as desigualdades raciais de forma direta ou sutil.¹⁸

Em uma região tão claramente dividida por raça e etnia, chama a atenção ver que os sistemas escolares latino-americanos têm relutado em reconhecer e enfrentar o racismo estrutural. No entanto, os sistemas educacionais nunca foram neutros, pois tiveram papel central na disseminação das ideias de mestiçagem que ainda dominam a resistência da região em reconhecer e abordar as disparidades raciais. Já no início do século XX, intelectuais da estatura de José Vasconcelos, Gilberto Freyre, José Martí e José Carlos Mariátegui, entre muitos outros, viam a educação como uma ferramenta para impulsionar a região para o futuro e ajudar na criação de orgulhosas identidades nacionais, o que na maioria dos países significava



- 14 Freire, Germán, Maria Elena Garcia Mora, Gabriel Lara, e Steven Schwartz Orellana. 2020. *Social Inclusion in Uruguay*. Washington, DC: Banco Mundial.
- 15 Lewis, Amanda. 2003. *Race in the Schoolyard: Negotiating the Color Line in Classrooms and Communities*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, p. 3.
- 16 Telles, Edward. 2004. *Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil*. Princeton: Princeton: University Press; Godreau, Isar P., Mariolga Reyes Cruz, Mariluz Franco Ortiz, e Sherry Cuadrado. 2008. “The Lessons of Slavery: Discourses of Slavery, Mestizaje, and Blanqueamiento in an Elementary School in Puerto Rico.” *American Ethnologist* 35 (1): 115–35.
- 17 Omi, Michael e Howard Winant. 1994. *Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1990s*, 2nd edition. New York: Routledge; Lewis, Amanda. 2003. *Race in the Schoolyard: Negotiating the Color Line in Classrooms and Communities*. New York: Rutgers University Press.
- 18 Wacquant, Loïc. 2002. “From Slavery to Mass Incarceration.” *New Left Review* 13: 41–60, p. 54; Lewis op. cit. 2003, p. 188.

identidades mestiças.¹⁹ Da mesma forma, Gilberto Freyre reimaginou a história das relações raciais no Brasil, o que, a seu ver, levaria a um estado de harmonia imaginária que ele chamou de “democracia racial”. Assim como Vasconcelos, Freyre via a educação como um canal para o progresso social e uma plataforma que poderia projetar essa forma imaginária de igualdade racial no futuro.²⁰

Essas ideias eram revolucionárias na época e não surpreende que tenham sido adotadas por tantos, de intelectuais e artistas a políticos e pessoas comuns. Elas criaram um espaço de pertencimento para a maioria dos latino-americanos que foram excluídos da narrativa dominante, a supremacia branca, por séculos. No entanto, ao enfatizar o que torna os latino-americanos iguais, essas ideias bloquearam a possibilidade de tratar, e muito menos de abordar formalmente, as disparidades étnico-raciais. Ideias de mestiçagem e democracia racial permeavam todos os aspectos da sociedade, não apenas as escolas. Influenciados por essas visões, institutos de estatística de toda a região deixaram de incluir variáveis étnico-raciais em seus censos entre os anos 1940 e o início dos anos 2000, por exemplo. Visualizar raça e falar sobre ela era – e em grande medida ainda é – paradoxalmente visto como uma incitação ao racismo, ao conflito social e à introdução de ideias estrangeiras irrelevantes para a realidade latino-americana. Ao longo do tempo, esses pontos de vista promoveram um ambiente de aprendizagem que é amplamente alheio às diferenças raciais e culturais.²¹

-
- 19 Martínez Casas, R., E. Saldívar, R.D. Flores, e C.A. Sue. 2014. *Pigmentocracies: Ethnicity, Race, and Color in Latin America*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press; Palacios, Agustín. 2017. “Multicultural Vasconcelos: The Optimistic, and at Times Willful, Misreading of La Raza Cósmica.” *Latino Studies* 15 (4): 416–38.
- 20 Oliveira, Amurabi. “A relação entre raça e educação na obra de Gilberto Freyre” *universitas humanística* no.81 enero-junio de 2016 pp: 305-329, p. 308, 314.
- 21 Palacios, Agustín. 2017. “Multicultural Vasconcelos: The optimistic, and at times Willful, Misreading of La Raza Cósmica.” *Latino Studies* 15 (4): 416-438, 418.

No entanto, é improvável que ambientes escolares daltônicos abordem as formas de racismo estrutural e preconceito subjacentes a muitas das lacunas educacionais que afligem crianças e jovens afrodescendentes. Os professores raramente desafiarão as caracterizações negativas sobre os afrodescendentes se sentirem que são representações inofensivas, estrangeiras ou anacrônicas.²² A influência da mestiçagem ainda é evidente nos livros didáticos, que silenciam ou simplificam a história da escravidão e suas consequências contemporâneas, entre muitos outros exemplos.²³

Existem cerca de 34 milhões de crianças e jovens afrodescendentes em idade escolar na América Latina. Eles enfrentam oportunidades desiguais na educação, obtêm resultados de aprendizagem piores e têm maior probabilidade de abandonar o sistema educacional mais cedo. Se forem bem-sucedidos no sistema educativo, ainda assim terão maior probabilidade de receber menos pelo mesmo tipo de trabalho na vida adulta. Essas tendências predeterminam grande parte de sua trajetória de vida e de sua família. Os impactos desse ciclo têm, de fato, efeitos profundos não apenas para os afrodescendentes e seus familiares, mas também para as perspectivas de desenvolvimento de toda a região.

A educação é a ferramenta mais poderosa disponível para mudar os termos de inclusão de afrodescendentes. As escolas podem catalisar mudanças vitais, fornecendo espaços, recursos e habilidades para pensar criticamente sobre o passado e projetar as sociedades latino-americanas para um futuro melhor e mais inclusivo. Se as escolas contribuíram para a disseminação de ideologias raciais que, conscientemente ou não, levaram à exclusão de minorias étnico-raciais, elas devem agora ser transformadas nos motores de sua inclusão.

22 Johnson, Ethan. 2007. Schooling, Blackness and national identity in Esmeraldas, Ecuador, *Race Ethnicity and Education*, 10:1, 47-70, DOI: 10.1080/13613320601100377, p. 66.

23 Godreau et al. op. cit. 2008.

QUADRO 1

Quem é afrodescendente?²⁴

Neste relatório, o termo *afrodescendente* refere-se tanto a negros quanto a pessoas miscigenadas de ascendência africana. O relatório reconhece que há muitas interpretações para esse termo, pois ainda não há um acordo universalmente reconhecido sobre quem é e quem não é afrodescendente entre e mesmo dentro dos países da América Latina. Isso se deve em parte à introdução relativamente recente do termo na região, que foi adotado pela primeira vez por organizações afrodescendentes regionais no início dos anos 2000. Também se deve à heterogeneidade das condições em que vivem os afrodescendentes, desde comunidades afro-indígenas da costa atlântica da América Central até grandes segmentos da sociedade dominante em países como Brasil, Colômbia ou Venezuela.

Os termos negro, moreno, pardo, mulato, preto, *zambo*, *creole*, *palenquero*, *raizal*, *cimarrón*, e *Garífuna*, entre muitos outros, são muito mais próximos à compreensão de raça e relações raciais dos latino-americanos. Frequentemente, essas categorias trazem estigmas e vieses derivados de uma longa história de discriminação e racismo, de modo que a autoidentificação tem suas nuances. A autoidentificação como afrodescendente também reflete percepções de raça e miscigenação que são causadas por fatores sociais como classe, cultura, família, escolha pessoal, história de vida, experiências de discriminação, entre outros.

De fato, a definição sobre quem é ou não afrodescendente tornou-se cada vez mais relevante e controversa devido aos novos marcos jurídicos que protegem os direitos de afrodescendentes, incluindo o direito à educação. Políticas progressistas destinadas a ampliar a inclusão de afrodescendentes no ensino superior, por exemplo, têm estimulado discussões – mesmo dentro da comunidade afrodescendente – sobre quem tem e quem não tem direito às cotas, correndo o risco de produzir novas formas de exclusão.

Dado esse caráter fluido, relativo e mutável das identidades étnicas e raciais, a estratégia mais segura para estudar as desigualdades raciais é avaliar as situações dos afrodescendentes a partir de várias perspectivas, usando fontes e métodos alternativos para explicar os padrões observáveis. Essa abordagem deve começar com um tratamento cuidadoso dos dados disponíveis e uma compreensão clara de quem é incluído (ou não) nas estatísticas oficiais e o porquê disso.

Esta é a abordagem adotada neste relatório, com base em uma análise abrangente da história das categorias raciais nas Américas e um intenso envolvimento com organizações e acadêmicos afrodescendentes. Para uma discussão detalhada desses aspectos, consulte *Afrodescendentes na América Latina: rumo a um marco de inclusão* (Freire et al. 2018).

24 Adaptado da discussão sobre quem é afrodescendente apresentada em Freire et al. 2018, pp. 31-52.

Bibliografia: Introdução

- de Hoyos, Rafael, Halsey Rogers e Miguel Székely. 2016. *Out of School and Out of Work: Risk and Opportunities for Latin America's Ninas*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/22349>.
- Ferrão Candau, Vera Maria. 2013. "Educación intercultural crítica: Construyendo caminos." In *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Vol. I, edited by Catherine Walsh, 145–61. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Freire, Germán, Carolina Diaz-Bonilla, Steven Schwartz Orellana, Jorge Soler Lopez e Flavia Carbonari. 2018. *Afro-descendants in Latin America: Toward a Framework of Inclusion*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Freire, Germán, Maria Elena Garcia Mora, Gabriel Lara e Steven Schwartz Orellana. 2020. *Social Inclusion in Uruguay*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Godreau, Isar P., Mariolga Reyes Cruz, Mariluz Franco Ortiz e Sherry Cuadrado. 2008. "The Lessons of Slavery: Discourses of Slavery, Mestizaje, and Blanqueamiento in an Elementary School in Puerto Rico." *American Ethnologist* 35 (1): 115–35.
- Johnson, Ethan. 2007. "Schooling, Blackness and National Identity in Esmeraldas, Ecuador." *Race, Ethnicity and Education* 10 (1): 47–70.
- Lewis, Amanda. 2003. *Race in the Schoolyard: Negotiating the Color Line in Classrooms and Communities*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Martínez Casas, R., E. Saldívar, R.D. Flores e C.A. Sue. 2014. *Pigmentocracies: Ethnicity, Race, and Color in Latin America*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Oliveira, Amurabi. 2016. "A relação entre raça e educação na obra de Gilberto Freyre." *Universitas Humanística* 81: 305–29.
- Omi, Michael e Howard Winant. 1994. *Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1990s*, 2nd edition. New York: Routledge.
- Palacios, Agustín. 2017. "Multicultural Vasconcelos: The Optimistic, and at Times Willful, Misreading of La Raza Cósmica." *Latino Studies* 15 (4): 416–38.
- Sanchez, Margarita, Maurice Bryan e MRG Partners. 2005. *Afro-descendants, Discrimination and Economic Exclusion in Latin America*. Minority Rights Group International. <http://minorityrights.org/wp-content/uploads/old-site-downloads/download-78-Afro-descendants-Discrimination-and-Economic-Exclusion-in-Latin-America.pdf>.
- Telles, Edward. 2004. *Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil*. Princeton: Princeton: University Press.
- Wacquant, Loïc. 2002. "From Slavery to Mass Incarceration." *New Left Review* 13: 41–60.
- Banco Mundial. 2022. "LAC Equity Lab: Ethnicity." Washington, DC: Banco Mundial. <https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/lac-equity-lab1/ethnicity>.



1

AFRODESCENDENTES NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS DA AMÉRICA LATINA

Ao longo das últimas décadas, a América Latina alcançou um enorme progresso na expansão da cobertura escolar para todos os cantos do continente. Antes da pandemia, a frequência escolar era consistentemente alta em toda a região, acima de 95%, praticamente sem diferença entre crianças afrodescendentes e outras. O fato de os afrodescendentes serem uma população predominantemente urbana explica muito de seu acesso relativamente igual à maioria dos serviços, incluindo educação. Mas a história da exclusão étnico-racial na educação não é tanto sobre acesso ao sistema educacional, e sim sobre a permanência nele. As taxas de conclusão caem drasticamente para crianças afrodescendentes já no ensino fundamental— há uma lacuna de 21% nas taxas de conclusão no nível fundamental, que cresce para 32% e 71% nos níveis médio e superior, respectivamente. Além disso, em muitos países essas lacunas vêm crescendo ao longo do tempo, apesar do progresso relativo para o restante da população. Por que as taxas de evasão escolar dos afrodescendentes são mais altas do que as de outros estudantes? Este capítulo analisa alguns dos fatores subjacentes a essa tendência, que predetermina grande parte da trajetória de vida e oportunidades dos afrodescendentes na região.

resposta da região à crise educacional dos afrodescendentes tem sido modesta, na melhor das hipóteses, deixando claro que é preciso fazer mais para romper com séculos de discriminação e exclusão.

A exclusão étnico-racial está no cerne da exclusão dos afrodescendentes da educação. Mesmo quando comparadas a famílias com características socioeconômicas semelhantes, localizadas em bairros semelhantes e nascidas em estruturas familiares semelhantes, as crianças afrodescendentes ainda são mais suscetíveis a ficarem para trás. Em relatórios anteriores, destacamos que a exclusão é um fenômeno complexo e multifacetado, que requer análises que vão além das métricas usuais, ou seja, frequência escolar, testes padrão, taxas de analfabetismo etc. e que adotem uma postura diferenciada para explicar por que certos resultados existem e persistem, e por que as crianças afrodescendentes são sistematicamente mais afetadas do que outras.

Neste capítulo apresentamos uma breve análise da exclusão étnico-racial nos sistemas educacionais da região (para detalhes sobre a metodologia utilizada, consulte o [Anexo A](#)). Adotamos uma abordagem com vários países com base nos últimos dados domiciliares disponíveis (2015-2019) do Brasil, Colômbia, Equador, Panamá, Peru e Uruguai (SEDLAC²⁶). Também nos baseamos em uma avaliação anterior das tendências educacionais entre crianças e jovens afrodescendentes que utilizou dados do censo de 16 países e dados harmonizados de pesquisas domiciliares dos mesmos países, o que nos dá um período de análise que abrange uma década e meia (2005 -2019).²⁷

26 Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean (Banco Mundial e CEDLAS).

27 Freire et al. op. cit. 2018.

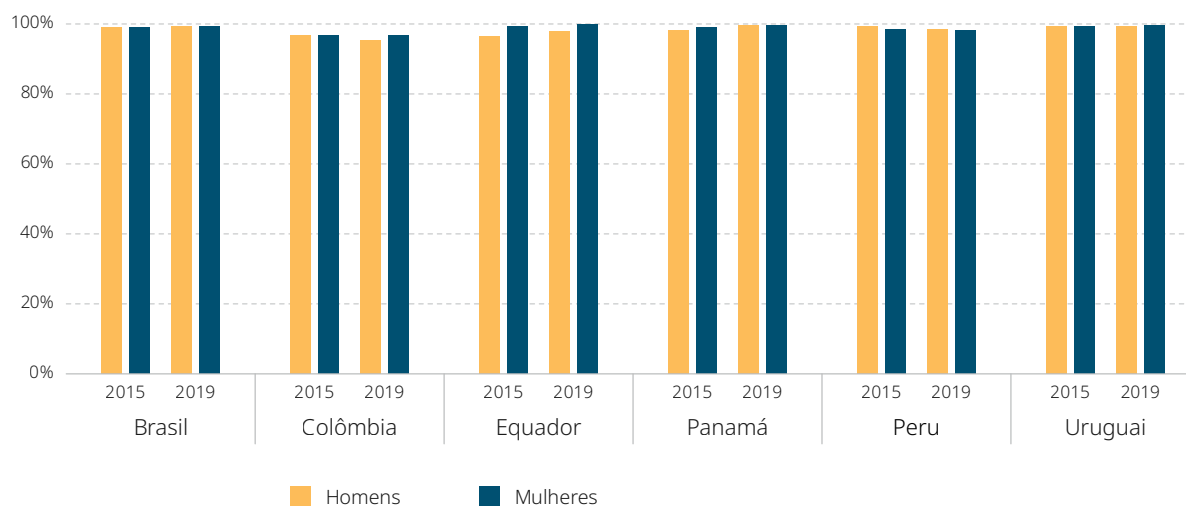
Ir à escola versus permanecer na escola

A frequência escolar, em geral, vem melhorando nas últimas duas décadas em toda a América Latina, independentemente de raça e etnia, enquanto o acesso ao ensino secundário mais que dobrou desde a década de 80.²⁸ O número de afrodescendentes que não havia concluído o ensino primário e secundário caiu entre os últimos dois censos. Na verdade, quando se olha para os integrantes dos domicílios em idade escolar, hoje os afrodescendentes têm taxas de frequência semelhantes às de seus pares não afrodescendentes, com as meninas apresentando taxas ligeiramente superiores aos meninos. E embora não tenha havido mudanças significativas na frequência escolar entre 2015 e 2019 no ensino primário, a situação melhorou ligeiramente para os meninos afrodescendentes em alguns países, levando a uma pequena redução na lacuna de gênero histórica que beneficia as meninas afrodescendentes (figura 1). Somente no Brasil ainda existe uma pequena lacuna de gênero em favor dos meninos afrodescendentes. No ensino secundário, a frequência também é mais alta para mulheres afrodescendentes em toda a região, sendo a taxa mais alta observada no Panamá, de 98% (2019). No Brasil, por outro lado, a taxa de frequência de jovens afrodescendentes do sexo masculino foi consistentemente mais alta ao longo do tempo (96,1% em 2019) também no ensino médio, e a diferença de gênero de fato aumentou entre 2015 e 2019, de 0,4pp para 1,8pp (figura 2).

28 A frequência na escola primária é definida como as pessoas com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos que frequentam a escola, com menos do que o primário concluído. A frequência no ensino secundário é definida como as pessoas de 13 a 17 anos que frequentam a escola com primário completo e secundário incompleto. Este indicador corresponde à proporção de Afrodescendentes e Não Afrodescendentes em idade escolar que frequentam a escola formal. No Brasil, o ensino primário seria o equivalente ao ensino fundamental I e aos primeiros dois anos do fundamental II, e o secundário refere-se aos últimos dois anos do fundamental II e aos três anos do ensino médio.

FIGURA 1

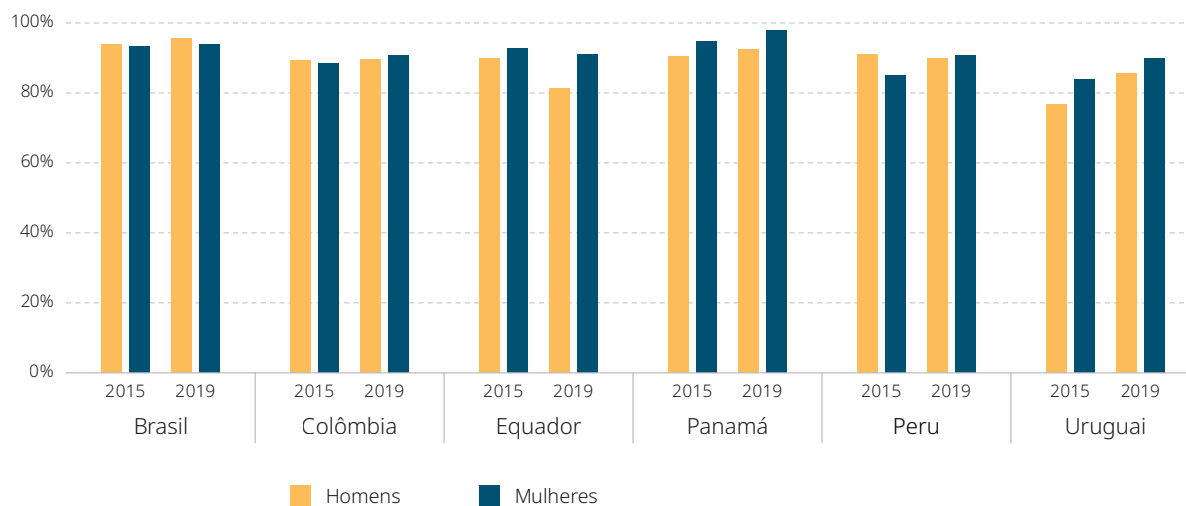
Frequência na escola primária de afrodescendentes na faixa etária de 6 a 12 anos, 2015 e 2019, por gênero



FONTE: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

FIGURA 2

Frequência na escola secundária de afrodescendentes na faixa etária de 13 a 17 anos, 2015 e 2019, por gênero



FONTE: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

O acesso não é, portanto, o principal fator que impede a educação de crianças e jovens afrodescendentes, mas as taxas de evasão excepcionalmente altas.²⁹ Em 2019, um em cada cinco afrodescendentes entre 15 e 25 anos abandonou a escola antes de concluir o ensino primário nos países considerados para esta análise, o dobro do número de não afrodescendentes na mesma faixa etária que abandonou a escola (um em dez).

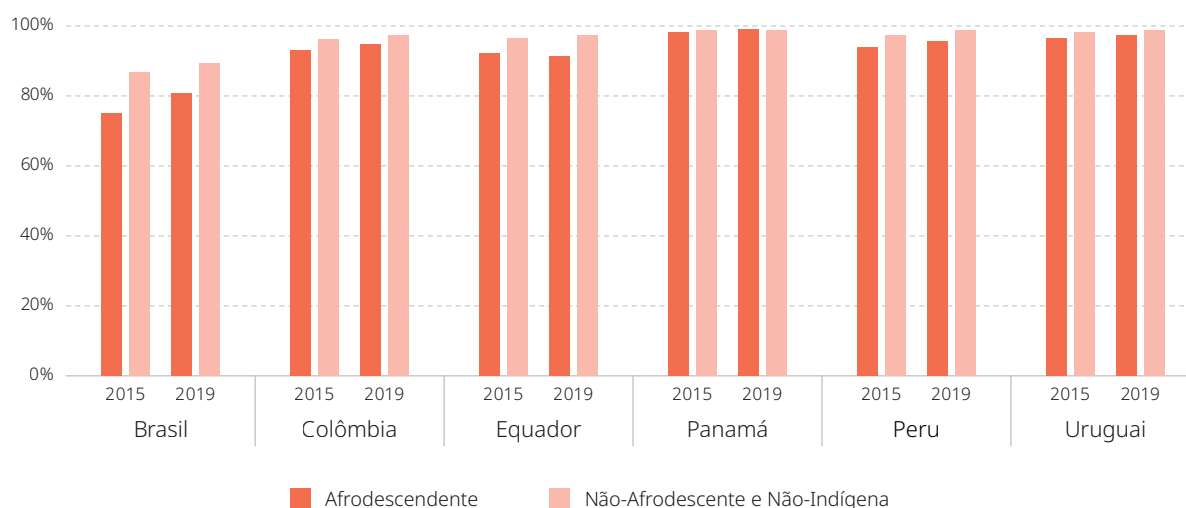
Essa defasagem afeta todos os afrodescendentes, mas meninos e crianças de zonas rurais são mais impactados do que meninas e crianças de zonas urbanas. Apesar de as meninas terem melhores taxas de conclusão em toda a região, independentemente da raça, a diferença de gênero é mais pronunciada entre os afrodescendentes. As comunidades rurais também têm taxas de conclusão escolar consideravelmente mais baixas, cerca de 7 pontos percentuais abaixo dos afrodescendentes urbanos na conclusão do ensino primário – os afro-brasileiros rurais, por exemplo, têm uma taxa de conclusão 22 pontos percentuais inferior à dos brasileiros brancos urbanos.

Vale a pena notar que o Brasil, o país com a maior população afrodescendente da região, está muito atrás dos demais países na conclusão do ensino primário para crianças afrodescendentes (figura 3). Além disso, a diferença entre afro-brasileiros e brasileiros brancos é a maior entre todos os países incluídos. O Brasil, portanto, determina as médias regionais, embora as tendências permaneçam constantes em todos os países.



29 A escolaridade inclui pessoas de 15 a 25 anos com primário completo ou mais; secundário ou mais; pessoas de 20 a 35 anos com ensino secundário completo ou mais; superior ou mais; pessoas com 25 anos ou mais com ensino superior completo. Esse indicador corresponde à parcela de Afrodescendentes e Não Afrodescendentes que atingiram o primário ou mais, o secundário ou mais e terciário.

FIGURA 3

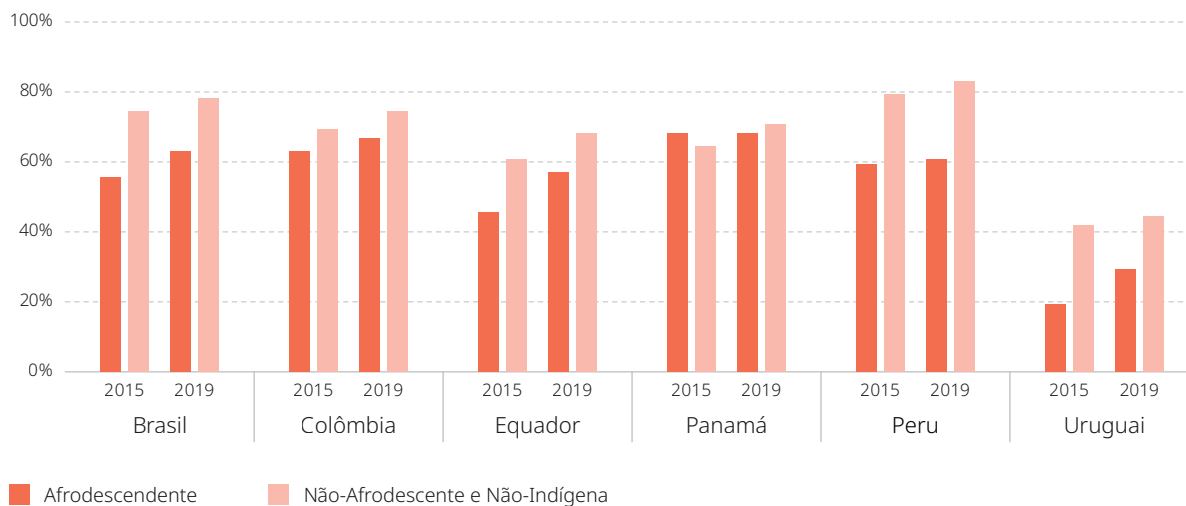
Escolaridade primária ou mais, pessoas de 15 a 25 anos, 2015 e 2019

FONTE: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

No entanto, os principais desafios para manter os afrodescendentes na escola surgem no nível secundário. Em média, menos de dois terços dos afrodescendentes que concluem o ensino primário completam o ensino secundário nos seis países analisados – a média para não afrodescendentes é de três em quatro. Como tendência geral, porém, a lacuna nas taxas de conclusão entre afrodescendentes e não afrodescendentes vem diminuindo nos últimos anos na maioria dos países, embora lentamente. Notavelmente, no Uruguai, um dos países mais igualitários da região, apenas um em cada três afrodescendentes concluiu o ensino secundário em 2019, uma melhoria em relação a 2015, quando era um em cada cinco, mas ainda muito atrás do resto da região (figura 4). As taxas de conclusão para uruguaios brancos também estão entre as mais baixas da região, mas ainda mais próximas de 45%.

Assim como no ensino primário, as meninas têm taxas de conclusão mais altas no ensino secundário, independentemente da raça, mesmo no Brasil, onde os meninos tiveram melhor desempenho no ensino primário. Contudo, deve-se notar que a disparidade de gênero também é mais pronunciada para os não afrodescendentes. Além disso, homens jovens afrodescendentes continuam a ter as menores taxas de conclusão do ensino secundário em todos os países. Finalmente, as taxas de conclusão do ensino secundário para afrodescendentes rurais são extremamente baixas, menores de 50%.

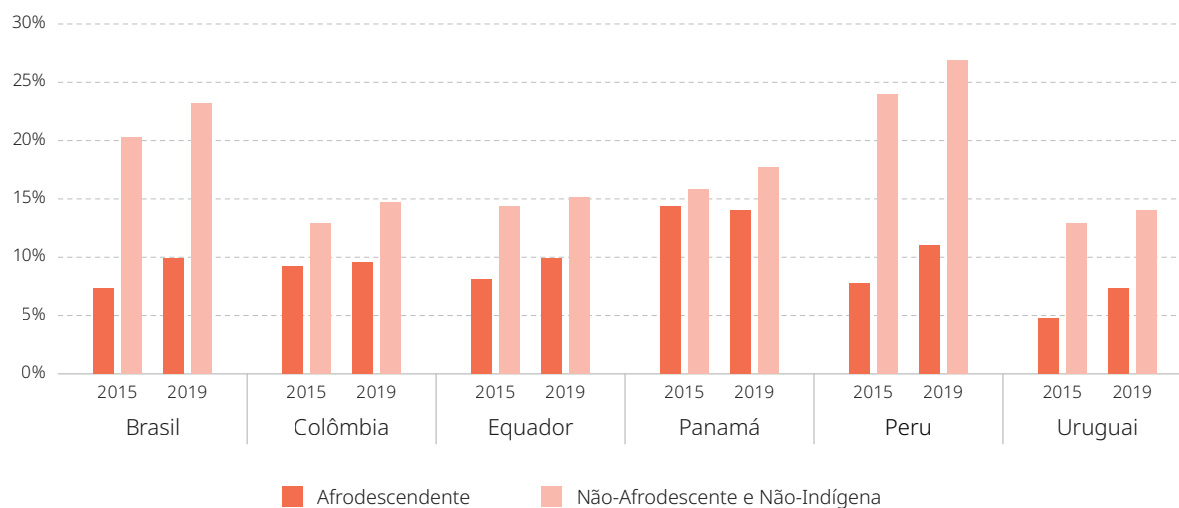
FIGURA 4

Escolaridade secundária ou mais, pessoas de 20 a 35 anos, 2015 e 2019

FONTE: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

A defasagem no nível de escolaridade no nível primário e secundário tem um efeito cumulativo na participação dos afrodescendentes no ensino superior. Por esse motivo, a conclusão do ensino superior é significativamente menor e a diferença entre afrodescendentes e não afrodescendentes é ainda mais pronunciada. A escolaridade superior para afrodescendentes no Panamá, o país com a taxa mais alta entre os incluídos neste estudo, é de apenas 14%, enquanto no Brasil, Peru e Uruguai os afrodescendentes têm taxas de escolaridade no ensino superior que são cerca de metade da taxa do resto da população. Mais preocupante, no Brasil e na Colômbia, os países mais populosos do conjunto analisado, a lacuna entre afrodescendentes e não afrodescendentes tem aumentado ao longo do tempo, apesar da existência de políticas de ação afirmativa em ambos os países. Apesar desse quadro desanimador, vale a pena observar que a escolaridade de afrodescendentes no nível superior aumentou entre 2015 e 2019 em todos os países considerados, de modo que as lacunas se devem a uma melhora ainda maior no restante da população (figura 5). Como resultado, embora os afrodescendentes representem um quarto da população com 25 anos ou mais na região, eles representam apenas 12% da população com nível superior, um padrão que não mudou ao longo do tempo, conforme ilustrado nos seis países analisados (figura 6). Assim como nos níveis anteriores de educação, as mulheres afrodescendentes têm taxas de aprovação mais altas do que os homens, enquanto o ensino superior nas áreas rurais continua sendo privilégio de poucos, com menos de três por cento completando alguma forma de ensino superior – ou cerca de um terço da proporção de não afrodescendentes com ensino superior que vive em áreas rurais.

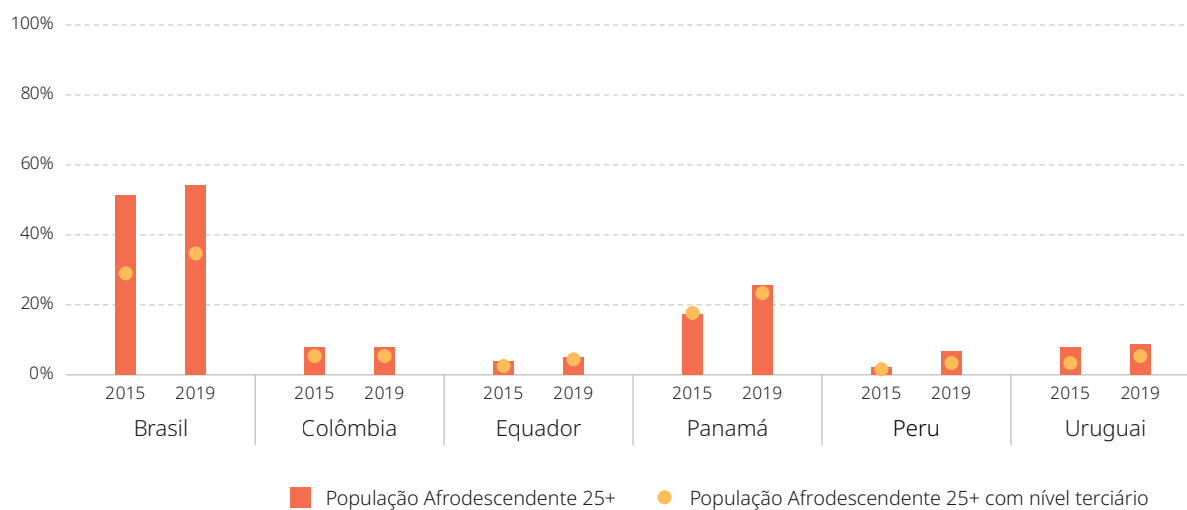
FIGURA 5

Escolaridade superior ou mais, pessoas com 25 anos ou mais, 2015 e 2019

LEGENDA: ■ Afrodescendente ■ Não-Afrodescendente e Não-Indígena

Fonte: SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

FIGURA 6

Parcela afrodescendente da população com 25 anos ou mais versus parcela afrodescendente da população com 25 anos ou mais com nível superior, 2015 e 2019

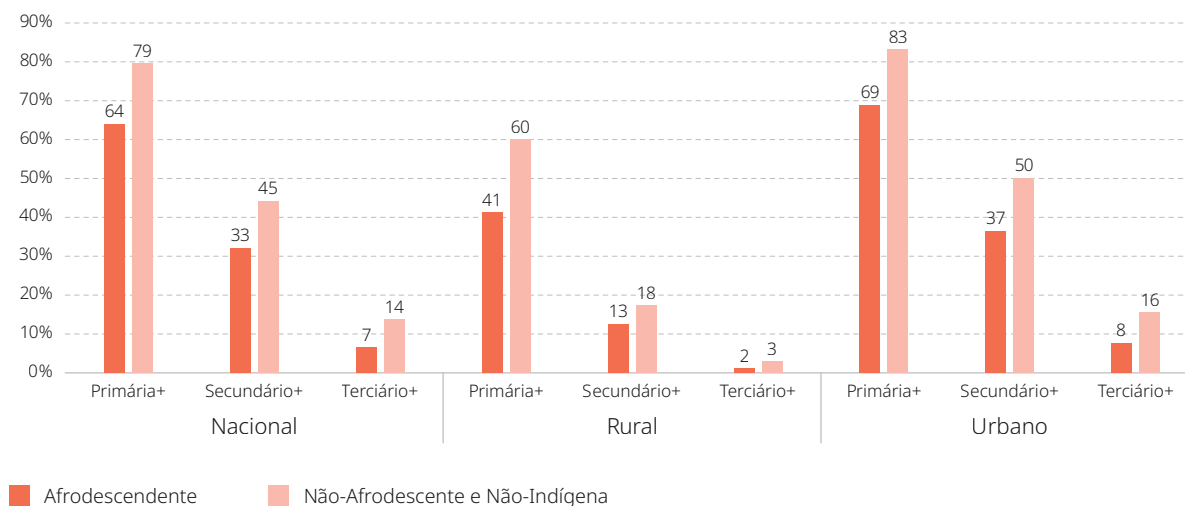
LEGENDA: ■ População Afrodescendente 25+ ● População Afrodescendente 25+ com nível terciário

Fonte: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

Embora os dados de educação para as minorias étnico-raciais sejam relativamente novos, as lacunas na escolaridade não são. Os baixos níveis de inserção na escola tem efeitos cumulativos nas populações afrodescendentes de toda a região, limitando suas perspectivas de mobilidade social e desenvolvimento de carreira de uma geração para outra. Como resultado, o capital humano acumulado nas famílias afrodescendentes é consideravelmente menor a nível regional do que o acumulado por famílias não afrodescendentes. Em média, cerca de 64% dos membros das famílias afrodescendentes concluíram o ensino primário, contra 79% entre seus pares não afrodescendentes. Com base nos números descritos acima, essa lacuna se intensifica quando olhamos para os níveis mais altos, atingindo uma brecha de 50% entre os dois grupos quando se considera o ensino superior (7% versus 14%). O capital humano é ainda mais baixo nas áreas rurais para ambos os grupos, mas a lacuna entre os dois grupos é particularmente acentuada na educação primária na área rural (figura 7). Este cenário é particularmente preocupante porque o capital humano das famílias tem impacto tanto na probabilidade de as crianças frequentarem a escola como nos seus resultados de aprendizagem, conforme discutido abaixo.

FIGURA 7

Escolaridade entre membros da família (afrodescendentes versus não afrodescendentes)



FONTE: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

Há muitas razões pelas quais os afrodescendentes abandonam a escola mais cedo do que outros latino-americanos. Em primeiro lugar, a condição socioeconômica mais baixa da maioria das famílias afrodescendentes limita os recursos disponíveis para apoiar a educação de crianças e jovens e mantê-los fora do mercado de trabalho.³⁰ Além disso, os afrodescendentes também estão desproporcionalmente concentrados em assentamentos informais ou bairros irregulares, onde geralmente têm acesso a serviços de educação de qualidade inferior. Crescer em um lar com menor acúmulo de capital humano também pode ter um impacto negativo no desempenho acadêmico de crianças e jovens. As meninas afrodescendentes são ainda afetadas de forma desproporcional pela gravidez precoce, situação que quase sempre interrompe os estudos.³¹ No entanto, nenhuma dessas razões pode explicar isoladamente por que os afrodescendentes têm menor probabilidade de concluir os estudos.

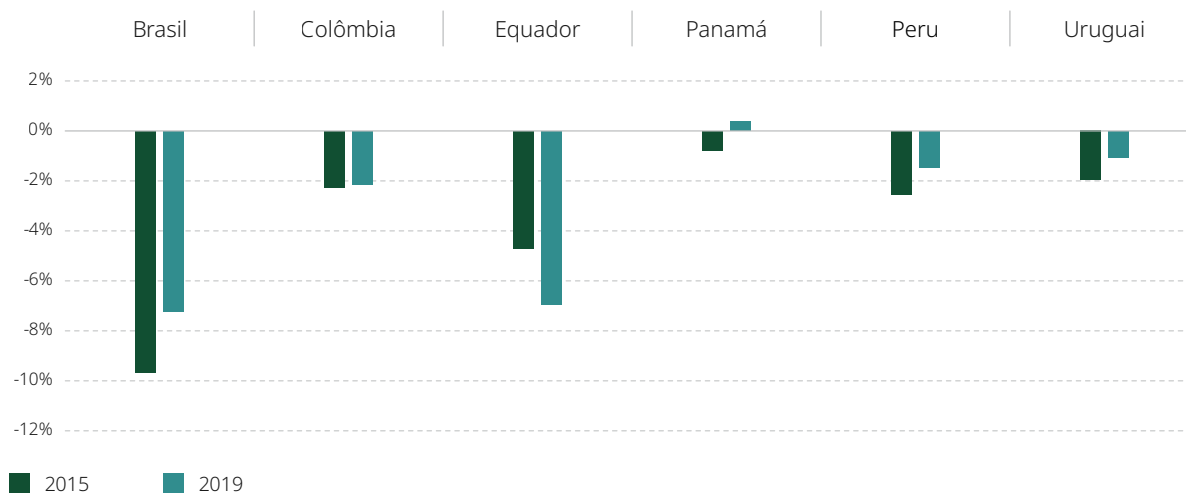
Ou seja, mesmo comparando domicílios com características socioeconômicas semelhantes, morando em bairros semelhantes, com estruturas familiares semelhantes e filhos de pais com o mesmo nível de escolaridade, no Brasil e no Equador as crianças terão 7% menos chances de concluir o ensino primário se o chefe do domicílio for afrodescendente (figura 8). As chances de concluir o ensino secundário, nas mesmas condições, são quase 14% menores para os afro-brasileiros e mais de 15% menores em países como Peru e Uruguai. Embora tenha havido uma ligeira melhoria em alguns países entre 2015 e 2019, o quadro é misto e, em geral, negativo. No Equador, a probabilidade de concluir o ensino primário de fato diminuiu quase 2% entre esses anos, enquanto a probabilidade de concluir o secundário diminuiu quase 5% no Panamá e quase 2% no Peru. Tudo isso sugere que as condições estão piorando para os jovens afrodescendentes em muitos países, o que pode ter sido agravado pela pandemia pelos motivos que destacamos abaixo (figura 9).

30 CEPAL (United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean). 2019. *Afrodescendent Women in Latin America and the Caribbean: Debts of Equality*. Santiago: CEPAL. p. 29.

31 Josephson, Kimberly, Robert Francis, e Shubha Jayaram. 2018. *Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe: Lecciones desde México y Chile*. Caracas: CAF. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1246>.

FIGURA 8

Probabilidade de concluir o ensino primário se a pessoa pertencer a uma família afrodescendente

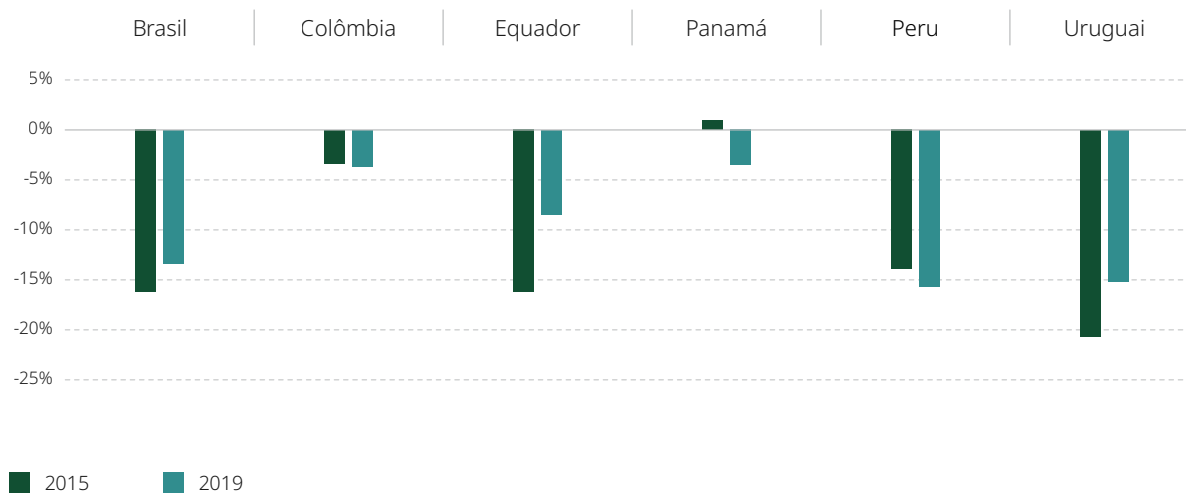


FONTE: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

NOTA: A VARIÁVEL DEPENDENTE PARA ESTA REGRESSÃO É UM INDICADOR DOS INDIVÍDUOS QUE CONCLUÍRAM PELO MENOS A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA. RESTRINGIMOS O UNIVERSO A PESSOAS DE 15 A 25 ANOS. OS RESULTADOS QUE APRESENTAMOS CORRESPONDEM AO COEFICIENTE PARA AFRODESCENDENTES. ESSE RESULTADO ADOTA COMO VARIÁVEIS DE CONTROLE O GÊNERO, O ESTADO CIVIL, A LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA (RURAL OU URBANA) E O FATO DE A FAMÍLIA RESIDIR EM UMA ÁREA DE BAIXA DENSIDADE POPULACIONAL. VER [ANEXO A](#) PARA UMA DESCRIÇÃO DETALHADA DAS FONTES DE DADOS E DA METODOLOGIA UTILIZADA NESTE CAPÍTULO.

FIGURA 9

Probabilidade de concluir o ensino secundário se a pessoa pertencer a uma família afrodescendente



FONTE: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

Frequentar a escola versus aprender

Há também diferenças significativas entre o tipo e a qualidade da educação que crianças e jovens afrodescendentes recebem em comparação com seus pares brancos, o que impacta diretamente seus resultados. Embora a maioria dos países da América Latina garanta o direito universal à educação,³² e alguns deles tenham aprovado legislações específicas voltadas para Afrodescendentes, essa lacuna ainda é evidente. A falta de financiamento público, instalações e materiais de aula inadequados e falta de apoio aos professores – que também são racialmente estratificados – são outros fatores que limitam o desempenho acadêmico de crianças e jovens afrodescendentes.³³

As escolas frequentadas por afrodescendentes também tendem a ter menos profissionais por classe, ou não oferecem todas as séries, e carecem de professores de alta qualidade.³⁴ Análises dos gastos públicos em educação primária, secundária e terciária de diferentes países, realizadas pelo Banco Mundial, destacaram a necessidade de aumentar o desempenho e a qualidade do sistema educacional em geral, com ênfase em questões que vão desde subsídios direcionados a melhorias na frequência e taxas de conclusão, qualidade dos professores e responsabilidade escolar/institucional.³⁵

As diferenças de qualidade são exacerbadas pela tendência de famílias em melhor situação econômica matricularem seus filhos em instituições particulares, para compensar o grande subfinanciamento dos sistemas públicos.³⁶ No Uruguai, por

32 Ver Hernández, Tanya Katerí. 2012. *Racial Subordination in Latin America: The Role of the State, Customary Law, and the New Civil Rights Response*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 153–4.

33 Inter-American Commission on Human Rights. 2011. *The Situation of People of African Descent in the Americas*.

34 UNICEF e UNESCO (Fundo das Nações Unidas para a Infância e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). 2012. *Completar la escuela: Un derecho para crecer, un deber para compartir*. Panama City: UNICEF, p. 105.

35 Banco Mundial 2013, 2015a, 2015b, 2015c, 2016a, 2016b, 2017, 2019.

36 Ver Hernández 2012, op. cit., p. 78.

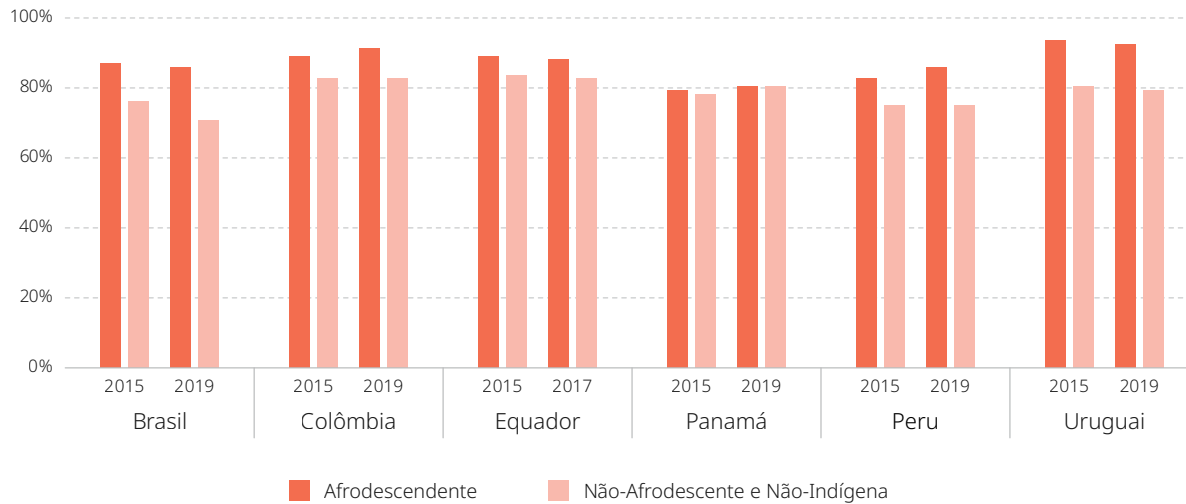
exemplo, apenas uma em cada quatorze crianças afrodescendentes frequenta escolas particulares de ensino fundamental, enquanto a proporção entre as crianças brancas é de uma em cada cinco, uma diferença que aumentou ao longo do tempo.³⁷ No nível secundário, o número de afro-uruguaios que frequentam instituições particulares é de apenas um em vinte, enquanto para os uruguaios brancos é cerca de um em seis. Da mesma forma, cerca de um em cada sete afro-brasileiros frequenta escolas particulares, comparado a um em cada três brasileiros brancos, e apenas cerca de um em cada dez frequenta instituições secundárias particulares, contra um em cada quatro brasileiros brancos (ver figuras 10 e 11).

Embora esses dados em si falem pouco sobre a qualidade da educação recebida pelas crianças afrodescendentes, eles sugerem formas de segregação informais, e talvez indiretas, na escolarização, determinadas por outros fatores, como local de residência e nível socioeconômico da família. As lacunas na qualidade e equidade da educação na Argentina foram recentemente destacadas como uma questão crucial tanto por organizações afrodescendentes quanto pelo Grupo de Trabalho de Especialistas em Afrodescendentes das Nações Unidas.³⁸ Em El Salvador, segundo a Pesquisa Domiciliar de 2013, 54% dos pertencentes ao quintil mais rico da distribuição de renda frequentavam escolas particulares, contra apenas 4% daqueles do quintil mais pobre. As escolas particulares frequentadas pelo segmento mais rico têm melhores padrões de qualidade (por exemplo, professores mais bem treinados e eficientes), sugerindo que a lacuna no desempenho de aprendizagem dos alunos aumenta com a renda.³⁹ Na Guatemala, as famílias ricas também podem escolher entre escolas públicas e escolas particulares de alto custo, que geralmente têm melhores instalações e professores mais qualificados e, portanto, melhores resultados de aprendizagem e taxas de conclusão. As famílias pobres muitas vezes precisam escolher entre escolas públicas e escolas particulares de baixo custo, que podem ter condições idênticas ou até piores.⁴⁰

-
- 37 Wanda Cabella, Mathías Nathan, e Mariana Tenenbaum. 2013. "La población afro-uruguaya en el Censo 2011." Em *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*, segunda edição, Juan José Calvo (ed.). Montevideo: Population Program, Multidisciplinary Unit, Faculty of Social Sciences, University of the Republic, p. 55.
- 38 Corbetta, Silvina. 2020. *Argentina Background Paper for the 2020 GEM Report Latin America and the Caribbean – Inclusion and Education: All Means All*.
- 39 Banco Mundial. 2015b. *Central America Social Expenditures and Institutional Review: El Salvador*. Washington, DC: Banco Mundial.
- 40 Banco Mundial. 2016a. *Central America Social Expenditures and Institutional Review: Guatemala*. Washington, DC: Banco Mundial.

FIGURA 10

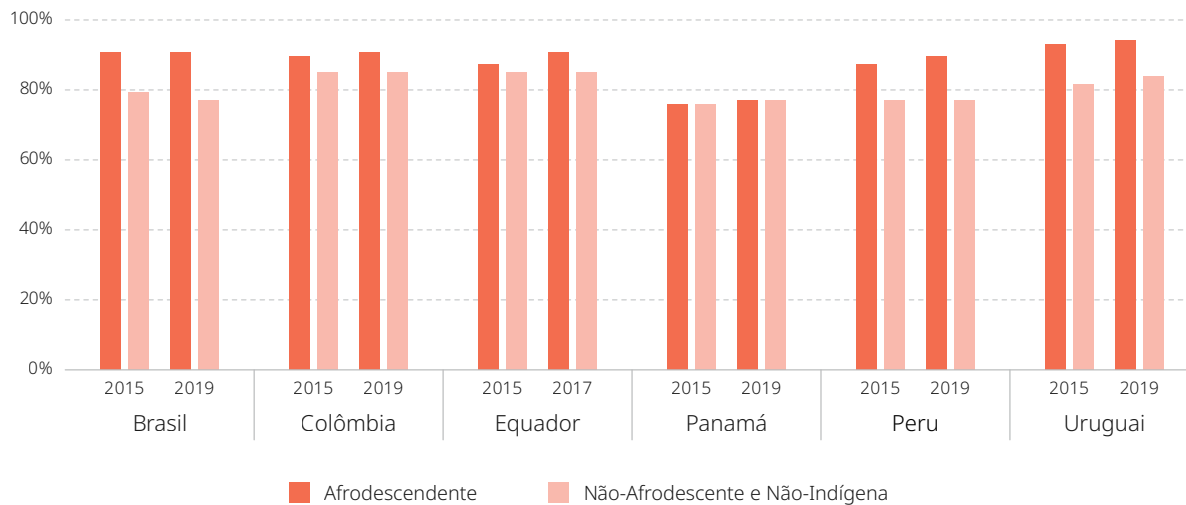
Frequência em escola pública, primária



FONTE: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

FIGURA 11

Frequência em escola pública, secundária



FONTE: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

A inclusão de afrodescendentes também é mais restrita nas instituições de ensino superior mais seletivas e competitivas da região que, apesar de serem majoritariamente públicas, tendem a ser frequentadas de forma desproporcional por estudantes de origem branca e com maior renda. Além disso, a expansão do ensino superior na região nos últimos 15 anos foi dominada por programas técnicos de dois anos, ensino à distância e novas universidades privadas de qualidade inferior, que parecem estar absorvendo a maior parte das novas coortes de famílias pobres e não-brancas.⁴¹ No Brasil, por exemplo, os gastos públicos com o ensino superior ainda beneficiam majoritariamente os estudantes de famílias de maior renda, apesar das melhorias nos sistemas de cotas raciais e sociais que foram estabelecidos na última década (ver capítulo 3). Nas universidades públicas que são totalmente financiadas pelo governo federal e não cobram mensalidades, apenas 20% dos alunos vêm dos 40% mais pobres da população, enquanto 65% vêm dos 40% mais ricos. Além disso, a admissão em universidades públicas é regulada por meio de um exame de admissão de alto nível. Alunos de famílias mais ricas muitas vezes têm condições de pagar mensalidades e cursos particulares para prepará-los para esse exame, resultando em que alunos de famílias mais pobres tenham chances muito menores de serem admitidos em universidades públicas.⁴²

Os resultados da aprendizagem também podem ser afetados por diferenças linguísticas e culturais, que tendem a afetar muito mais os povos indígenas e as comunidades afrodescendentes. Na Costa Rica, Guatemala, Honduras e Nicarágua, existem populações afrodescendentes cuja primeira língua não é o espanhol, mas o ensino primário nas áreas rurais desses países ainda é ministrado em espanhol, pois os professores muitas vezes nem sabem falar o idioma local.⁴³

Escolas mais carentes também podem exacerbar as lacunas étnico-raciais a longo prazo, moldando os resultados da aprendizagem e as escolhas de carreira.⁴⁴ Um

41 Ferreyra, Maria Marta, Circo Avitable, Javier Botero Álvarez, Francisco Haimovich Paz, e Sergio Urzúa. 2017. *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: Banco Mundial, p. 78.

42 Banco Mundial. 2017. *A Fair Adjustment: Efficiency and Equity of Public Spending in Brazil*. Washington, DC: Banco Mundial.

43 Sanchez, Bryan e MGR Partners op. cit. 2005, p. 12-13.

44 Bruns e Luque op. cit. 2015., p. 5.

estudo de 2005 do Brasil identificou que em escolas de alto desempenho, na sua maioria particulares, alunos brancos e afrodescendentes tiveram desempenho acadêmico semelhante, enquanto em escolas de baixo desempenho crianças afrodescendentes tiveram um desempenho muito pior e taxas de conclusão mais baixas do que seus pares brancos, apesar de frequentarem a mesma escola.⁴⁵

⁴⁶ Também no Brasil, uma análise de 2005 da proficiência dos alunos da quinta série⁴⁷ no Estado de São Paulo constatou que, após controlar muitas variáveis demográficas e socioeconômicas, a raça teve um impacto negativo nos resultados dos alunos tanto em matemática quanto em português.⁴⁸ Isso mostra que a discriminação racial dentro dos ambientes escolares é um fator que contribui para o pior desempenho escolar.⁴⁹

No Uruguai, as desvantagens educacionais enfrentadas pelos afrodescendentes tornam-se mais evidentes à medida que eles crescem. Embora quase não haja diferença nas taxas de acesso e conclusão entre afrodescendentes e não afrodescendentes no nível primário, há uma lacuna no nível secundário nas taxas de repetência e resultados, bem como nas taxas de frequência. Por exemplo, dois em cada cinco afrodescendentes de 15 a 17 anos não frequentavam nenhuma instituição educacional em 2020 e, dos que frequentavam, um em cada três havia repetido pelo menos dois anos escolares. Entre as crianças brancas na mesma faixa

45 de Oliveira Barbosa, Maria Ligia. 2005a. "As relações entre educação e raça no Brasil: Um objeto em construção." Em *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*, por Sergei Soares, Kaizô Iwakami Beltrão, Maria Ligia de Oliveira Barbosa, e Maria Eugénia Ferrão (eds.), 5–20. Rio de Janeiro: IPEA/Ford Foundation; de Oliveira Barbosa, Maria Ligia. 2005b. "A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil." Em *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*, por Sergei Soares, Kaizô Iwakami Beltrão, Maria Ligia de Oliveira Barbosa, e Maria Eugénia Ferrão (eds.). Rio de Janeiro: IPEA/Ford Foundation; Oliveira Gonçalves, Luiz Alberto, Natalino Neves da Silva e Nigel Brooke. 2014. "Brazil." Em *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, por Peter A.J. Stevens e A. Gary Dworkin (eds.), 158–9. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

46 de Oliveira Barbosa op.cit. 2005b.

47 Por meio da Prova Brasil, exame nacional aplicado pelo Ministério da Educação no último ano do ensino primário e secundário para avaliar a qualidade do sistema público de ensino.

48 Em matemática, o aumento de um ponto percentual em um índice de segregação criado pelos autores reduziu a proficiência dos alunos negros em 0,62 ponto percentual em relação aos alunos brancos. Em língua portuguesa, o resultado foi de 0,51 pontos. Ver Valladão Flores, Roberto e Luiz Guilherme Scorzafave. 2014. "Effect of Racial Segregation on Proficiency of Brazilian Elementary School Students." *Economia* 15 (1): 20–29, p. 28.

49 Valladão Flores e Scorzafave op.cit. 2014.

etária, apenas uma em cada quatro não frequentava a escola na época, e uma em cada seis havia repetido pelo menos dois anos escolares.⁵⁰

A crise de aprendizagem vai além das crianças afrodescendentes e prejudica o crescimento sustentável e a redução da pobreza em todo o mundo. De fato, o Banco Mundial constatou que mais da metade de todas as crianças do mundo sofrem de “pobreza de aprendizagem”, representada por crianças de dez anos em idade escolar que são incapazes de ler e compreender um texto curto e apropriado para sua faixa etária.⁵¹ Mas a pobreza de aprendizagem afeta mais severamente as minorias étnico-raciais. No Brasil, por exemplo, dados de 2017 mostram que a pobreza de aprendizagem afeta quase 35% das meninas afrodescendentes e 46% dos meninos, em comparação com 28% das meninas não afrodescendentes e quase 39% dos meninos. Ou seja, quase metade de todos os meninos afrodescendentes do país sofrem de pobreza educacional.

TABELA 1

Pobreza de aprendizagem por gênero e etnia, Brasil, 2017

Gênero e AD	Abaixo do mínimo de proficiência em leitura (BMP)	Proficiente em leitura	Parcela dos alunos
Não disponível*	61,92%	38,08%	8,92%
menina AD	34,83%	65,17%	23,89%
menina não AD	28,43%	71,57%	21,2%
menino AD	45,78%	54,22%	23,41%
menino não AD	38,64%	61,36%	22,59%
Geral	39,32%	60,68%	100%

* NÃO RESPONDERAM À PERGUNTA SOBRE ETNIA/GÊNERO.

FONTE: BANCO MUNDIAL, COM BASE NA AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (PROVA BRASIL) DE 2017.

50 UNICEF e CEPAL (Fundo das Nações Unidas para a Infância and United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean). 2020. *Panorama de la situación de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en Uruguay*. Montevideo: UNICEF and CEPAL.

51 Este indicador reúne escolaridade e aprendizagem ajustando a proporção de crianças na escola abaixo de um limiar de proficiência pela população fora da escola. Veja mais em <https://github.com/worldbank/LearningPoverty>.

A pobreza de aprendizagem calculada com base em avaliações nacionais de aprendizagem não pode ser comparada entre países, devido às diferenças nas metodologias adotadas e à falta de dados desagregados sobre raça e etnia na maioria deles. No entanto, a Colômbia, o único outro país da região com dados étnico-raciais robustos, segue um padrão semelhante ao do Brasil, embora ainda mais acentuado. Como a avaliação nacional para o ensino primário não possui dados desagregados por etnia, uma aproximação possível para identificar a taxa de pobreza de aprendizagem no país pode ser feita a partir da análise da avaliação nacional com alunos do ensino médio (Prueba Saber 11). Tal análise mostra que, em 2019, 68% das meninas e 68% dos meninos afrodescendentes colombianos não conseguiam compreender um texto apropriado para a idade, em comparação com 43% das meninas e 40% dos meninos não afrodescendentes (tabela 2).

TABELA 2

Pobreza de aprendizagem por gênero e etnia, Colômbia, 2019

Gênero e AD	Abaixo do mínimo de proficiência em leitura (BMP)	Proficiente em leitura	Parcela dos alunos
Não disponível*	41%	59%	0%
menina AD	68%	32%	5%
menina não AD	43%	57%	44%
menino AD	68%	32%	5%
menino não AD	40%	60%	47%
Geral	42%	58%	100%

* NÃO RESPONDERAM À PERGUNTA SOBRE ETNIA/GÊNERO.

FONTE: BANCO MUNDIAL, COM BASE NA AVALIAÇÃO NACIONAL DE APRENDIZAGEM/ PRUEBA SABER 11 DA COLÔMBIA DE 2019.

Lacuna digital

A exclusão digital é outro fator que afeta a educação de afrodescendentes e outras minorias, o que é particularmente preocupante no contexto da pandemia da COVID-19. Desde o início de 2020, as medidas de quarentena e confinamento levaram escolas em todo o mundo a fechar e migrar para o ensino remoto. O uso de outras tecnologias de ensino levantou preocupações sobre o impacto a longo prazo da exclusão digital para certos grupos. Mesmo em países ricos, como os Estados Unidos,⁵² onde os afro-americanos e os pobres também são desproporcionalmente afetados por uma lacuna digital, os desafios com o ensino remoto se tornaram uma grande preocupação durante a pandemia diante de seus prováveis impactos de longo prazo nos resultados da educação.⁵³

A exclusão digital de crianças e jovens é particularmente marcante na região. Em 2020, o UNICEF e a UIT observaram que 53% das crianças e jovens (0 a 25 anos) não tinham acesso à internet em casa - um total de 130 milhões, incluindo 74 milhões de crianças em idade escolar (3 a 17 anos).⁵⁴ Além disso, estimativas do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) mostram que 30% das famílias mais vulneráveis da região não tinham acesso a computadores em 2018, e enquanto 56% usavam internet, apenas 45,5% das casas tinham conexão de banda larga. Outro estudo do CAF Banco de Desenvolvimento da América Latina, de 2020, destacou que a exclusão digital na região vem crescendo e que o aumento da penetração da internet não representa necessariamente inclusão digital, pois as ferramentas de comunicação e as redes sociais ocupam grande parte do uso da Internet por famílias pobres.⁵⁵

52 MacGillis, Alec. 2020. "The Students Left Behind by Remote Learning." *New Yorker*, September 28, 2020.

53 Um estudo de 2014 descobriu que a taxa de computadores domésticos para famílias negras era 59% da taxa para pessoas brancas. E a taxa de acesso doméstico à Internet para famílias negras foi de 51% da taxa para pessoas brancas. Fairlie, Robert. 2014. *Race and the Digital Divide*. University of California Santa Cruz, Department of Economics. <https://escholarship.org/uc/item/48h8h99w>.

54 UNICEF e ITU (Fundo das Nações Unidas para a Infância and International Telecommunication Union). 2020. *Youngsters and Internet 2020: Estimating Digital Connectivity during the COVID-19 Pandemic*.

55 CAF (Banco de Desenvolvimento da América Latina). 2020. *El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del COVID-19*.

Embora os dados sobre acesso digital desagregados por raça e etnia ainda sejam escassos, as lacunas são notáveis nos países que têm dados disponíveis. Além da Internet, a lacuna digital também é evidente no acesso aos principais ativos – como computadores, telefones e aparelhos de televisão – conforme mostra-se abaixo. O acesso a computadores entre os afrodescendentes é baixo em todos os países, por exemplo. No nível primário,⁵⁶ as crianças afrodescendentes têm menos acesso a um computador em casa em comparação com seus pares não afrodescendentes, exceto no Uruguai, onde o país implementou um programa de grande sucesso chamado Plan Ceibal.

O Plan Ceibal oferece laptop e conexão à Internet para crianças de escolas públicas, atingindo cerca de 37% da população. Por meio desse programa, em vigor desde 2007, aproximadamente 48% das crianças afro-uruguayas receberam laptops, uma taxa superior à proporção de não afrodescendentes (36,3%). O Plan Ceibal também forneceu computadores para 64,4% do quintil mais pobre e 50,9% do segundo quintil mais pobre.⁵⁷ O programa evoluiu ao longo dos anos, ampliando seu foco na melhoria do acesso para o desenvolvimento de plataformas online, formação de professores e outros investimentos em novos materiais pedagógicos para aprendizagem aprofundada. As novas ferramentas promovem metodologias centradas no aluno, estendendo o ensino além do horário de aula e melhorando o uso da tecnologia para acelerar o aprendizado.⁵⁸

O sucesso do Plan Ceibal é claramente visível nas figuras 12 e 13, pois o Uruguai é o único país do conjunto incluído na análise onde o acesso de crianças a computadores é de 90%, independentemente da raça. Em todos os outros países analisados, a taxa geral de acesso está bem abaixo de 50% para todos, e a lacuna entre crianças afrodescendentes e outras é muito pior. No Brasil, apenas cerca de um em cada três alunos afrodescendentes tem acesso a computadores em casa, enquanto mais da metade dos alunos brancos o tem. No Peru e na Colômbia, apenas cerca de um em cada seis afrodescendentes tem computadores em casa, cerca de metade da proporção do já baixo acesso que os não afrodescendentes exibem. Além disso, é notável que, para os alunos afrodescendentes, a presença de um computador no domicílio vem diminuindo ao longo do tempo. Essa

56 Este indicador não inclui dados para o Panamá 2015-2019, Brasil 2015 e Equador 2018-2019.

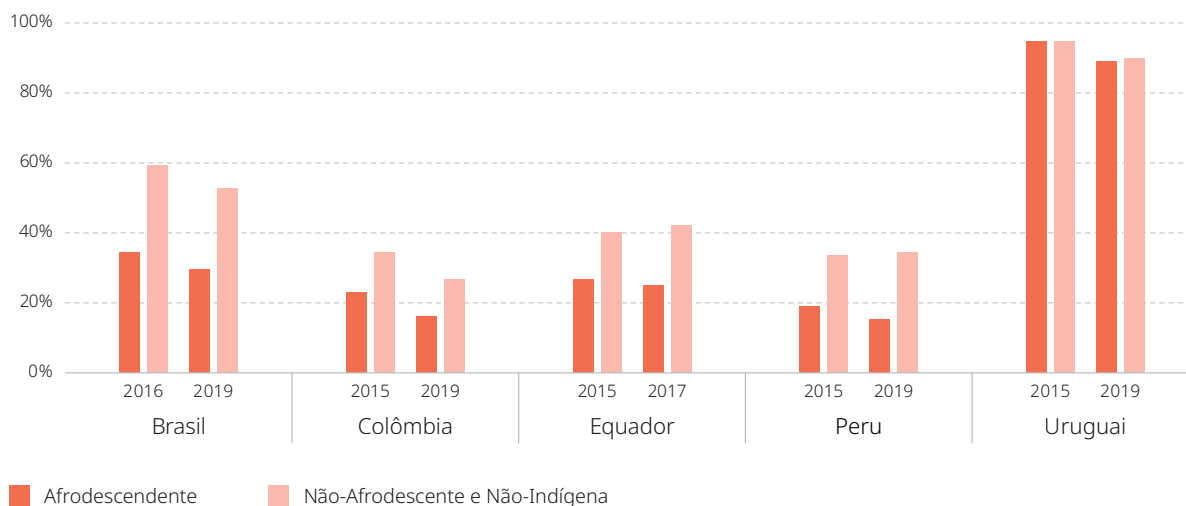
57 Freire et al. op. cit. 2020.

58 Plan Ceibal. 2017. *Plan Ceibal 10 años (2007-2017): Hicimos historia haciendo futuro*. Disponível em <https://www.ceibal.edu.uy/storage/app/media/documentos/ceibal-10-2.pdf>.

tendência também pode ser observada entre os alunos do ensino secundário, embora, em geral, a lacuna entre afrodescendentes e não afrodescendentes no ensino secundário seja menor do que no ensino primário.

FIGURA 12

Porcentagem de alunos do ensino primário com computador em casa

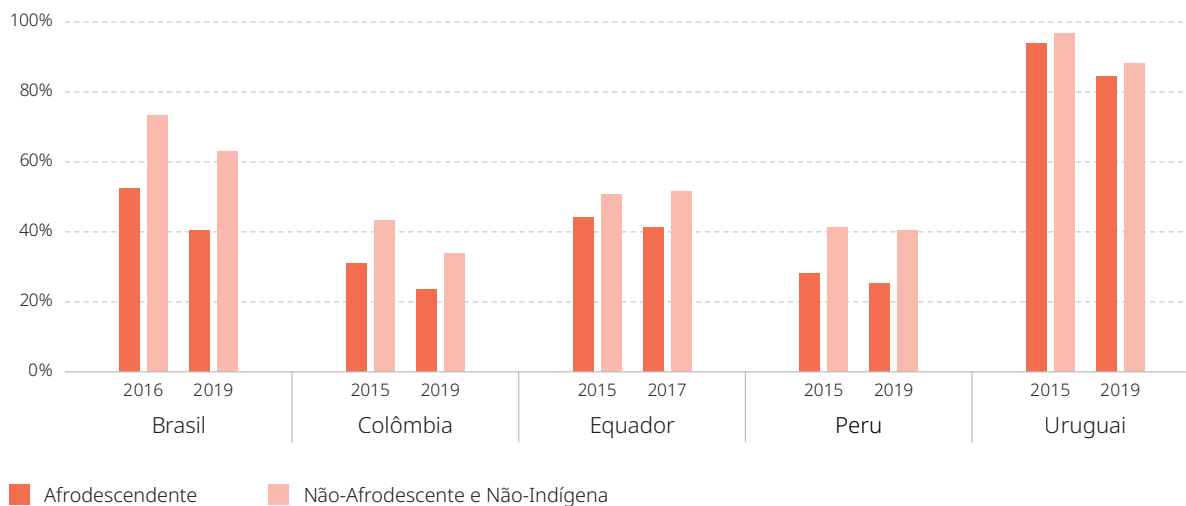


LEGENDA: ■ Afrodescendente ■ Não-Afrodescendente e Não-Indígena

Fonte: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

FIGURA 13

Porcentagem de alunos do ensino secundário com computador em casa



LEGENDA: ■ Afrodescendente ■ Não-Afrodescendente e Não-Indígena

Fonte: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

No entanto, o acesso a serviços de internet é relativamente baixo em todos os países analisados, incluindo o Uruguai, o que contrasta com as taxas positivas de acesso a computadores alcançadas pelo Plan Ceibal (ver figuras 14 e 15). Na verdade, em todos os países o acesso à internet para alunos do ensino fundamental é inferior ao acesso ao computador, exceto no Brasil, onde a relação é inversa. Uma pesquisa de 2020 constatou que isso pode estar relacionado ao fato de que os telefones celulares são atualmente a única ferramenta usada para acessar a internet em 65% dos lares afrodescendentes e em 51% dos não afrodescendentes.⁵⁹ Isso apesar do fato de que, na região, estima-se que o custo de um novo smartphone represente cerca de 12% da renda média mensal e, para outros dispositivos com acesso à Internet, cerca de 10%.⁶⁰ Essas tendências estão de acordo com as conclusões do relatório de agosto de 2020 da Relatoria Especial da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, que observou que as minorias, incluindo os afrodescendentes, são desproporcionalmente afetadas pelo acesso limitado às tecnologias digitais, o que reforça desigualdades preexistentes.⁶¹

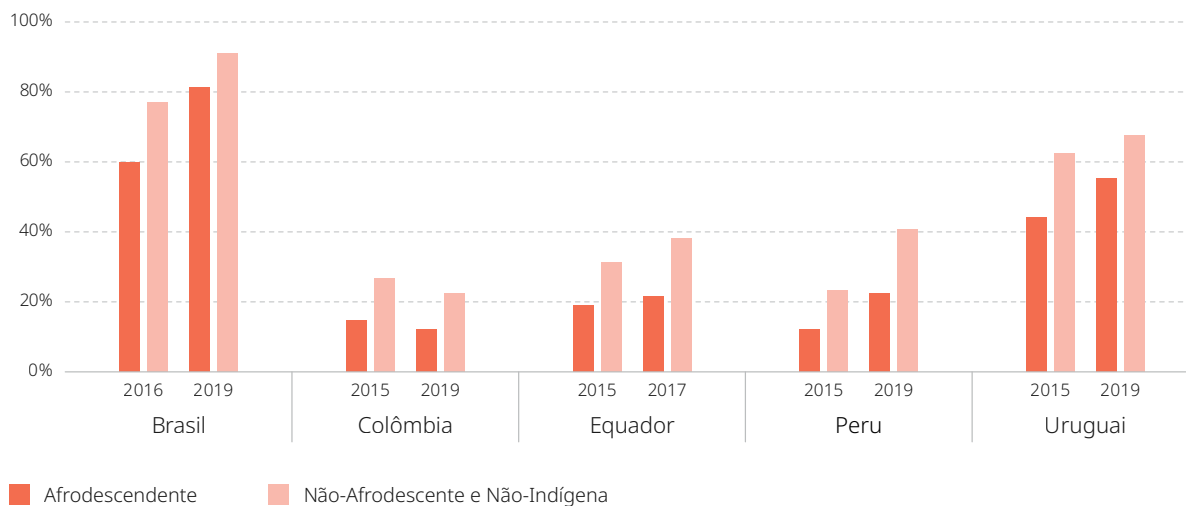
59 Cetic. 2020. *TIC domicílios 2019: Principais resultados, 26 de Maio de 2020*. https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf.

60 ITU (International Telecommunication Union). 2020. *Connecting Humanity: Assessing Investment Needs of Connecting Humanity to the Internet by 2030*.

61 Office of the Special Rapporteur for Freedom of Expression of the Inter-American Commission on Human Rights. 2020. "States of the Region must Accelerate Universal Internet Access Policies during the COVID-19 Pandemic and Adopt Differentiated Measures to Incorporate Groups in Vulnerable Situations." Comunicado de imprensa, 31 de agosto, 2020.

FIGURA 14

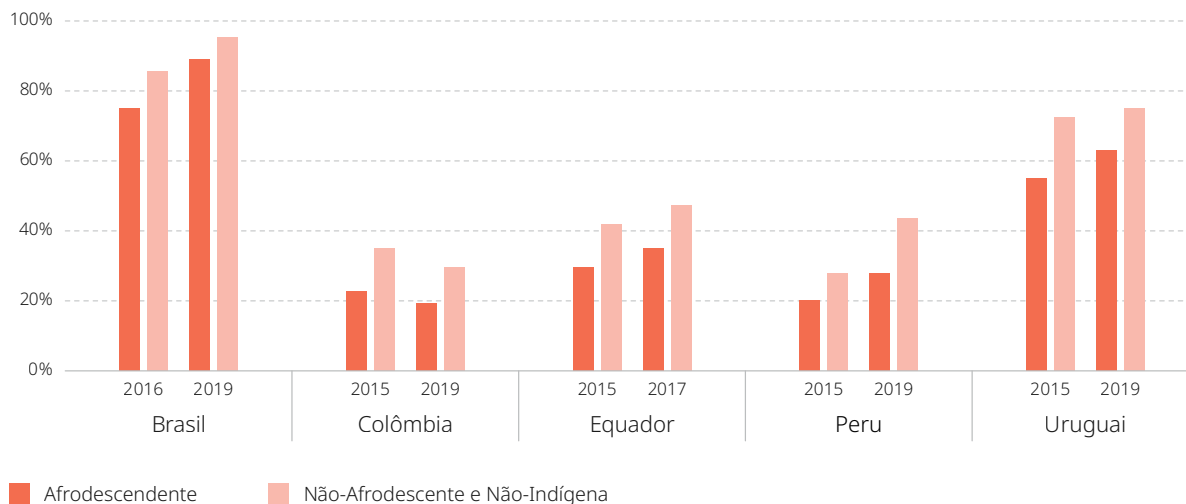
Porcentagem de alunos do ensino primário com internet em casa⁶²



FORNE: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

FIGURA 15

Porcentagem de alunos do ensino secundário com internet em casa



FORNE: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

⁶² Embora esses números se refiram a domicílios com alunos do ensino primário e a fonte seja a Pesquisa de Domicílios, deve-se notar que para a Colômbia a *Encuesta de Calidad de Vida* apresenta percentuais contrastantes, onde os domicílios com acesso à internet em 2015 somavam 41,8% e em 2019 56,5%.

Por fim, existem outros desafios relacionados ao ensino remoto que aumentam a exclusão digital. No Uruguai, por exemplo, pesquisas mostram que estudantes afrodescendentes encontram dificuldades para estudar em casa por vários motivos, incluindo o desconhecimento da linguagem das tecnologias aplicadas à educação (interfaces, plataformas, etc.) direcionadas a alunos, pais e responsáveis; falta de espaço físico para estudar; falta de disponibilidade e apoio dos educadores para atender às necessidades dos alunos afrodescendentes; e falta de habilidades para pesquisar, analisar e processar informações.⁶³

Em suma, em todos os países analisados, mais da metade dos alunos afrodescendentes do ensino primário ou secundário não tinha os recursos básicos para acessar a educação virtual durante a pandemia da COVID-19. Isso terá impactos de longo prazo que só podemos imaginar a partir de indicadores indiretos e inferências, devido à ausência de dados confiáveis e desagregados por raça e etnia sobre absenteísmo e qualidade da aprendizagem (veja abaixo).



63 Universidade da República do Uruguai. 2020. *Desigualdades persistentes, identidades obstinadas: Los efectos de la racialidad en la población afrouuguayaya*, p. 82, 86.

Retorno da educação⁶⁴

Outro fator que potencialmente contribui para a maior tendência de abandono do sistema educacional por parte dos afrodescendentes é a forma como são inseridos, ou não, no mercado de trabalho. Os afrodescendentes não apenas tendem, em maior grau, a ser relegados a empregos com baixa remuneração no setor informal, mas, mantendo constantes todas as outras variáveis, os retornos que obtêm por seus anos de escolaridade em termos de salário são significativamente menores do que os de seus pares. Em muitos países, a diferença salarial na verdade aumenta a cada ano de educação acumulado, o que torna a permanência na escola uma decisão econômica aparentemente irracional. Além disso, os afrodescendentes não só recebem menos pelo mesmo tipo de trabalho, mas têm menores chances de conseguir empregos mais qualificados. Eles também estão mais insatisfeitos com o trabalho e desejam trabalhar mais horas, fatores que sugerem a percepção de subemprego.

As disparidades salariais são de fato consideráveis e aumentam com os níveis de educação mais elevados na maioria dos países estudados (figura 16). No Brasil, por exemplo, os trabalhadores afrodescendentes entre 15 e 64 anos de idade ganham em média 40% menos que brancos para os mesmos tipos de trabalho depois de completar o ensino fundamental, inclusive depois de controlados outros fatores como local de residência, informalidade e gênero. Uma brecha similar é observada no Peru e outras ligeiramente menores na Colômbia, Equador e Panamá. Além disso, essas lacunas permanecem constantes ou aumentam à medida que os afrodescendentes acumulam níveis mais altos de educação na maioria dos países. Os afro-brasileiros com ensino superior ainda ganham cerca de 40% menos do que os brasileiros brancos para os mesmos tipos de trabalho, por exemplo.

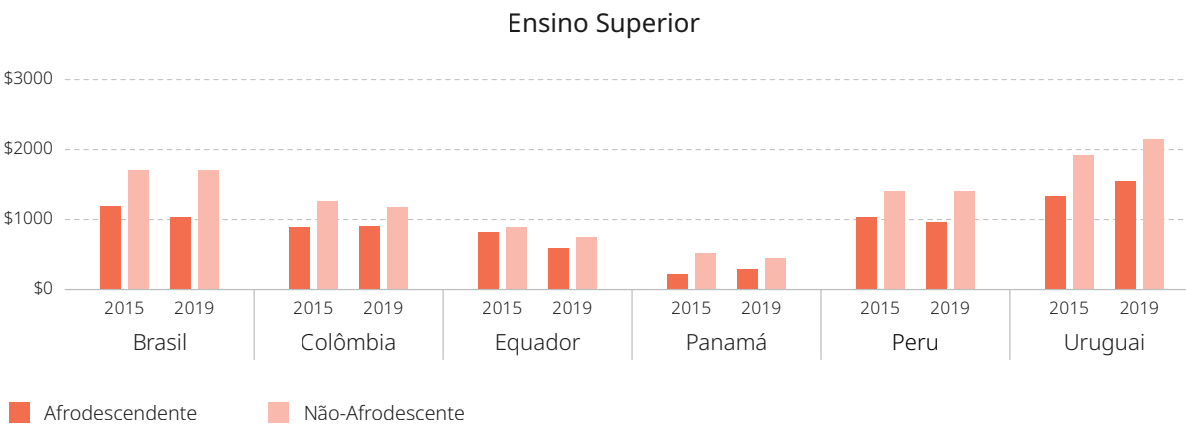
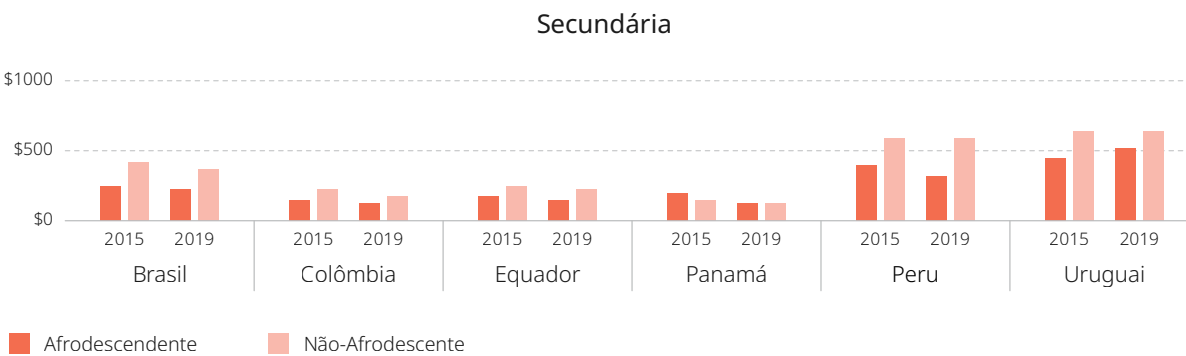
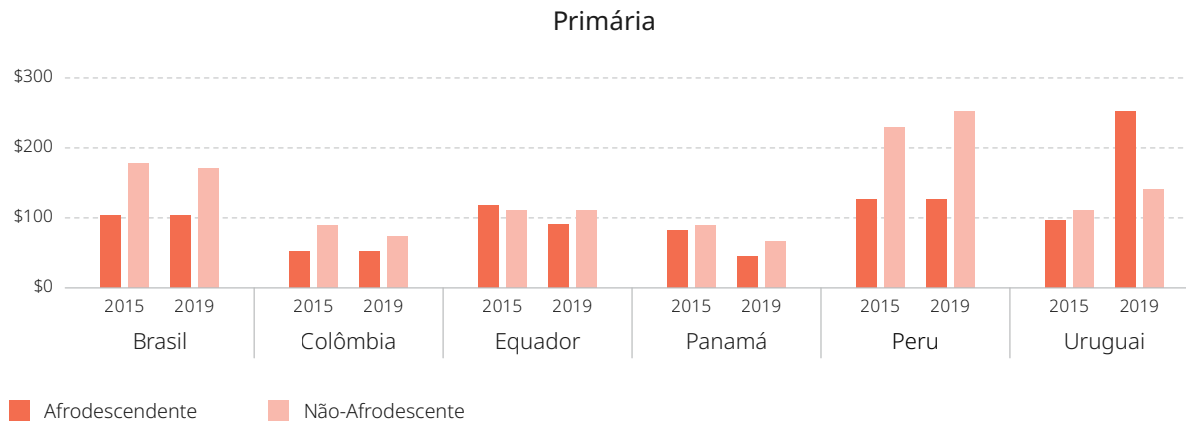
64 Nesta seção, utilizamos o Rendimento Médio Total do Trabalho PPC (Paridade do Poder de Compra) 2011 ajustado tanto para afrodescendentes quanto para não afrodescendentes. O [Anexo A](#) fornece mais detalhes sobre a fórmula aplicada.

O Uruguai apresenta um caso pouco comum em que os afrodescendentes obtêm grandes ganhos no mercado de trabalho após concluir o ensino fundamental (recebem em média duas vezes mais do que os uruguaios brancos), mas perdem terreno drasticamente após concluir o ensino médio, quando ganham em média 20% menos do que os uruguaios brancos, e ainda mais se concluírem o ensino superior, quando ganham cerca de 25% menos do que seus conacionais brancos, mesmo depois de controlados outros fatores como tipo de trabalho, local de residência, sexo, idade e outros. A mensagem subjacente a essa tendência parece ser que os afro-uruguaios são recompensados por sua preparação para ingressar no mercado de trabalho como trabalhadores pouco qualificados com educação básica, mas não conseguem o mesmo quando se preparam para cargos mais sofisticados e melhor remunerados.

Em relação à divisão de gênero, as mulheres afrodescendentes tendem a receber os salários mais baixos após a equalização dos outros fatores. Elas ganham menos em média em comparação com homens e mulheres brancos, mas também menos do que homens afrodescendentes, apesar de terem melhores resultados educacionais em geral. As maiores lacunas entre mulheres afrodescendentes e mulheres brancas estão no Peru e no Brasil, onde as mulheres afrodescendentes com nível superior ganham cerca de 34% menos do que outras mulheres peruanas com o mesmo nível de educação e cerca de 32% menos no Brasil.

FIGURA 16

Retornos da educação dos afrodescendentes e não afrodescendentes por nível de escolaridade – primária, secundária e ensino superior, 2015 e 2019 (US\$ PPC 2011)



FORNE: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

Os líderes afrodescendentes de toda a região se queixam de que não apenas apresentam taxas mais altas de desemprego, informalidade e salários mais baixos, mas também tendem a ser segregados no mercado de trabalho, levando a altas taxas de subemprego. Não há uma forma padronizada de avaliar o subemprego, pois isso pode significar coisas diferentes para pessoas diferentes, mas vários indicadores dão uma ideia do nível de segregação ou das barreiras invisíveis que os profissionais afrodescendentes enfrentam. A informalidade⁶⁵ de profissionais é uma dessas formas. Espera-se que uma pessoa com nível superior tenha acesso a empregos que incluem benefícios, como aposentadoria, seguro saúde, bônus de fim de ano e férias remuneradas.

Esse quadro é misto. Uruguai e Brasil apresentam as menores taxas de informalidade entre as pessoas com ensino superior em geral, mas apresentam tendências diferentes quanto à divisão étnico-racial. No Brasil, a proporção de afrodescendentes informais com nível superior é semelhante à de profissionais brancos (até um pouco menor), tendência que vem se mantendo estável ao longo do tempo, embora o nível de informalidade tenha crescido cerca de três pontos percentuais entre 2015 e 2019 para ambos os grupos. No Uruguai, o nível de informalidade é muito baixo para ambos os grupos, mas os afro-uruguaios com nível superior têm cerca de 1,5 vez a taxa de informalidade dos uruguaios brancos.

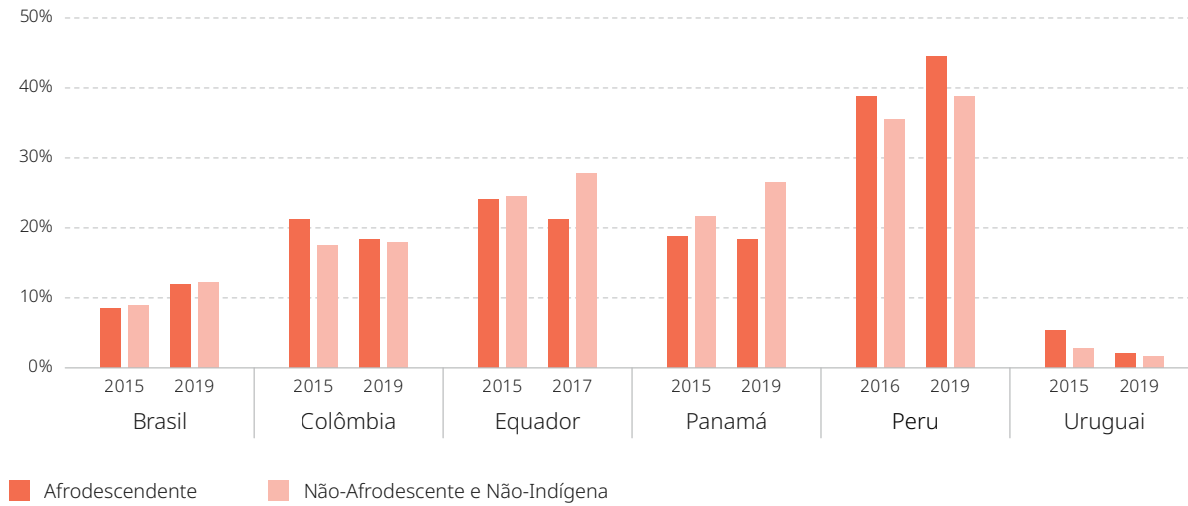
O Peru, por sua vez, tem uma das maiores taxas de informalidade para pessoas com nível superior da região, que piorou entre 2015 e 2019. A informalidade no país afeta mais severamente os afro-peruanos, que têm taxas cerca de 5 pontos percentuais mais altas, chegando a 44%. De fato, os afro-peruanos sofreram o maior aumento na taxa de informalidade entre 2015 e 2019 (de 39% para 44%), ampliando a lacuna com os não afro-peruanos em cerca de 2 pontos percentuais (figura 17). No geral, homens com nível superior também tendem a apresentar taxas mais altas de informalidade em todos os países considerados, independentemente da raça (figura 18).



65 Nesse caso, usamos a definição de informalidade vinculada a benefícios trabalhistas. Definimos como informais aqueles que não têm previdência, seguro de saúde, bônus de fim de ano e férias remuneradas.

FIGURA 17

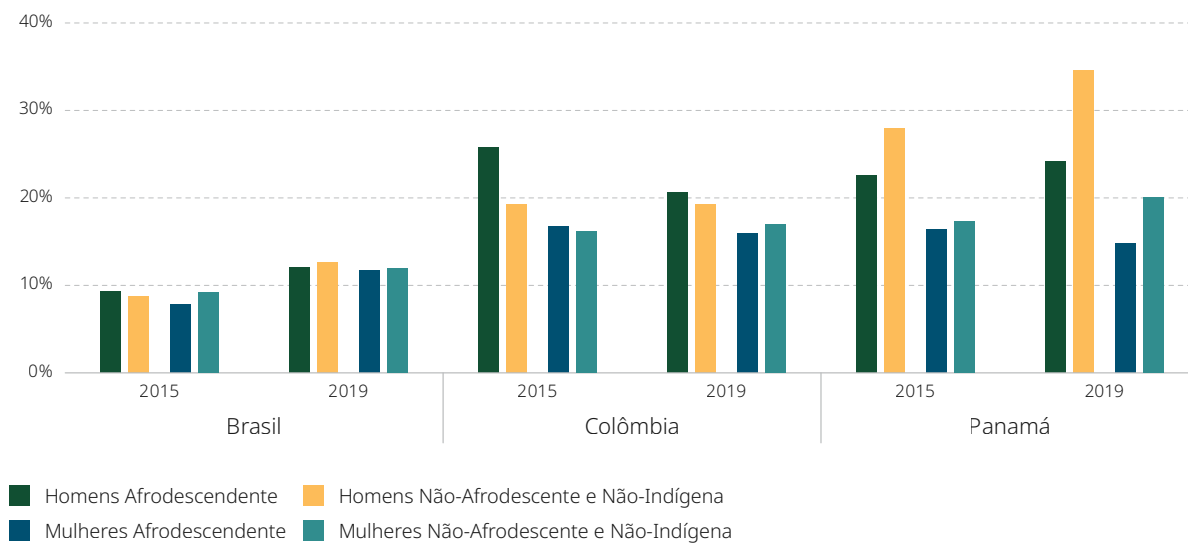
Percentual de empregados informais com nível superior



FORNE: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

FIGURA 18

Percentual de empregados informais com nível superior, por gênero, 2015 e 2019

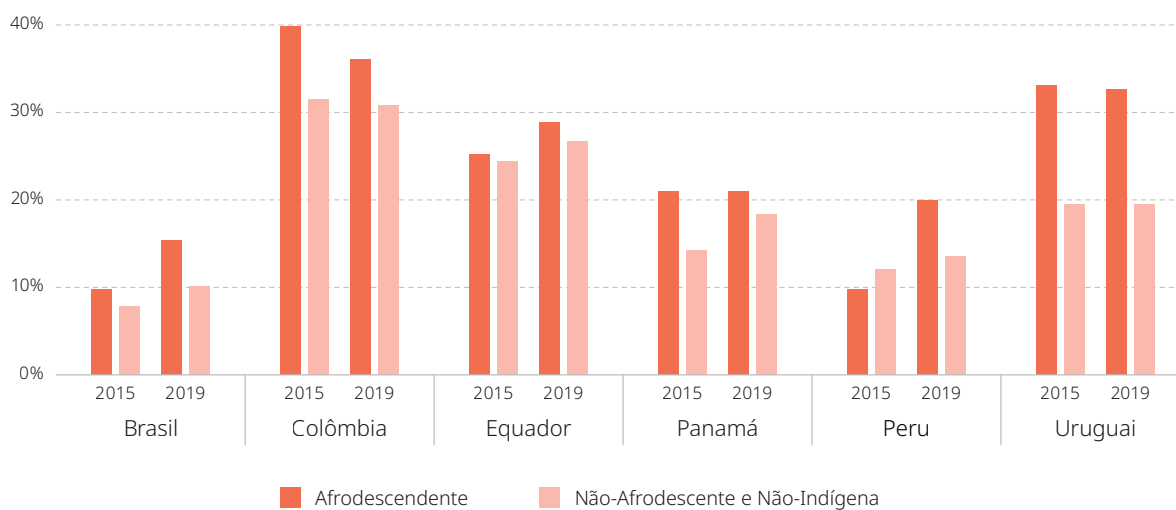


FORNE: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

Outra forma possível de analisar níveis de subemprego é observar as percepções de trabalhadores sobre seus empregos. De modo geral, há uma tendência maior entre os afrodescendentes dos países incluídos na análise de desejar ter um trabalho diferente ou querer trabalhar mais horas. Em países como Uruguai e Brasil, essa brecha chega a um terço, com cerca de um em cada três afro-uruguaios desejando uma mudança em sua situação laboral. Esta tendência prevalece em todos os níveis de ensino e em todos os países, embora a lacuna seja geralmente menor quanto maior o nível de escolaridade (figuras 19, 20 e 21), e pode ter várias interpretações. Os afrodescendentes podem, por exemplo, ser mais ambiciosos ou ter maior pressão familiar para melhorar suas condições de trabalho. No entanto, quando essa tendência é contrastada com os números mostrados acima (retornos da educação, brechas salariais, informalidade, lacunas de educação, etc.), a explicação mais lógica é que há uma clara insatisfação com a atual situação de trabalho ou uma sensação de estar subempregado.

FIGURA 19

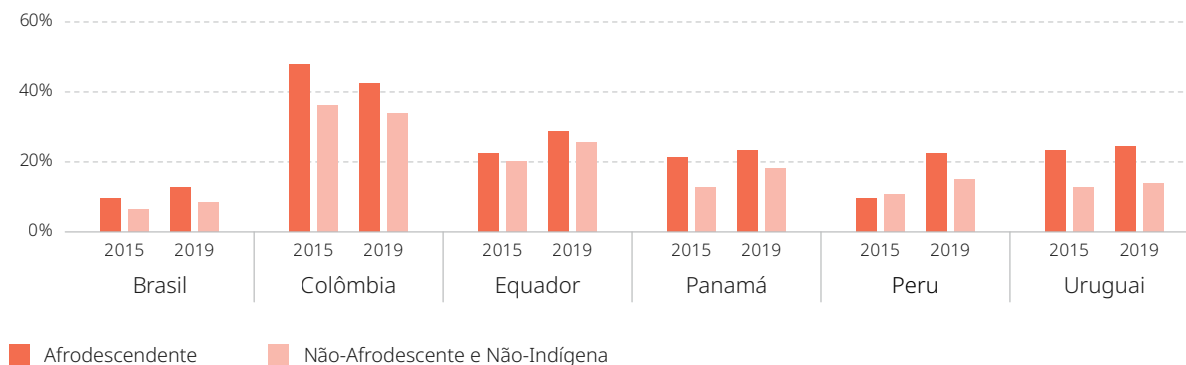
Percentual de empregados com primário completo que desejam outro emprego ou mais horas de trabalho, 2015 e 2019



FONTE: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

FIGURA 20

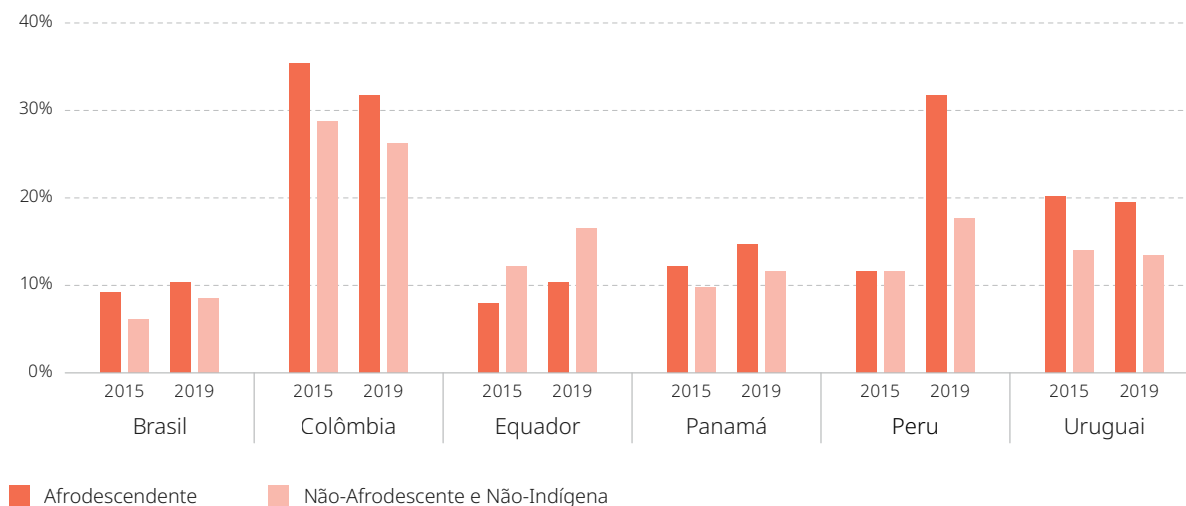
Percentual de empregados com secundário completo que desejam outro emprego ou mais horas de trabalho, 2015 e 2019



LEGENDA: Afrodescendente (laranja), Não-Afrodescendente e Não-Indígena (rosa claro).
 FONTE: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

FIGURA 21

Percentual de empregados com ensino superior que desejam outro emprego ou mais horas de trabalho, 2015 e 2019



LEGENDA: Afrodescendente (laranja), Não-Afrodescendente e Não-Indígena (rosa claro).
 FONTE: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

Em suma, mesmo quando os afrodescendentes se formam na faculdade, eles têm um retorno mais baixo no mercado de trabalho. Também expressam mais insatisfação com o emprego atual, ganham salários mais baixos do que seus pares brancos e mestiços, e enfrentam barreiras invisíveis para o desenvolvimento de

sua própria carreira. Em toda a região, os afrodescendentes apresentam taxas de informalidade e subemprego acima da média, independentemente do nível de escolaridade. Não é de surpreender, portanto, que os jovens afrodescendentes e suas famílias muitas vezes sejam céticos em relação à educação em geral, ou vejam a evasão escolar como uma escolha que faz sentido economicamente.

Impacto da COVID-19 nas desigualdades raciais na educação

A ampla gama de forças que prejudicam os afrodescendentes na escola provavelmente foi agravada durante a pandemia da COVID-19. Em fevereiro de 2021, cerca de 120 milhões de crianças em idade escolar da região já haviam perdido ou corriam o risco de perder um ano letivo inteiro de educação presencial.⁶⁶ Pelo menos 15% dos alunos podem nunca mais voltar à escola.⁶⁷ O fechamento prolongado interrompeu os serviços escolares, como imunização, programas de merenda escolar, apoio psicológico, além de aumentar o risco de gravidez na adolescência, exploração sexual, casamento infantil e outras formas de violência.⁶⁸

No entanto, é difícil estimar o verdadeiro impacto da COVID-19 na participação dos afrodescendentes na escola ou nas taxas de evasão escolar, pois poucos países têm dados educacionais atualizados desagregados por etnia e raça. Além disso, a coleta de dados de maneira remota durante a pandemia pode contribuir para deficiências na qualidade das percepções e tendências detectadas com ferramentas como as pesquisas domiciliares. Sabemos, no entanto, que a pandemia intensificou

66 Di Gropello, Emanuela. 2020. "The Costs of COVID-19 in Education in Latin America: Acting Now to Protect the Future of Our Children." *World Bank Blogs*, 7 de outubro, 2020. <https://blogs.worldbank.org/education/costs-covid-19-education-latin-america-acting-now-protect-future-our-children>.

67 *Ibid.*

68 Fernández Aráuz, Andrés. 2020. "Efectos de la COVID-19 sobre el sistema educativo costarricense (II parte)." *Delfino*. <https://delfino.cr/2020/08/efectos-de-la-covid-19-sobre-el-sistema-educativo-costarricense-ii-parte>.

os efeitos da lacuna digital, incluindo sua dimensão racial, e diminuiu o acesso ao ensino remoto para a maioria das crianças e jovens afrodescendentes. Esse acesso desigual a recursos remotos e online, que vai além de computadores e inclui rádio e TV, agravou as lacunas já existentes descritas acima.⁶⁹

As disparidades existentes dentro dos países também são enormes, com crianças e jovens de origens mais desfavorecidas sofrendo mais, principalmente devido à falta de acesso ao ensino remoto, apoio dos pais e dificuldades econômicas. Por exemplo, enquanto no Brasil 92% dos alunos estavam participando de atividades de aprendizado remoto na região sul do país, apenas 52% dos alunos o faziam numa região muito mais pobre, no Norte.⁷⁰ Mesmo em um país como o Chile, onde muitas escolas podem oferecer ensino remoto, a educação online só conseguiria mitigar entre 30% e 12% das perdas de aprendizado associadas ao fechamento de escolas, dependendo da duração da interrupção (6 ou 10 meses), e entre 18% e 6% nas escolas públicas, onde está matriculada a maioria dos alunos desfavorecidos.⁷¹ Enquanto muitas escolas particulares – geralmente frequentadas pelos alunos mais ricos – abriram assim que as condições permitiram, grande parte das escolas públicas permaneceu fechada por meses, o que pode ter ampliado as desigualdades de aprendizagem. As estimativas mostram que, dentro de um período de fechamento de dez meses, os alunos do quintil mais pobre, entre os quais os afrodescendentes estão sobre representados, devem perder 11 pontos a mais no PISA do que os alunos do quintil mais rico.⁷² No Uruguai, quase 4 em cada 5 afrodescendentes de 5 a 18 anos estão nos dois quintis mais pobres da distribuição de renda; no Brasil, mais de dois em cada três (figura 22).

69 CEPAL e UNESCO (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). 2020. *Education in the Time of COVID-19*, p.7.

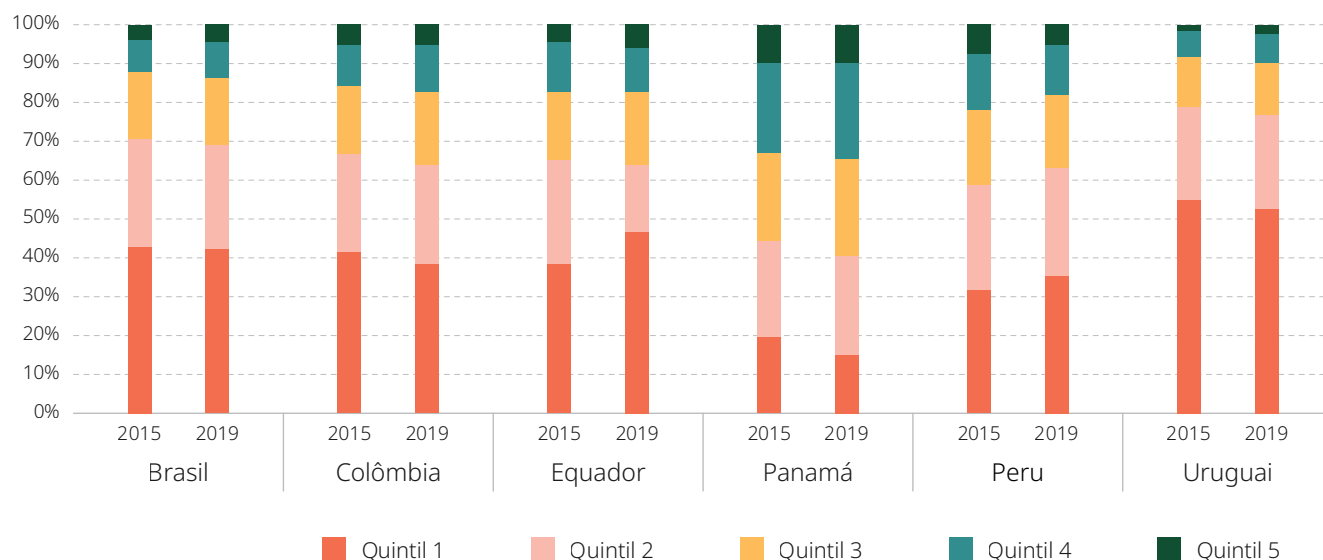
70 World Bank. 2021. *Acting Now to Protect the Human Capital of Our Children: The Costs of and Response to COVID-19 Pandemic's Impact on the Education Sector in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank, p. 29.

71 *Ibid.*

72 *Ibid*, p. 37.

FIGURA 22

Distribuição de quintil de crianças e jovens afrodescendentes de 5 a 18 anos, 2015 e 2019



FONTE: CÁLCULOS DOS AUTORES COM BASE NO SEDLAC (CEDLAS E BANCO MUNDIAL).

Além disso, no Brasil, as estimativas mostram que o fechamento de escolas pode aumentar a pobreza de aprendizagem em 2,6 pontos percentuais e atingir 44,8% da população escolar.⁷³ Considerando que a pobreza de aprendizagem é mais aguda nas regiões onde há maior concentração de afrodescendentes, esse grupo enfrenta um risco mais elevado de sofrer um impacto forte e negativo da pandemia. Uma análise usando o índice de vulnerabilidade estudantil⁷⁴ chegou a conclusões semelhantes: o Norte e o Nordeste, que têm alta concentração de afrodescendentes, são as regiões onde as redes de proteção social oferecidas pelas escolas aos alunos sob maior risco.⁷⁵

73 Lautharte, Ildo, Andre Loureiro, Marcelo Becerra, João Pedro Azevedo e Diana Monteiro. 2020. Covid-19 in Brazil: Impacts and Policy Responses. Washington, DC: World Bank, p.3.

74 Datado de 2017 e com base na disponibilidade de refeições nas escolas; se os professores usam internet ou tecnologia em sala de aula; se a família sustenta os estudos dos filhos, e a incidência de alunos trabalhando e evasões anteriores.

75 Lautharte et al. op. cit. 2020, p. 5.

FIGURA 23

Índice de vulnerabilidade estudantil, por município, 2017, Brasil

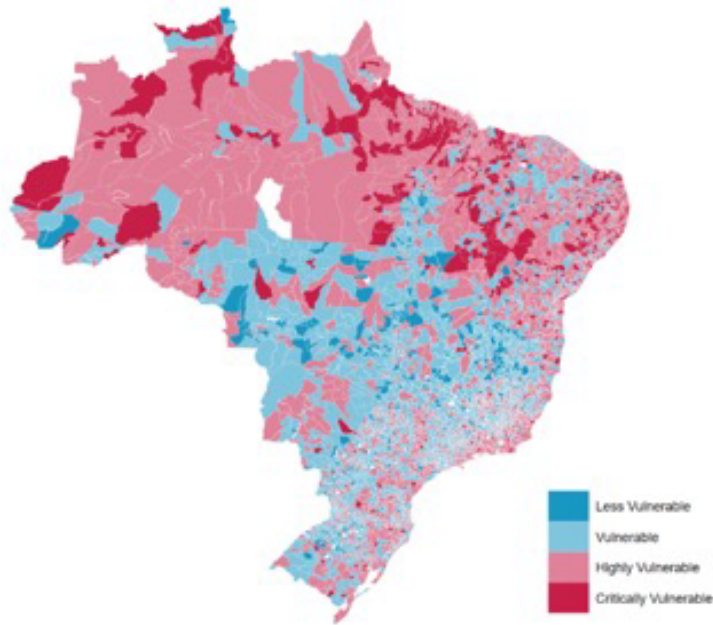
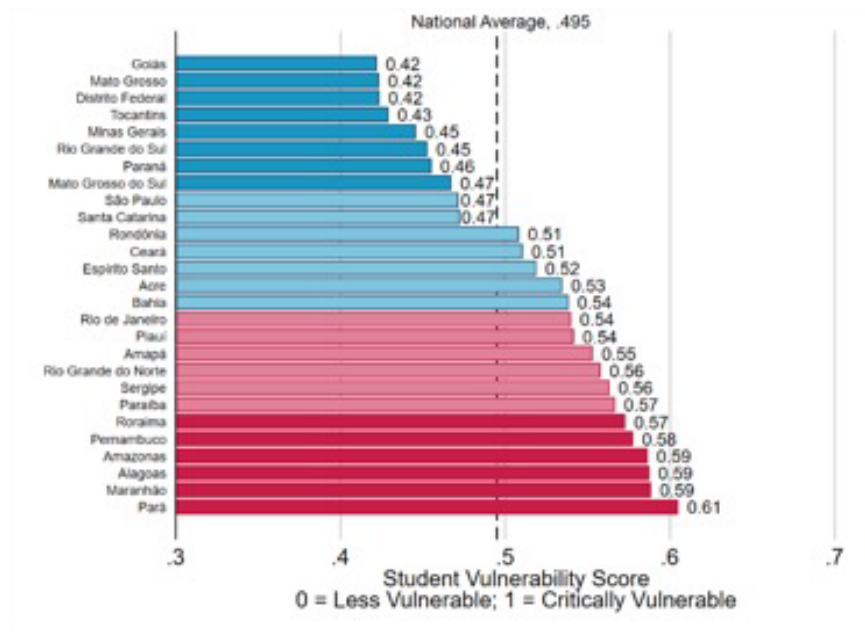


FIGURA 24

Vulnerabilidade estudantil por estado, 2017, Brasil

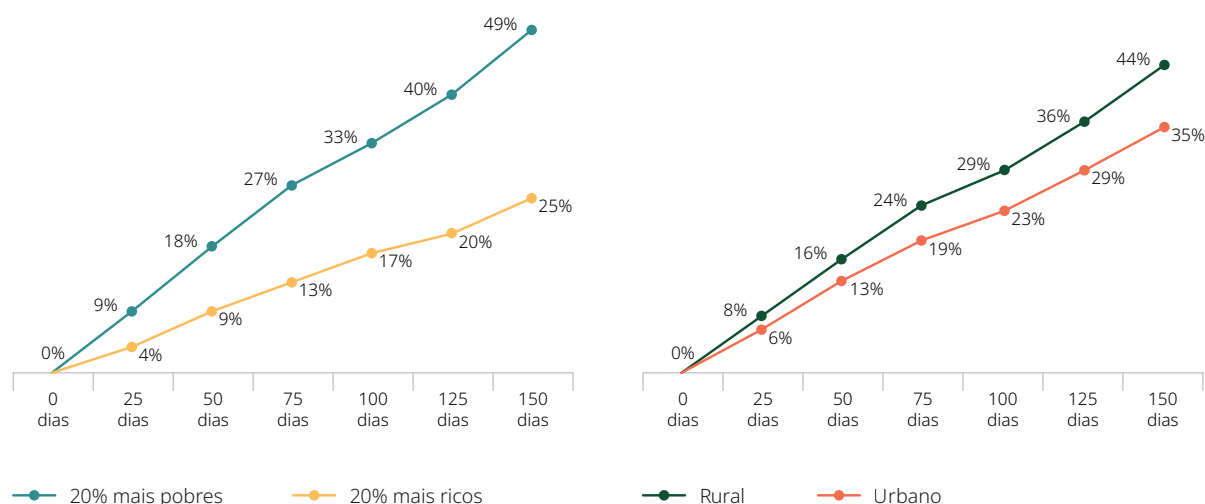


FONTE: LAUTHARTE ET AL. BANCO MUNDIAL 2020.

Na Colômbia, a perda de aprendizagem dos alunos do quintil mais pobre pode ser duas vezes maior do que a dos alunos do quintil mais rico, mesmo com reabertura parcial das escolas.⁷⁶ Entre 53.000 e 76.000 alunos podem ter abandonado a escola até dezembro de 2020.⁷⁷ As perdas de aprendizagem para os alunos da quinta série, como uma porcentagem do que teriam aprendido, estavam em 49% para os 20% mais pobres e 25% para os 20% mais ricos em março de 2021, após 150 dias de fechamento (figura 25).

FIGURA 25

Lacunas nas perdas de aprendizagem para a 5ª série (como % do que teriam aprendido) na Colômbia. Esquerda: Por status socioeconômico (mais ricos versus mais pobres); Direita: Por região (rural versus urbana)



FORNTE: BANCO MUNDIAL 2020.

As mesmas tendências são observadas em outros países. No Peru, em março de 2021, os resultados de aprendizagem dos alunos do quintil mais pobre haviam diminuído 7%, e a lacuna que os separava do quintil mais rico havia crescido 6%.⁷⁸ No Chile, simulações do Ministério da Educação mostraram que alunos do quintil mais pobre podem perder até 95% de seu aprendizado anual se as escolas ficassem fechadas por 10 meses. A perda de aprendizado foi 31 pontos percentuais mais

⁷⁶ Di Gropello op. cit. 2020, p. 38.

⁷⁷ *Ibid*, p. 41.

⁷⁸ Di Gropello op. cit. 2020, p. 38.

alta do que para o quintil mais rico.⁷⁹ A diferença no aprendizado remoto entre os quintis mais pobres e os mais ricos também era grande, de quase 95 pontos percentuais em algumas regiões e 62 pontos percentuais em nível nacional (89% de aprendizado entre os alunos do quintil mais rico, 27% para aqueles do quintil mais pobre).⁸⁰

A boa notícia é que a região apresentou algumas respostas para fechar a brecha digital antes e durante a COVID-19. O *Plan Ceibal* do Uruguai é um exemplo claro (veja acima), mas na Colômbia, o Ministério da Educação disponibilizou mais de 80 mil recursos para a comunidade educacional, incluindo aplicativos educacionais e videogames durante a pandemia.⁸¹ Outras medidas complementares também foram implementadas, como o aumento do acesso a conteúdos digitais, a difusão de conteúdos educativos através de canais de televisão nacionais e locais e a distribuição de materiais educativos em formato físico.⁸² No Brasil, para ajudar as famílias a se prepararem para o retorno às aulas regulares e remotas, o Estado de São Paulo fez uma parceria com provedores locais de internet para reduzir o custo desse serviço e torná-lo mais acessível às famílias mais vulneráveis. Sésamo Workshop, organização sem fins lucrativos por trás do programa de TV Vila Sésamo, que começou sua história na América Latina na década de 70 promovendo a educação por meio de uma estratégia de programação televisiva inclusiva,⁸³ firmou uma parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para fornecer recursos para ajudar a transformar as oportunidades de aprendizado durante a pandemia.⁸⁴ Esta estratégia tem como alvo um conjunto diversificado de beneficiários que incluem, entre outros, refugiados e migrantes afro-colombianos e venezuelanos.

79 *Ibid.*

80 Ministério da Educação do Chile. 2020. *Impacto des Covid-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Santiago: Ministry of Education, Center for Studies, p.5.

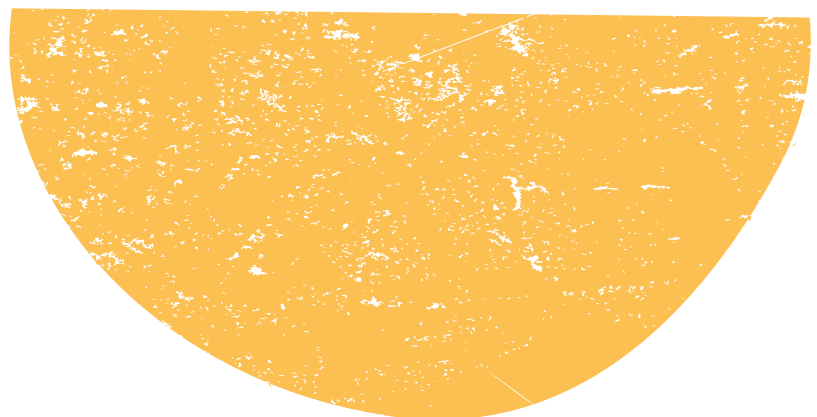
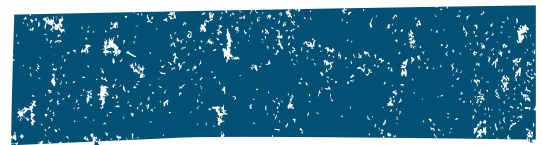
81 World Bank op. cit. 2020, p. 23.

82 *Ibid.*, p. 24.

83 <https://www.sesameworkshop.org/where-we-work/latin-america>

84 BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). 2020. "BID y Sesame Workshop trae contenido de Sésamo a niños y niñas en América Latina." Comunicado de Imprensa, 9 de junho de 2020.

Em suma, a pandemia afetou o aprendizado escolar em todos os níveis e países, mas as minorias excluídas foram as que mais sofreram. As desvantagens cumulativas que já enfrentavam na sala de aula antes da crise foram agravadas por outros obstáculos socioeconômicos, como lacunas digitais ou más condições de moradia que impedem o aprendizado remoto de alta qualidade. Países elaboraram e implementaram programas para combater a crise, que podem se transformar em políticas mais permanentes e ambiciosas para eliminar as barreiras estruturais da desigualdade. Os próximos capítulos discutem como os países estão tentando reverter esses resultados negativos e criar sistemas escolares efetivamente inclusivos.



Bibliografia: Capítulo 1

- Banco Mundial. 2013. *A Public Expenditure Review for Paraguay: The Quest for Optimal Tax and Expenditure Policies for Shared Prosperity*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2015a. *Central America Social Expenditures and Institutional Review: Costa Rica*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2015b. *Central America Social Expenditures and Institutional Review: El Salvador*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2015c. *Central America Social Expenditures and Institutional Review: Panama*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2016a. *Central America Social Expenditures and Institutional Review: Guatemala*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2016b. *Central America Social Expenditures and Institutional Review: Nicaragua*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2016c. *Mexico Public Expenditure Review Final Report*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2017. *A Fair Adjustment: Efficiency and Equity of Public Spending in Brazil*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2019. *Ecuador Public Finance Review Phase II*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2020. *Impactos de la crisis del Covid-19 en la educación y respuestas de política en Colombia*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2021. *Acting Now to Protect the Human Capital of Our Children: The Costs of and Response to COVID-19 Pandemic's Impact on the Education Sector in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Bruns, Barbara, e Javier Luque. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: Banco Mundial.
- CAF (Banco de Desenvolvimento da América Latina). 2020. *El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del COVID-19*. https://scioteca.com/bitstream/handle/123456789/1540/El_estado_de_la_digitalizacion_de_America_Latina_frente_a_la_pandemia_del_COVID-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe). 2019. *Afrodescendent Women in Latin America and the Caribbean: Debts of Equality*. Santiago: CEPAL.
- CEPAL e UNESCO (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). 2020. *Education in the Time of COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509_en.pdf
- Cetic. 2020. *TIC domicílios 2019: Principais resultados, 26 de Maio de 2020*. https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf.

Corbetta, Silvina. 2020. *Argentina Background Paper for the 2020 GEM Report Latin America and the Caribbean – Inclusion and Education: All Means All*.

de Oliveira Barbosa, Maria Ligia. 2005a. "As relações entre educação e raça no Brasil: Um objeto em construção." Em *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*, por Sergei Soares, Kaizô Iwakami Beltrão, Maria Ligia de Oliveira Barbosa, e Maria Eugénia Ferrão (eds.), 5–20. Rio de Janeiro: IPEA/Ford Foundation.

de Oliveira Barbosa, Maria Ligia. 2005b. "A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil." Em *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*, por Sergei Soares, Kaizô Iwakami Beltrão, Maria Ligia de Oliveira Barbosa, and Maria Eugénia Ferrão (eds.). Rio de Janeiro: IPEA/Ford Foundation.

Di Gropello, Emanuela. 2020. "The Costs of COVID-19 in Education in Latin America: Acting Now to Protect the Future of Our Children." *World Bank Blogs*, 7 de outubro de 2020. <https://blogs.worldbank.org/education/costs-covid-19-education-latin-america-acting-now-protect-future-our-children>.

Fairlie, Robert. 2014. *Race and the Digital Divide*. University of California Santa Cruz, Department of Economics. <https://escholarship.org/uc/item/48h8h99w>.

Fernández Aráuz, Andrés. 2020. "Efectos de la COVID-19 sobre el sistema educativo costarricense (II parte)." *Delfino*. <https://delfino.cr/2020/08/efectos-de-la-covid-19-sobre-el-sistema-educativo-costarricense-ii-parte>.

Ferreira, Maria Marta, Circo Avitable, Javier Botero Álvarez, Francisco Haimovich Paz, and Sergio Urzúa. 2017. *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: Banco Mundial.

Freire, Germán, Carolina Diaz-Bonilla, Steven Schwartz Orellana, Jorge Soler Lopez, and Flavia Carbonari. 2018. *Afro-descendants in Latin America: Toward a Framework of Inclusion*. Washington, DC: Banco Mundial.

Freire, Germán, Maria Elena Garcia Mora, Gabriel Lara, and Steven Schwartz Orellana. 2020. *Social Inclusion in Uruguay*. Washington, DC: Banco Mundial.

Hernández, Tanya Katerí. 2012. *Racial Subordination in Latin America: The Role of the State, Customary Law, and the New Civil Rights Response*. Cambridge University Press.

IADB (Inter-American Development Bank). 2020. "BID y Sesame Workshop trae contenido de Sésamo a niños y niñas en América Latina." Press release, June 9, 2020.

Inter-American Commission on Human Rights. 2011. *The Situation of People of African Descent in the Americas*.

ITU (International Telecommunication Union). 2020. *Connecting Humanity: Assessing Investment Needs of Connecting Humanity to the Internet by 2030*.

Josephson, Kimberly, Robert Francis, and Shubha Jayaram. 2018. *Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe: Lecciones desde México y Chile*. Caracas: <http://scioteca.com/handle/123456789/1246>.

Lautharte, Ildo José, Andre Loureiro, Marcelo Becerra, João Pedro Azevedo, Diana Monteiro. 2020. *Covid-19 in Brazil: Impacts and Policy Responses. A World Bank Rapid Assessment*. Washington, DC: Banco Mundial.

MacGillis, Alec. 2020. "The Students Left Behind by Remote Learning." *New Yorker*, September 28, 2020. <https://www.newyorker.com/magazine/2020/10/05/the-students-left-behind-by-remote-learning>.

Ministry of Education of Chile. 2020. *Impacto del Covid-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Santiago: Ministry of Education, Center for Studies.

Office of the Special Rapporteur for Freedom of Expression of the Inter-American Commission on Human Rights. 2020. "States of the Region Must Accelerate Universal Internet Access Policies during the COVID-19 Pandemic and Adopt Differentiated Measures to Incorporate Groups in Vulnerable Situations." Press release, August 31, 2020.

Oliveira Gonçalves, Luiz Alberto, Natalino Neves da Silva, and Nigel Brooke. 2014. "Brazil." In *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, edited by Peter A.J. Stevens and A. Gary Dworkin, 158–9. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Plan Ceibal. 2017. *10 años Plan Ceibal: Hicimos historia haciendo futuro*. Montevideo: Plan Ceibal. <https://www.ceibal.edu.uy/storage/app/media/documentos/ceibal-10-2.pdf>.

Sanchez, Margarita, Maurice Bryan, and MRG Partners. 2005. *Afro-descendants, Discrimination and Economic Exclusion in Latin America*. Minority Rights Group International. <http://minorityrights.org/wp-content/uploads/old-site-downloads/download-78-Afro-descendants-Discrimination-and-Economic-Exclusion-in-Latin-America.pdf>.

UNICEF e CEPAL (Fundo das Nações Unidas para a Infância e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe). 2020. *Panorama de la situación de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en Uruguay*. Montevideo: UNICEF e CEPAL.

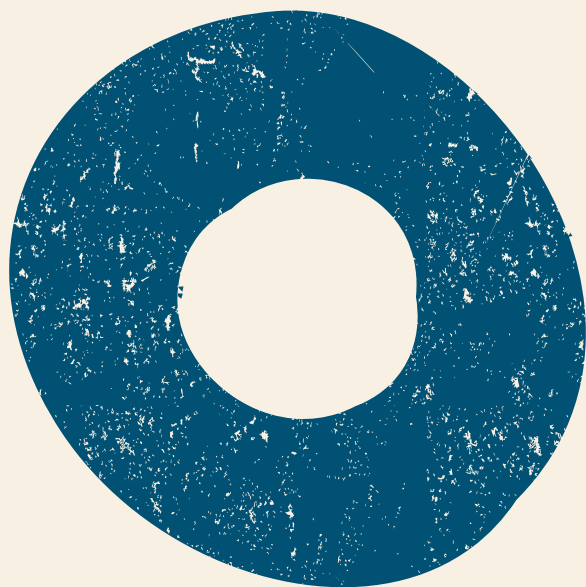
UNICEF e ITU (Fundo das Nações Unidas para a Infância e International Telecommunication Union). 2020. *Youngsters and Internet 2020: Estimating Digital Connectivity during the COVID-19 Pandemic*.

UNICEF e UNESCO (Fundo das Nações Unidas para a Infância e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). 2012. *Completar la escuela: Un derecho para crecer, un deber para compartir*. Panama City: UNICEF.

Universidad da República do Uruguai. 2020. *Desigualdades persistentes, identidades obstinadas: Los efectos de la racialidad en la población afro-uruguaya*.

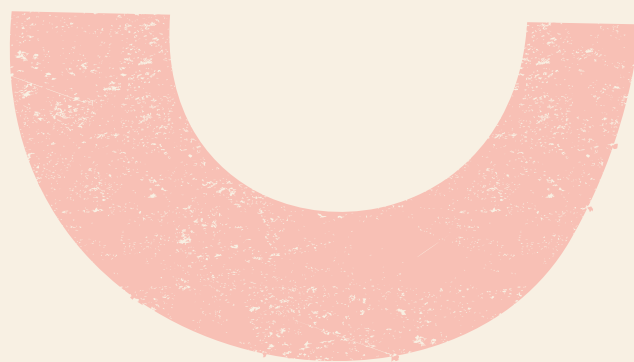
Valladão Flores, Roberto, e Luiz Guilherme Scorzafave. 2014. "Effect of Racial Segregation on Proficiency of Brazilian Elementary School Students." *Economia* 15 (1): 20–29.

Wanda Cabella, Mathías Nathan, e Mariana Tenenbaum. 2013. "La población afro-uruguaya en el Censo 2011." In *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*, segunda edição, por Juan José Calvo (ed.). Montevideo: Population Program, Multidisciplinary Unit, Faculty of Social Sciences, University of the Republic.



2

AFRODESCENDENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS



Os dados apresentados no capítulo anterior mostram que, depois de controlar diversas variáveis, os alunos afrodescendentes ainda ficam para trás nos sistemas educacionais da região. Eles têm acesso a uma educação de menor qualidade, defasagem na frequência e no aproveitamento escolar, têm acesso mais precário às tecnologias digitais e, após completarem o ciclo educacional, têm retorno muito menor no mercado de trabalho pelos anos investidos em educação. As consequências educacionais da pandemia da COVID-19 – sem dúvida a pior crise educacional em várias gerações – se multiplicam a partir dessa alta desigualdade, aprofundando lacunas preexistentes e levando a perdas que terão consequências intergeracionais significativas.

Vários fatores inter-relacionados ajudam a explicar parcialmente a exclusão dos afrodescendentes dos sistemas educacionais. Há fatores socioeconômicos, é claro. Um relatório anterior revelou que os afrodescendentes não só estavam mais representados entre os pobres – incluindo cerca de 50% dos que vivem em extrema pobreza, apesar de representarem apenas um quarto da população da região – mas também tinham 2,5 vezes mais chances de serem cronicamente pobres, presos em ciclos intergeracionais de exclusão.⁸⁵ Assim, muitas famílias afrodescendentes têm dificuldade em se sustentar e cobrir as despesas relacionadas à escola – sejam diretas, como mensalidades e material escolar, ou indiretas, como transporte, alimentação ou a perda de renda de manter os jovens em idade ativa fora do mercado de trabalho.⁸⁶

Mas a exclusão da educação é multifacetada, e o contexto socioeconômico da família é apenas um fator entre muitos. As taxas mais altas de evasão, por exemplo, historicamente reduziram o número de candidatos afrodescendentes a ingressar no setor de educação (como professores ou em outras profissões relacionadas), levando a uma falta crônica de modelos dentro do sistema, que são importantes para estimular crianças e jovens em idade escolar a continuar com sua formação.⁸⁷ A discriminação estrutural no mercado de trabalho é outro fator de dissuasão, refletido em grandes disparidades salariais em todos os países, que aumentam com o nível de escolaridade, bem como nas elevadas taxas de desemprego, subemprego, informalidade e a consequente tendência à segregação em empregos de baixa remuneração. Além

85 Freire et al. op cit. 2018.

86 No Brasil, a pesquisa nacional mais recente realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com foco específico no setor de educação, constatou que, em 2018, 71,1% dos 10 milhões de jovens de 14 a 29 anos que não frequentavam a escola ou haviam abandonado sem completar o ensino básico eram afrodescendentes. A maioria disse que o principal motivo de abandono da escola foi a necessidade de começar a trabalhar. Um estudo no Uruguai descobriu que entre as principais causas de evasão estavam dificuldades de trabalho e econômicas para os meninos e gravidez ou a necessidade de cuidar de assuntos familiares para as meninas (ou seja, cuidar de outros membros da família), e todos estas respostas foram mais frequentes entre os afrodescendentes do que os não afrodescendentes. Na Argentina, pesquisas recentes descobriram que, como a maioria dos afrodescendentes vive em áreas periféricas, com menos acesso a serviços básicos, os custos de transporte para as unidades de ensino superior são maiores, além da maior preocupação com segurança, especialmente para as mulheres afrodescendentes (IBGE. 2019. Pesquisa Nacional de Domicílios Contínua - Educação (PNAD-C). Brasília: IBGE; De Armas, Gustavo. 2019. El derecho a la educación en la niñez afrodescendiente en Uruguay. Avances, asignaturas pendientes y desafíos., en Construyendo políticas públicas hacia los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes de las Américas y el Caribe. Montevideo: Mides. Em UNICEF e CEPAL. 2020. Panorama de la situación de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en Uruguay; Corbetta et al. 2020 op. cit.).

87 Sanchez, Bryan, e MRG partners op. cit. 2005, p. 32. Além disso, um estudo qualitativo recente realizado na Argentina também sugere que a participação de afrodescendentes entre professores e órgãos diretivos de universidades no país é surpreendentemente baixa (Corbetta et al. op. cit. 2020).

disso, como mostrado no capítulo anterior, o retorno que os afrodescendentes obtêm de seu investimento em educação diminui notavelmente após a educação primária, o que pode tornar a evasão escolar uma decisão econômica racional. A sub-representação generalizada dos afrodescendentes em papéis de liderança em todos os níveis, tanto na esfera pública quanto na privada, é outro importante fator desmotivador.⁸⁸

No entanto, nenhum dos aspectos acima explica totalmente por que crianças e jovens afrodescendentes deixam o sistema educacional em taxas muito tão altas. Na verdade, ao equalizar muitas dessas variáveis observáveis, como o histórico socioeconômico da família, o nível educacional dos pais ou a localização do domicílio, a probabilidade dos afrodescendentes concluírem o ensino secundário é cerca de 15% menor em países como Uruguai, Brasil ou Peru. Vários estudos apontaram para a discriminação, aberta ou indireta, para explicar por que crianças e jovens afrodescendentes podem achar mais difícil ou pouco atraente permanecer na escola. De fato, vários estudos observaram que a sala de aula pode facilmente se tornar um ambiente hostil para crianças afrodescendentes, contribuindo para sua desilusão e afastamento.⁸⁹

A discriminação é em si multifacetada e difícil de qualificar, quanto mais quantificar. Atos discriminatórios vão desde tratamento e expectativas ligeiramente diferenciados, até expressões abertas de racismo e desdém, que podem marcar crianças e jovens, contribuindo para a evasão precoce ou resultados acadêmicos ruins.⁹⁰ Vários estudos têm mostrado que as representações de minorias étnico-raciais nos livros didáticos muitas vezes não promovem o reconhecimento das identidades afrodescendentes em seus países e, ao contrário, contribuem para promover representações estereotipadas e folclóricas.⁹¹

88 Freire et al. op. cit. 2018.

89 Sanchez, Bryan e MGR Partners op. cit. 2005.

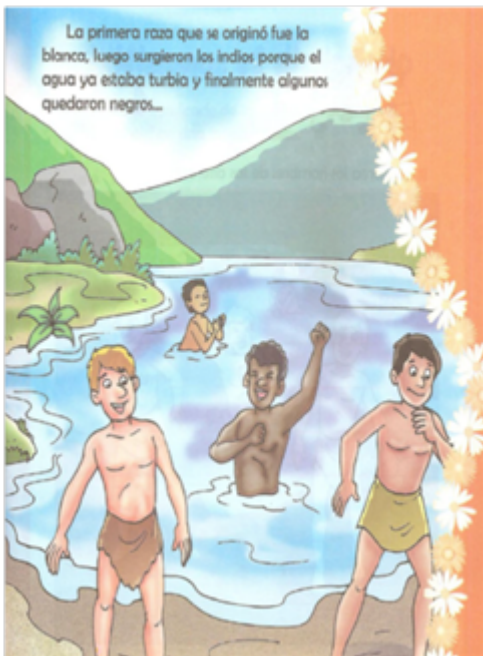
90 Esses padrões foram identificados na Argentina e no Uruguai (ver Sanchez, Bryan e MGR Partners op. cit. 2005). Uma análise recente realizada em escolas secundárias do Uruguai, em 2019, também constatou que 56,5% dos alunos foram alvo de insultos e comentários negativos de outros colegas, dos quais 33,9% relacionados à cor da pele ou cabelo e 27,8% relacionados à identidade racial ou étnica (Administração Nacional de Educação Pública e Ministério do Desenvolvimento Social do Uruguai. 2019. *Convivencia y discriminación en educación media: Resultados preliminares.*).

91 Ver Freire et al. op. cit. 2018.

Embora os livros didáticos sejam apenas uma entre muitas ferramentas pedagógicas à disposição para professores e alunos, eles representam uma boa referência para entender como as questões de raça e racismo são abordadas em sala de aula e para avaliar se os planos de ensino atuais reproduzem ou desconstruem ideias discriminatórias. Em 2013, um livro didático de leitura obrigatória para alunos do segundo ano gerou polêmica no Peru ao retratar a origem da “raça negra” como resultado do banho em águas barrentas (figura 26). O livro foi logo retirado do currículo nacional, mas representações como essa, apesar de talvez mais sutis, são comuns em toda a região.

FIGURA 26

“El origen de las razas”



FONTE: AROMAS, EDITORIAL SAN MARCOS, LIMA, 2010.

NOTA: O TEXTO DA FOTO (EM ESPANHOL) DIZ: “A PRIMEIRA RAÇA QUE SURTIU FOI A RAÇA BRANCA, DEPOIS SURTIRAM OS ÍNDIOS, PORQUE A ÁGUA JÁ ESTAVA BARRENTE, E FINALMENTE ALGUMAS SAÍRAM PRETAS...” (TRADUÇÃO DOS AUTORES).

Por estas razões, nas páginas seguintes apresentamos uma análise sistemática do tratamento das relações raciais e afrodescendentes em livros didáticos oficiais e/ou oficialmente recomendados de história, ciências sociais e estudos sociais (dependendo do país), bem como de linguagem, dos últimos anos do ensino primário e primeiros anos do ensino secundário em dez países (no caso do Brasil, últimos anos do ensino fundamental

e primeiros anos do ensino médio). No total, examinamos 40 livros (ver [Anexo B](#)).⁹² Esses livros não representam o universo de livros didáticos disponíveis nesses países ou para as respectivas séries, e estamos cientes de que as representações étnico-raciais podem variar consideravelmente em outros materiais. No entanto, esta amostra fornece uma boa visão geral das tendências comuns em áreas e livros didáticos destinados à educação geral em momentos-chave da trajetória de aprendizagem de crianças e jovens.

Por que história e linguagem? O foco nos livros de história visa avaliar as representações afrodescendentes em uma área que há muito é apontada, tanto por especialistas quanto por movimentos afrodescendentes, como fundamental para romper com séculos de invisibilidade e exclusão das narrativas de construção de nação e cidadania (por exemplo, contribuições dos afrodescendentes para a construção da nação; para a história do país; o papel da escravidão e da abolição; a história do racismo e o reconhecimento das lutas antirracistas; personagens históricos afrodescendentes, etc.).⁹³ Livros de linguagem foram escolhidos para avaliar as representações implícitas de categorias étnico-raciais em uma área curricular na qual as relações raciais não são centrais para o assunto, mas que podem retratar ideias e crenças que refletem vieses e preconceitos contra minorias vulneráveis, como nas definições implícitas de “família”, representações de papéis profissionais e de status e normas sociais, entre outros.

Por fim, a análise concentrou-se na inclusão e exclusão de afrodescendentes em áreas específicas desses livros didáticos, para permitir comparações sistemáticas e evitar outros vieses analíticos. A saber, foram analisadas (i) as figuras e/ou desenhos representando afrodescendentes; (ii) o contexto em que são retratados; (iii) as funções ou profissões que lhes são comumente atribuídas (por exemplo, profissionais, estudantes, trabalhadores pouco qualificados, criados etc.); (iv) menções diretas sobre afrodescendentes nos textos ou legendas; e (v) como as questões de racismo e discriminação são abordadas, se for o caso. A análise também adotou uma abordagem interseccional, que considerou a representação por gênero e deficiência.

92 Incluindo Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, Honduras, México, Nicarágua, Peru, Uruguai e Venezuela.

93 Ferrão Candau op. cit. 2013.

Deve-se notar que muitos livros didáticos incluídos nesta avaliação são em si mesmos materiais valiosos, e apresentam perspectivas críticas sobre muitas questões e estão atualizados em suas respectivas disciplinas. No entanto, esta análise pretende avaliar se eles incluem as necessidades e pontos de vista específicos de crianças e jovens afrodescendentes em suas discussões, e se apresentam uma representação equilibrada das relações raciais e reconhecem identidades e contribuições afrodescendentes para a educação em duas matérias críticas do conhecimento geral. Esta avaliação baseia-se no conhecimento e na experiência de que, para que a discriminação e o racismo estrutural sejam erradicados dos ambientes educacionais, a inclusão étnico-racial deve ser vista como uma dimensão integral do processo de aprendizagem, onde todas as matérias devem se afastar da visão eurocêntrica que normalizou crenças, preconceitos e normas sociais que perpetuam a desigualdade e a exclusão.

Imagens de raça e racismo

O tratamento dado aos afrodescendentes nos livros didáticos, tanto em sua representação gráfica quanto no conteúdo associado, é objeto de estudo há muitas décadas na América Latina e outras regiões. Um estudo de 252 livros didáticos de Língua Portuguesa para a quarta série do ensino primário publicados entre 1975 e 2004 concluiu que eles reproduziam e promoviam discursos racistas. Verificou-se que os textos usavam os brancos como a principal representação da humanidade, colocando-os como interlocutores-chave desses textos, ao mesmo tempo em que relegavam os personagens negros à posição de grupo marginalizado. A inclusão dos afrodescendentes ficou restrita a temas e espaços sociais específicos, com menor participação em tramas e discursos, e geralmente retratados de forma passiva ou subserviente.⁹⁴

94 Baptista da Silva, Paulo Vinicius. 2008. *Racismo em livros didáticos: Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte, Brazil: Editorial Autêntica.

Em resposta a essas antigas tendências discriminatórias nos currículos escolares, na década de 80 o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) criado no Brasil passou a se concentrar nos livros escolares para mudar os preconceitos das editoras e autores e, assim, reverter a disseminação de mensagens preconceituosas e discriminatórias. A questão, no entanto, vai muito além, uma vez que hierarquias raciais existentes no ambiente escolar se manifestam de inúmeras formas, tais como a diferença na probabilidade de receber elogios ou críticas verbais; práticas não verbais de demonstração (ou não) de afeto; e práticas pedagógicas que – conscientemente ou não – reforçam os estereótipos raciais ou a invisibilidade dos afrodescendentes.⁹⁵

A presença ou ausência de afrodescendentes em ilustrações de livros didáticos é uma boa maneira de avaliar vieses inconscientes na forma como as questões étnico-raciais são tratadas – ou ignoradas – em leituras de uso geral. Também lança luz sobre os papéis e valores atribuídos direta ou indiretamente aos afrodescendentes em temas cotidianos de sala de aula, como valores familiares, história, compreensão de leitura, cidadania etc.

A análise de 40 livros didáticos de dez países realizada para este relatório mostra que a região vem se afastando lentamente das representações relatadas na década de 80, quando os afrodescendentes geralmente apareciam em papéis estereotipados subservientes (por exemplo, empregadas domésticas, trabalhadores da construção).⁹⁶ No entanto, ainda existem vieses e preconceitos importantes, tanto no número de aparições e na variedade de papéis que os afrodescendentes assumem, bem como nas situações a que são comumente associados. Das 5.121 imagens analisadas, com média de 512 por país, os afrodescendentes estão de fato representados em apenas 15%, variando de 9% a 23% do total de imagens nos livros didáticos selecionados por país, apesar de representarem cerca de um quarto da população latino-americana.

95 Paixão, Marcelo. 2009. *The Paradox of the "Good" Student: Race and the Brazilian Education System* Washington, DC: PREAL; Cabella, Wanda, Mathías Nathan, e Mariana Tenenbaum. 2013. "La población afro-uruguaya en el Censo 2011." Em *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*, segunda edição, por Juan José Calvo (ed.). Montevideo: Programa População, Unidade Multidisciplinar, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da República do Uruguai.

96 Regina Pinto, "A representação do negro em livros didáticos de leitura," Caderno de Pesquisas 63, Nov. (1987): 88-92, cited in Marcelo Paixão, *The Paradox of the "Good" Student*, 23.

FIGURA 27

Equador: Imagem de um protesto

FONTE: LIVRO DE ESTUDOS SOCIAIS PARA O ENSINO PRIMÁRIO (6A SÉRIE).

Não há correlação entre o tamanho e a proporção da população afrodescendente em cada país (ou seja, a provável proporção de crianças e jovens expostos a essas imagens) e sua representação proporcional nas imagens dos livros didáticos. Por exemplo, enquanto no Brasil os afrodescendentes representam mais da metade da população total (26% deles na faixa etária de 5 a 18 anos), apenas 19,5% das imagens em livros didáticos os representavam como sujeitos ativos ou passivos. Na Venezuela, país com a maior parcela de afrodescendentes proporcional à sua população na região (55% do total), os afrodescendentes foram representados nos livros didáticos em apenas cerca de 24% das imagens analisadas. Na Nicarágua, no extremo oposto, onde os afrodescendentes são apenas uma pequena proporção da população (menos de 1%), eles estavam presentes em quase 35% das imagens.

Embora seja difícil determinar o que é uma representação proporcional correta, a sub-representação de afrodescendentes em países com grandes populações afrodescendentes, como Brasil ou Venezuela, sugere que os ideais de branquitude ainda dominam a iconografia dos principais temas discutidos, seja “a família” ou a contribuição de diferentes grupos sociais para a narrativa apresentada à classe. Mas a quantidade ou presença de afrodescendentes nas imagens dos livros escolares não reflete necessariamente um ato de reconhecimento ou inclusão. Na Nicarágua, por exemplo, a relativa abundância de afrodescendentes nas imagens dos livros

didáticos os retrata principalmente de forma estereotipada, intimamente ligada a representações de folclore, dança e música, enquanto os povos Creole e Garífunas foram apresentados como povos indígenas, sem reconhecer sua ancestralidade africana. Os livros didáticos analisados do Uruguai e do Peru, por exemplo, apresentam imagens de afrodescendentes, mas priorizam figuras estrangeiras, como Martin Luther King Jr. e Nelson Mandela, não reconhecendo adequadamente os afrodescendentes de sua própria nacionalidade

Os afrodescendentes raramente são vistos em retratos ou em primeiro plano, ou destacados como indivíduos ilustres ou personagens históricos, com notáveis exceções, como por exemplo, Nelson Mandela. Na maioria das vezes, são apresentados como parte de um coletivo ou em segundo plano, tipicamente de forma folclórica. A figura 28, por exemplo, embora destaque corretamente a variedade de culturas e povos que vivem hoje na região, mostra apenas jovens e mulheres brancas em trajes e maquiagens que poderiam ser considerados não tradicionais/folclóricos. Embora essas representações não sejam prejudiciais em si, elas reforçam o preconceito dominante de que minorias historicamente excluídas estão inevitavelmente ancoradas no passado e na tradição, ou associadas a componentes exóticos do país (o *alheio* dentro).

Por outro lado, há um significativo excesso de representação de homens brancos em situações de destaque, compreendendo cerca de 65% de todos os retratos ou imagens em primeiro plano identificados nos 40 livros analisados (ver figura 29). Isso é mais de dez vezes o número de imagens em que os afrodescendentes são destacados (6%) e mais de vinte vezes o número de mulheres afrodescendentes (3,6%). As mulheres brancas, por sua vez, aparecem em 19% de todos os retratos e imagens em primeiro plano, atrás apenas dos homens brancos.

FIGURA 28

Ecuador: Vários retratos/primeiro plano em uma única página.



FORTE: ESTUDOS SOCIAIS DO ENSINO MÉDIO.

FIGURA 29

México: Imagem de um grupo de liberais



FORTE: HISTÓRIA, 5ª SÉRIE, ESCOLA PRIMÁRIA.

Finalmente, há pouquíssima diversidade em termos de outras minorias vulneráveis além dos povos indígenas nos livros analisados, como pessoas com deficiência ou LGBTI, e a maioria dos livros didáticos omite as desvantagens adicionais que a interseção dessas

identidades pode infligir a indivíduos ou grupos. As pessoas com deficiência aparecem apenas 83 vezes nos 40 livros analisados, mas há uma grande variação entre os países, com os livros didáticos do Uruguai e da Venezuela não mostrando nenhum, e os da Colômbia, Peru, Honduras, Nicarágua e Brasil juntos mostrando apenas seis imagens de pessoas com deficiência.

A grande maioria das pessoas com deficiência aparece em apenas um livro do Equador (Estudos Sociais da 6ª série), com 65 pessoas representadas em paridade de gênero. No entanto, somando todos os livros analisados, apenas uma das 83 pessoas com deficiência representadas é afrodescendente, sendo o restante branco ou mestiço (ou seja, pessoa de ascendência mista indígena e branca). As tabelas 3 e 4 apresentam um resumo da análise.

TABELA 3

Proporção de afrodescendentes (AD) em relação ao total de imagens por país

País	% da população AD* (ano do censo)	Número de imagens analisadas	% de Imagens de pessoas AD do total	% de Imagens com homens AD do total	% de Imagens com mulheres AD do total
Nicarágua	0,5 (2005)**	578	34,6	22,3	21,3
Venezuela	53,4 (2011)	410	23,9	14,1	13,7
Brasil	50,9 (2010)	595	19,5	15,5	8,2
Colômbia	6,7 (2018)	558	18,0	12,2	5,7
Equador	7,2 (2010)	527	15,6	10,6	7,6
Uruguai	8,1 (2011)	485	14,3	8,9	5,6
Peru	3,60(2017)	745	10,2	7,5	5
Honduras	1,4 (2013)	553	9,2	5,6	5,6
Costa Rica	7,8 (2011)	148	4,8	2,7	2
México	0,6 (2015)	522	3,4	2	2
Média	14,8	512	14,9	10,1	7,7

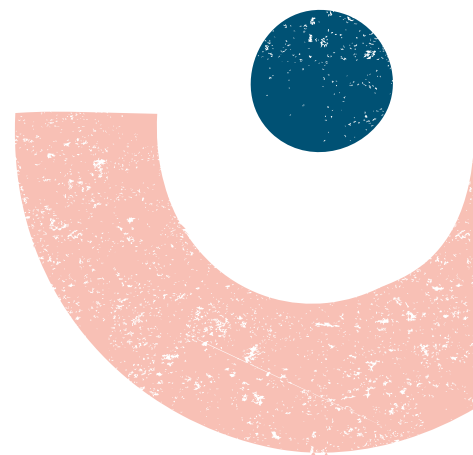
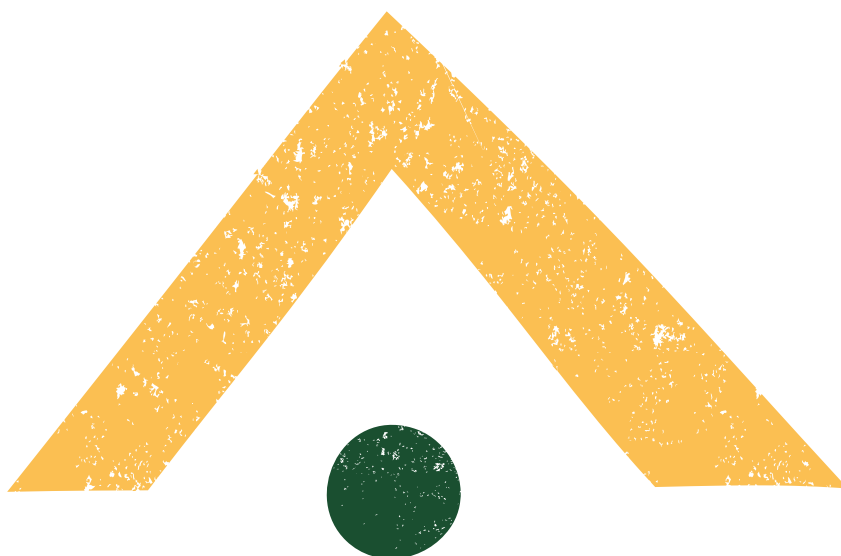
*AD = AFRODESCENDENTE

** = NÃO INCLUI OS MISQUITOS.

TABELA 4

Proporção de retratos ou imagens em primeiro plano nas imagens analisadas, por país, etnia e gênero

País	Número de imagens analisadas	Número de retratos ou 1º plano	% Retratos ou 1º plano de homens brancos	% Retratos ou 1º plano de mulheres brancas	% Retratos ou 1º plano de homens AD	% Retratos ou 1º plano de mulheres AD
Brasil	595	101	67,0	10,9	16,8	5,0
Colômbia	558	246	61,8	19,9	8,5	4,5
Costa Rica	148	53	84,9	11,3	0,0	1,9
Equador	527	204	44,0	21,0	10,8	4,9
Honduras	553	210	60,0	17,6	4,3	2,4
México	522	223	71,7	21,5	0,0	0,9
Nicarágua	578	132	56,8	22,0	8,3	10,6
Peru	745	253	59,7	29,6	4,3	2,8
Uruguai	485	79	68,4	22,8	0,2	0,4
Venezuela	410	116	75,0	15,5	6,9	0,0
Média	512	162	64,9	19,2	6,1	3,6



A sub-representação dos afrodescendentes no número de imagens e nas situações de protagonismo (retratos/primeiro plano) é acompanhada por uma representação excludente quanto ao contexto ou aos papéis em que aparecem. Os afrodescendentes são mais frequentemente representados em profissões e atividades associadas à música, dança, esportes, bem como ao trabalho rural, manual ou industrial, o que reflete uma visão estreita e discriminatória dos papéis potenciais e reais que os afrodescendentes desempenham ou desempenharam nas sociedades latino-americanas (ver tabela 5).

Também é notável a presença de afrodescendentes em imagens de manifestações públicas, especialmente no Equador, Honduras e Peru, onde de fato esta é a principal situação em que são exibidos. Em oito dos dez países selecionados, as manifestações estão entre as quatro principais situações mais comuns em que homens e mulheres afrodescendentes são representados (ver tabela 6). A categoria manifestação refere-se a pessoas que aparecem participando ativamente de diferentes formas de manifestação coletiva, em espaços públicos, mas cabe ressaltar que em nenhum dos casos as imagens refletem formas de violência ou repressão. Em geral, representam grupos de pessoas que se manifestam por seus direitos ou expressam sua identidade étnica, social ou política, como visto nas figuras 30 e 31, bem como pessoas fazendo discursos em eventos públicos.

TABELA 5

Ocupação/atividade ou ambiente profissional de trabalho em que afrodescendentes aparecem nas imagens (número total # e %), por gênero (homem -h/ mulher- m) e país

		Trabalha- dor in- dustrial, físico ou manual		Profis- sional		Empre- sário/a		Comer- ciante		Empre- gado/a Domés- tico/a		Esporte		Música /Arte		Nobreza /Cúria		Militar	
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Brasil	#	6	1	7	3	-	-	1	-	-	-	3	-	15	4	-	-	3	-
	%	4.4	0.7	5.2	2.2	-	-	0.7	-	-	-	2.2	-	11.1	3	-	-	2.2	-
Colômbia	#	10	3	4	-	-	-	-	3	3	-	12	2	17	9	-	-	1	-
	%	4	1.2	1.6	-	-	-	-	1.2	1.2	-	4.7	0.8	6.7	3.5	-	-	0.4	-
Costa Rica	#	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
	%	-	-	-	22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	-	-	-	-
Equador	#	18	-	-	-	-	-	1	-	-	3	2	1	17	2	-	-	3	-
	%	4	-	-	-	-	-	0.2	-	-	0.7	0.5	0.2	3.8	0.5	-	-	0.7	-
Honduras	#	-	3	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	16	5	-	-	4	-
	%	-	2.3	-	-	-	-	-	0.8	-	-	1.5	-	12	3.8	-	-	0.03	-
México	#	9	5	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	%	32.1	17.9	17.9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3.6	-
Nicarágua	#	10	10	5	12	-	-	2	3	-	1	5	1	19	29	-	-	47	3
	%	2	2	1	2.3	-	-	0.4	0.6	-	0.2	1	0.2	3.7	5.7	-	-	9.2	0.6
Peru	#	-	-	4	2	-	-	-	-	1	1	6	2	-	-	-	-	-	-
	%	-	-	2.3	1.1	-	-	-	-	0.6	0.6	3.4	1.1	-	-	-	-	-	-
Uruguai	#	1	1	2	4	-	-	1	1	-	2	1	-	3	-	12	3	5	3
	%	0.2	0.2	0.4	0.9	-	-	0.2	0.2	-	0.4	0.2	-	0.7	-	2.6	0.7	1.1	0.7
Venezuela	#	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	-	-	4	1	1	1	5	-
	%	-	-	-	2.2	-	-	-	0.7	-	-	-	-	2.9	0.7	0.7	0.7	3.6	-

		Político e governante		Manifestante		Estudante		Empregado no setor de serviços		Trabalhador rural ou mineração		Pai-marido; Mãe-Esposa		Lazer		Outros		Total
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Brasil	#	17	2	6	-	1	-	2	-	-	-	2	3	6	6	26	21	394
	%	12.6	1.5	4.4	-	0.7	-	1.5	-	-	-	1.	5	4.4	4.4	19.3	15.6	100
Colômbia	#	17	2	6	-	4	2	-	4	27	7	-	-	10	2	59	50	254
	%	6.7	0.8	2.4	-	1.6	0.8	-	1.6	10.6	2.8	-	-	3.9	0.8	23.2	19.7	100
Costa Rica	#	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	9
	%	-	-	-	-	22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44	-	100
Equador	#	8	-	162	155	5	5	-	-	-	1	1	2	1	-	31	29	447
	%	1.8	-	36.2	34.7	1.1	1.1	-	-	-	0.2	0.2	0.5	0.2	-	6.9	6.5	100
Honduras	#	-	-	28	25	1	3	2	2	9	-	1	2	2	5	10	12	133
	%	-	-	21.1	18.9	0.8	2.3	1.5	1.5	6.8	-	0.8	1.5	1.5	3.8	7.5	9.2	100
México	#	-	-	1	1	1	2	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1	28
	%	-	-	3.6	3.6	3.6	7.1	-	-	-	3.6	-	-	-	-	3.6	3.6	100
Nicarágua	#	4	44	24	4	40	52	-	1	15	14	3	12	22	32	47	51	512
	%	0.8	8.6	4.7	0.8	7.8	10.2	-	0.2	2.9	2.7	0.6	2.3	4.3	6.3	9.2	10	100
Peru	#	3	1	29	29	27	12	-	1	1	-	3	3	11	6	23	13	178
	%	1.7	0.6	16.3	16.3	15.8	6.7	-	0.6	0.6	-	1.7	1.7	6.2	3.4	12.9	7.3	100
Uruguai	#	12	-	9	-	1	-	2	1	21	6	-	-	4	3	204	155	457
	%	2.6	-	2	-	0.2	-	0.4	0.2	4.6	1.3	-	-	0.9	0.7	44.6	33.9	100
Venezuela	#	25	1	12	2	7	25	-	-	1	2	1	2	-	-	27	17	138
	%	18.1	0.7	8.7	1.5	5.1	18.1	-	-	0.7	1.5	0.7	1.4	-	-	19.6	12.3	100

TABELA 6

Percentual (%) de afrodescendentes por tipo de ocupação representada nas imagens, por gênero

Ocupação/Atividade	Homens	Mulheres
Trabalhador industrial, físico ou manual	2,12	0,90
Profissional	1,06	1,02
Empresário/a	0,00	0,00
Comerciante	0,20	0,35
Empregado/a Doméstico/a	0,16	0,27
Esportes	1,22	0,24
Música/Arte	3,57	2,00
Nobreza/Cúria	0,51	0,16
Militar	2,71	0,24
Político e governante	10,98	3,92
Manifestante	11,14	8,78
Estudante	3,49	3,96
Setor de emprego e serviços	0,24	0,35
Trabalho rural ou mineração	2,90	1,22
Pai-marido Mãe-esposa	0,43	0,94
Lazer	2,20	2,12
Outra/nenhuma atividade específica	16,94	13,69

FIGURA 30

Honduras: Manifestação da população garífuna

A população garífuna está representada nos livros de estudos sociais, neste caso para o ensino médio. Esta imagem mostra uma manifestação em que a comunidade expressa sua identidade étnica em um espaço público.

FIGURA 31

Equador: Afrodescendentes em manifestação pelo respeito à natureza

Um livro de estudos sociais da sexta série mostra uma marcha de afrodescendentes, cuja identidade é mencionada especificamente na legenda, exigindo respeito à natureza.

Em seis outros países, os afrodescendentes apareceram em cargos políticos de liderança, mas na maioria se referem a líderes políticos estrangeiros, como Patrice Lumumba (ver figura 32). Há, no entanto, afrodescendentes representados em legislaturas ou parlamentos multilaterais e como governadores coloniais da região de Esmeraldas no Equador.

FIGURA 32

Equador: Retrato de Patrice Lumumba

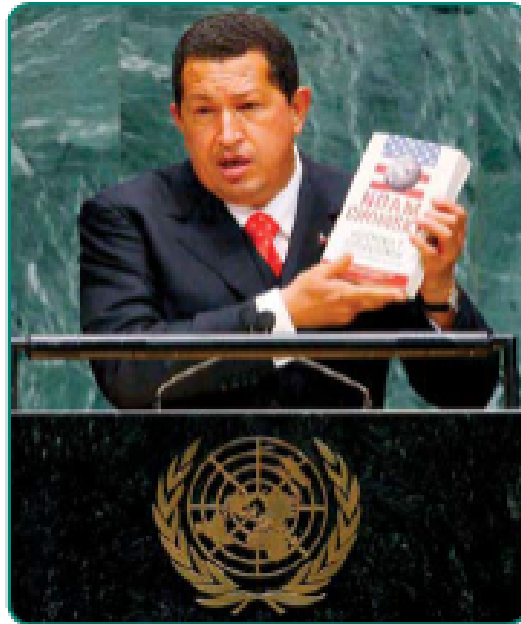
Patrice Lumumba foi líder da independência da República Democrática do Congo e primeiro-ministro. O livro de estudos sociais da sexta série do Equador mostra essa imagem na categoria política e liderança.

O número total de imagens relacionadas a figuras políticas é significativamente impulsionado pela Venezuela, com 26 imagens (25 homens e uma mulher), representando 18% do total de imagens encontradas nos livros do país. Cabe destacar que dessas, 20 são de imagens do ex-presidente Hugo Chávez (figura 33), que se apresentou publicamente como *moreno* e afrodescendente em diversas situações.⁹⁷ Contudo, na Venezuela, a maior representação de afrodescendentes em situações políticas está vinculada ao maior envolvimento da maioria *parda/morena* nos assuntos políticos do país, particularmente desde o final da década de 50, com o início do período democrático.⁹⁸

97 Moreno é uma categoria mestiça comumente usada na Venezuela e em outros países do Caribe, que descreve alguém de ascendência afrodescendente e branca. É uma categoria descritiva, apelando para características fenotípicas, como cabelos cacheados, nariz largo e tons de pele escuros. É ampla em sua aplicação, de modo que o termo *moreno* é frequentemente usado para suavizar o caráter pejorativo de outras categorias, como o negro, e, portanto, é frequentemente influenciado pelo status social – ou seja, quanto mais rico o afrodescendente, mais provável é que ele se autodenomine e seja referidos por outros como *moreno(a)*, independentemente de suas características fenotípicas.

98 Wright, Winthrop R. 1990. *Café con Leche: Race, Class, and National Image in Venezuela*. Austin: University of Texas Press.

FIGURA 33

Venezuela: Hugo Chávez

Hugo Chávez, presidente da República Bolivariana da Venezuela de 2007 a 2013, é retratado aqui em um livro de ciências sociais para o segundo ano do ensino médio.

Por fim, nos livros analisados, os afrodescendentes não estão mais restritos aos papéis tradicionais, o que é uma melhoria notável em relação aos achados de um estudo do Instituto Interamericano de Direitos Humanos de 2003, que concluiu que os afrodescendentes eram mostrados principalmente em ocupações ou contextos restritos à escravidão, dança, venda de artesanato e situações de extrema pobreza.⁹⁹ Uma exceção é a figura 34, que retrata o papel dos afrodescendentes na mineração de ouro e seus efeitos ambientalmente destrutivos.

99 Inter-American Institute of Human Rights. 2003. *II informe interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en el currículo y textos escolares*. Inter-American Institute of Human Rights: San José.

FIGURA 34

Colômbia: Comunidade mineira

Este livro de Estudos Sociais do 10º ano da Colômbia mostra comunidades afrodescendentes na mina de ouro do município de Buenaventura usando mercúrio no rio Dagua. Essas comunidades sofreram desproporcionalmente com o conflito armado, com a presença do exército e de grupos paramilitares. No entanto, o livro não se refere ao pertencimento étnico-racial e os associa por meio das imagens à destruição ambiental.

Embora poucos, alguns afrodescendentes são apontados nas imagens dos livros didáticos como indivíduos ou líderes de destaque (ver figura 35). Como mostra a Tabela 7, 41% dos afrodescendentes proeminentes se enquadram na categoria de Políticos, o que é novamente explicado principalmente pela Venezuela, com 50% do total (20/40), seguido pelo Brasil (8/15) e Equador (31/09). Esses três países contribuem com 70 dos 97 indivíduos afrodescendentes de destaque no total. Enquanto isso, Costa Rica, México, Nicarágua e Uruguai dificilmente destacam qualquer cidadão afrodescendente ilustre.

TABELA 7


Afrodescendentes em destaque pela atividade nos livros didáticos

	Políticos	Artistas	Líderes sociais	Atletas	Militares	Empresários	Religiosos	Outros	Total
Brasil	8	5	0	1	0	0	0	1	15
Colômbia	1	2	1	5	0	0	0	1	10
Costa Rica	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Equador	9	10	9	2	1	0	0	0	31
Honduras	0	1	0	2	0	0	0	6	9
México	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Nicarágua	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Peru	0	0	3	0	0	0	0	1	4
Uruguai	2	0	1	0	0	0	0	0	3
Venezuela	20	0	0	0	4	0	0	0	24
Total	40	18	14	10	5	0	0	10	97
	41,24%	20,45%	15,91%	11,36%	5,68%	0,00%	0,00%	11,36%	100%

FIGURA 35

Honduras: destacando grandes personalidades

Hondureños en el arte



Santos Arzú Quioto
Nace en la ciudad de San Pedro Sula, artista autodidacta, quien ha realizado aproximadamente 18 exposiciones individuales y más de 50 colectivas en galerías y museos alrededor del mundo. Entre sus principales reconocimientos están: la medalla de oro en la Tercera Bienal de Pintura del Caribe y Centroamérica, ha representado a Honduras en la famosa Bienal de Venecia y otras bienales en Guatemala, Costa Rica, Nicaragua, Perú y Ecuador. Quioto fue artista residente en Estados Unidos y China.

Este livro de Ciências Sociais do ensino secundário de Honduras dedica várias páginas a personalidades do país, a maioria delas em retratos. Neste caso, refere-se a um artista autodidata.

Há 186 imagens nos 40 livros didáticos dedicadas a abordar temas específicos de afrodescendentes, que se referem a questões que vão de reivindicações de direitos civis à diversidade cultural, discriminação, escravidão e pobreza (ver tabela 8). No Brasil, país onde o racismo estrutural é um fator crucial de exclusão, a discriminação foi ilustrada apenas em quatro imagens (de 30 imagens abordando temas afrodescendentes). O Equador, por outro lado, teve o maior número de imagens (60) abordando questões específicas dos afrodescendentes, especialmente relacionadas à diversidade cultural, movimentos de direitos civis e discriminação. A figura 36 é um exemplo de um livro de língua do Equador que mostra a diversidade cultural do país, com afrodescendentes retratados como parte de uma variedade de etnias que compõem a população equatoriana e suas respectivas línguas. Em Honduras, embora a maioria das imagens se referisse à discriminação (8 de 20), uma das duas que focavam na pobreza e na solidariedade tinha uma imagem marcante de várias mãos afrodescendentes recebendo grãos de mãos brancas, sugerindo um tom de caridade (ver figura 37).

Em suma, as imagens que representam os afrodescendentes nos livros escolares evoluíram nas últimas décadas, mas há necessidade de mais melhorias. Os brancos continuam a aparecer como atores-chave e protagonistas na sociedade, e os afrodescendentes (quando visíveis) ainda são relegados a papéis menos importantes.

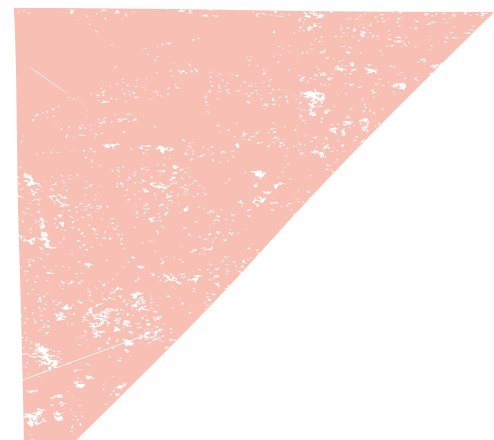


TABELA 8
Número de imagens que abordam questões afrodescendentes, por tema e país

	Sobre acesso a direitos	Como parte da diversidade e riqueza cultural	Sobre discriminação pobreza	Sobre época da escravidão	Sobre pobreza	Outros	Total
Brasil	20	2	4	0	4	0	30
Colômbia	6	19	3	2	0	0	30
Costa Rica	0	0	0	0	0	0	0
Equador	17	18	11	7	5	2	60
Honduras	5	1	8	1	2	3	20
México	2	1	0	2	0	1	6
Nicarágua	0	3	0	3	2	0	8
Peru	2	0	1	0	0	3	6
Uruguai	2	5	1	7	4	0	19
Venezuela	2	1	0	3	0	3	7
Total	54	50	28	25	17	12	186



FIGURA 36

Equador: Como a sociedade é composta

ESTE LIVRO DE IDIOMAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DISCUTE AS DIFERENTES ETNIAS QUE COMPÕEM A SOCIEDADE EQUATORIANA, ENTRE ELAS OS AFRODESCENDENTES.

FIGURA 37

Honduras: Pobreza e solidariedade

Solidaridad es sentir las necesidades de los otros, como si fueran nuestras.

ESTE LIVRO DE ESTUDOS SOCIAIS DA SÉTIMA SÉRIE DISCUTE A SOLIDARIEDADE, DEFINIDA NA IMAGEM COMO “SENTIR QUE AS NECESSIDADES DOS OUTROS SÃO NOSSAS”, MOSTRANDO MÃOS BRANCAS FORNECENDO COMIDA PARA MÃOS DE AFRODESCENDENTES.

Raça e racismo em palavras

Se a representação de raça e de questões raciais nas imagens dos livros didáticos da região é heterogênea – embora em termos gerais estreita, enganosa ou folclorizante – sua inclusão em discussões relevantes nos currículos revela um problema mais sistêmico. A inclusão de questões e lutas étnico-raciais, incluindo o racismo, muitas vezes reforça preconceitos, seja por reafirmar ideias discriminatórias, como a suposta ausência de afrodescendentes em alguns países, seja por representá-los como estrangeiros e afastados da realidade social do leitor. A grande maioria entre os poucos livros didáticos que incluem discussões sobre racismo e direitos civis, por exemplo, o fazem em referência aos processos dos Estados Unidos e da África do Sul, omitindo referências às suas próprias tensões e lutas raciais e reforçando por implicação concepções errôneas como o mito da democracia racial ou ideologias de *mestiçagem*.

Há também uma tensão entre as imagens associadas aos afrodescendentes, que dão a muitos livros didáticos a aparência de diversidade e inclusão, e a referência a essas imagens nos textos ou a justificativa pedagógica para sua aparição, ou falta dela. No geral, porém, as questões étnico-raciais raramente são abordadas, seja nos conteúdos textuais ou mesmo nas legendas associadas às imagens onde são representadas, omitindo discussões fundamentais como a contribuição dos afrodescendentes para a história ou o presente do país. Isso perpetua a falta de visibilidade e voz das minorias étnico-raciais nas dinâmicas de aula e no processo de aprendizagem em geral.

Poucas imagens de pessoas afrodescendentes mencionam de fato sua condição étnico-racial nas legendas associadas. Nos livros didáticos da Nicarágua e do Peru, por exemplo, a presença de imagens de afrodescendentes coexiste, surpreendentemente, com uma quase absoluta ausência de referência à sua identidade étnico-racial. Nos livros peruanos incluídos nesta análise, os afro-peruanos e as questões pertinentes estão absolutamente ausentes nos textos, destacando-se o uso meramente decorativo das imagens que, no entanto, dão a impressão de diversidade e inclusão. Os livros nicaraguenses também não fazem menções escritas suficientes de questões étnico-raciais no próprio texto, mas, ao contrário do Peru, as imagens têm alguma utilidade documental e, ocasionalmente, fazem alusão a cidadãos afrodescendentes.

Os textos colombianos apresentam uma desproporção no número de referências a afrodescendentes que aparecem nas imagens em relação ao material escrito.

Embora o maior número de imagens sugira um esforço para melhorar sua representação, a dificuldade em usar a legenda apropriada ou destacar seus problemas, mesmo ao falar sobre racismo, pode indicar a persistência de certos tabus. Isso também reflete a tensão de uma ideologia liberal que identifica cidadania com homogeneidade e associa nomear diferenças com racismo.¹⁰⁰

Uma parte significativa das imagens nos livros didáticos analisados também não é acompanhada de um esforço equilibrado para incluí-las nas discussões escritas, além das legendas das fotos. Essa falta de referência aos afro-colombianos ocorre mesmo quando a imagem dos afrodescendentes acompanha os textos ou quando o programa aborda questões étnico-raciais específicas, como a discriminação. Na relação entre imagens e texto, as primeiras podem ser usadas para transmitir conceitos abstratos e preconceitos que os autores não ousam explicitar na discussão, como a associação entre etnia, pobreza e alta fecundidade, como visto na figura 38.

FIGURA 38

Colômbia: Famílias afrodescendentes e famílias brancas



O livro de ciências sociais do décimo ano mostra uma família afrodescendente mais numerosa e desprotegida do que uma mãe branca e loira com sua filha.

Há, no entanto, uma grande variação entre os livros incluídos nesta análise, tanto em termos de número de menções quanto da intenção de sua inclusão. Os livros didáticos do Equador, por exemplo, dedicam mais espaço e profundidade para discutir questões étnico-raciais específicas, enquanto os da Colômbia e Honduras, apesar de terem um número semelhante de menções, não dedicam o mesmo espaço e profundidade aos problemas específicos (neste caso, estão associadas a discussões sobre diversidade cultural).

Honduras, por sua vez, inclui a maioria das questões afrodescendentes nos livros de ciências sociais, integrando-as nas discussões sobre construção de nação e identidade. Países como Peru, Venezuela e Nicarágua, por outro lado, onde o número de imagens mostra um esforço para reconhecer a existência de afrodescendentes, não têm a uma cobertura adequada de suas questões específicas.

Os textos do México são um exemplo de como os currículos escolares podem reafirmar visões discriminatórias comuns e ideias de exclusão que contrariam a pauta política mais ampla de reconhecimento que tem sido promovida pelo país na última década.¹⁰¹ Os afrodescendentes são mencionados nos textos mexicanos analisados cerca de 51 vezes, mas nunca são incluídos nas discussões relacionadas a questões de identidade nacional ou direitos civis, e na maioria das vezes são associados ao folclore, ao passado da escravidão ou às lutas estrangeiras — por exemplo, todas as sete menções a afrodescendentes em um livro de língua espanhola referem-se a questões relacionadas aos afro-peruanos, especificamente sobre a discriminação que enfrentam, mais uma vez enquadrando o racismo como um problema externo. No livro de história para estudantes do ensino primário, os “africanos” são mencionados como parte dos povos perseguidos por Hitler. Além disso, questões de racismo e discriminação contra afrodescendentes são apresentadas como um problema externo, algo que acontece em outros lugares, principalmente nos Estados Unidos, sem referência à conturbada história do México

101 O México reconheceu oficialmente os afro-mexicanos em sua Constituição em 2019, incluindo-os em regulamentos especiais de proteção em pé de igualdade com os povos indígenas. O instituto nacional de estatística (INEGI) vem coletando dados sobre afro-mexicanos desde 2015, inclusive no último censo de 2020, que foi um marco para o reconhecimento afro-mexicano.

com sua própria população afrodescendente.¹⁰² Notadamente, embora um livro didático mexicano incluía uma discussão sobre o racismo na América Latina, ele o faz apenas em referência ao racismo no Peru.

Assim como no México, os livros da Costa Rica não fazem menção explícita à população afrodescendente, apesar dos importantes esforços do governo para obter visibilidade e reconhecimento nos últimos anos (ver tabela 9).

No Brasil, o livro de linguagem do 9º ano traz diversos artigos, dados e gráficos em várias páginas para discutir a violência, com foco em alguns de seus impulsionadores históricos e sociológicos, e enfatiza as desvantagens dos pobres. Os exercícios analíticos que seguem focam, entre outras coisas, no perfil das vítimas de homicídio no Brasil: jovens. Embora o mesmo relatório do qual os gráficos são extraídos (Atlas da Violência 2018) tenha um capítulo inteiro dedicado à violência contra afrodescendentes (negros), destacando que a taxa de homicídios de afro-brasileiros é 2,5 vezes superior à de não afrodescendentes, o livro não discute o alto índice de violência contra eles, perdendo a oportunidade de abordar uma das principais expressões do racismo estrutural no Brasil. No entanto, posteriormente, o livro aborda a discriminação racial.

102 Durante anos, organizações afrodescendentes e organizações internacionais de direitos humanos denunciaram que os afro-mexicanos, especialmente os jovens, são frequentemente vítimas de perseguição policial e prisão, sob o pretexto de que podem não ser cidadãos mexicanos. Mesmo quando de posse do documento eleitoral do Instituto Federal Eleitoral (IFE), a forma de identificação mais usada no México, jovens afro-mexicanos foram deportados ou ameaçados de deportação para países estrangeiros (ver Freire et al. 2018. op. cit.).

TABELA 9

Número de menções no corpo do texto de termos referentes a afrodescendentes (inclui as variantes em cada país), quando disponíveis

País	Número de imagens analisadas	Imagens com pessoas Afrodescendentes (% sobre o total)	Número de menções a afrodescendentes
Brasil	595	19,5	129
Colômbia	558	0,18	87
Costa Rica	148	0,048	5
Equador	527	0,156	218
Honduras	553	0,092	74
México	522	0,034	51
Nicarágua	578	0,346	10
Peru	745	0,102	11
Uruguai	485	0,143	83
Venezuela	410	0,239	28

Por fim, a forma como os livros analisados tratam o racismo é desigual e, em muitos casos, superficial ou ausente. Escravidão e miscigenação são mencionadas em muitos textos, mas nenhum dos 40 livros analisados discute, muito menos contesta, conceitos excludentes profundamente arraigados, como democracia racial, branqueamento ou mestiçagem.¹⁰³ Ao contrário, muitos textos reforçaram alguns desses preconceitos difundidos enquanto, teoricamente, celebravam a diversidade. Por exemplo, um livro de comunicações da 4ª série do Peru retrata uma família estereotipada branca, alegremente reunida na sala de estar, sob o título “Vamos

103 “O branqueamento – conjunto de políticas, discursos e práticas construídos sobre a ideia de que os elementos brancos e europeus eram superiores aos africanos ou indígenas – foi amplamente adotado durante a segunda metade do século XIX. Influenciado pelas teorias contemporâneas de eugenia e supremacia biológica, o branqueamento considerava as populações negras e mestiças como “raças inferiores” e, portanto, como obstáculos para o desenvolvimento e o progresso *a la europea*” (Freire et al. 2018., 40).

respeitar a todos para viver uma vida feliz”, sugerindo a importância de celebrar a diversidade. No entanto, o único elemento diverso na sala são três retratos na parede, representando uma mulher africana particularmente estereotipada, que segura um vaso de barro sobre a cabeça em uma das fotos. Apesar do título, a diversidade aqui é representada de forma problemática por um sujeito passivo – distante, decorativo, estereotipado e com afastamento seguro da família branca idealizada que representa apenas uma minoria de elite (ver figura 39).

FIGURA 39

Peru: Família branca, retratos africanos



A IMAGEM, DA UNIDADE 5 DE UM LIVRO DE COMUNICAÇÃO DA QUARTA SÉRIE DO PERU, VISA ABORDAR QUESTÕES DE RESPEITO E DIVERSIDADE. O TÍTULO SUGERE QUE A FELICIDADE É UMA CONSEQUÊNCIA DO RESPEITO. OS TEMAS DE FELICIDADE E RESPEITO SÃO REPRESENTADOS POR MEMBROS DE UMA FAMÍLIA BRANCA ESTEREOTIPADA, ENQUANTO O ÚNICO TEMA DE DIVERSIDADE É UMA MULHER AFRICANA ESTEREOTIPADA EM TRÊS RETRATOS DE PAREDE. EM UM, ELA SEGURA UM VASO DE BARRO SOBRE A CABEÇA.

Da mesma forma, um livro hondurenho se refere ao tema do racismo apenas para justificar a escolha de uma história envolvendo uma polêmica sobre racismo. O livro didático de linguagem da escola primária apresenta como exercício de leitura um trecho do romance costarriquenho *Cocorí*, de Joaquín Gutierrez Mangel (autor não afrodescendente), sobre um menino afrodescendente de uma comunidade pesqueira costeira (figura 40). Na história, uma menina loira demonstra afeto por um menino afrodescendente e eles trocam presentes, mas a princípio ela o confunde com um macaco e depois acha que a pele dele está coberta de fuligem.

FIGURA 40

Honduras: Extrato do romance costarriquenho *cocorí*

O LIVRO ESPANHOL DE NÍVEL PRIMÁRIO CONTÉM UMA HISTÓRIA QUE ESTEVE ENVOLVIDA EM UMA CONTROVÉRSIA SOBRE RACISMO.

O romance já havia sido alvo de controvérsias no país natal de Gutierrez Mangel, a Costa Rica, onde organizações afrodescendentes o denunciaram como racista. A controvérsia fez com que o livro fosse retirado do currículo escolar da Costa Rica, anos antes de ser incluído no currículo de Honduras. O livro hondurenho reconhece essa polêmica, mas justifica a escolha do conto porque, na visão dos autores, a história não contém “elementos universalmente considerados” racistas e porque “exalta os negros”. Mais preocupante, o livro hondurenho caracteriza a polêmica na Costa Rica como uma “campanha injusta” contra o célebre autor.

Nos livros da Costa Rica o racismo não é discutido. E embora no Uruguai os livros de história falem sobre discriminação racial e proponham uma reflexão entre os alunos, o texto traz apenas referências internacionais, como Martin Luther King Jr., Malcolm X e Nelson Mandela. Isso é surpreendente, pois os dois países abrigaram algumas das organizações políticas afrodescendentes mais antigas e são reconhecidos internacionalmente por suas políticas inclusivas e avançadas, incluindo programas de ação afirmativa no Uruguai, da Lei 19.122 (veja mais no próximo capítulo). Além disso, ambos têm populações afrodescendentes vibrantes que ainda lutam para obter reconhecimento e representatividade justa nos espaços de tomada de decisão e outros espaços-chave de desenvolvimento.

O Brasil é um ponto positivo fora da curva. O racismo é discutido de forma crítica no material analisado, e algumas seções nos quatro livros usam casos muito contemporâneos para tratar do assunto. Um livro de linguagem para alunos do nono ano do ensino fundamental tem um capítulo inteiro focado em preconceito e discriminação. A seção do capítulo sobre racismo foca em uma discussão sobre a discriminação racial no futebol. Também inclui exercícios em grupo que incentivam os alunos a discutir o racismo de forma mais ampla e um quadro com orientações do UNICEF sobre como “contribuir para uma infância sem racismo”. Ao final da seção, o livro também recomenda a leitura do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010). Um livro de linguagem para alunos do terceiro ano do ensino médio traz discussões críticas e abertas sobre o racismo estrutural e institucional em diferentes partes, e em algumas delas inclui exercícios que estimulam os alunos a debater diretamente sobre o tema. Por exemplo, inclui uma entrevista de jornal com uma jornalista afrodescendente trazendo uma discussão crítica sobre como o racismo se manifesta na TV, tanto pela falta de representatividade quanto pela representação estereotipada dos afro-brasileiros. Mais adiante, o livro convida os alunos a debater sobre a criação do feriado do Dia da Consciência Negra, em 2014. Embora o livro explique que há pessoas que acreditam que esse tipo de leis e ações incentivam o racismo, ele fornece uma clara defesa editorial de sua existência e inclui um exercício no qual os alunos devem debater sobre muitas outras formas mais sutis de racismo. Por fim, este livro também apresenta conceitos como eugenia – em um quadro intitulado “Racismo disfarçado de Ciência” – e menciona teorias raciais ultrapassadas e sua presença na obra de importantes autores brasileiros de ficção da época, e como até mesmo um autor afrodescendente muito conhecido foi elogiado por seu trabalho, mas discriminado nos círculos sociais. O livro também traz literatura de autores africanos, de países como Cabo Verde, Angola e Moçambique. Um de seus contos, do escritor moçambicano Luis Bernardo Honwana — “As Mãos dos Pretos” — apresenta uma crítica aberta ao racismo.

Nos livros nicaraguenses e colombianos, o racismo é abordado de forma leve nas discussões sobre o tema mais amplo da discriminação. No caso da Colômbia, por exemplo, o racismo é abordado em dois livros, em um deles como uma forma de discriminação, juntamente com outras como homofobia e xenofobia. O racismo é definido no livro de linguagem da sexta série como ódio: *“Racismo é o ódio contra diferentes grupos étnicos. As pessoas racistas pensam que os outros são inferiores, perigosos e uma ameaça ao seu modo de vida. Por isso, negam-lhes a categoria de seres humanos”*.¹⁰⁴ Embora este seja um passo positivo, o livro limita a definição de racismo à sua forma extrema, evitando uma discussão de como o racismo estrutural é muito mais difundido e pode ter manifestações muito mais sutis.

Nos livros nicaraguenses incluídos na análise, a única menção aos afrodescendentes em relação ao racismo foi em relação ao plano governamental de “Reconciliação e Unidade Nacional”. A menção refere-se aos esforços para reduzir a discriminação contra diferentes grupos sociais, incluindo mulheres, povos indígenas e afrodescendentes.

No caso da Venezuela, por outro lado, três subseções são dedicadas ao racismo em um livro de ciências sociais do ensino secundário. Ele contém uma rejeição explícita ao racismo, menciona pesquisadores do assunto e faz um chamado a um compromisso dos alunos de se envolverem no debate. Também destaca a maior dificuldade que os afrodescendentes enfrentam como membros dos segmentos mais pobres da sociedade e as lutas adicionais enfrentadas pelas mulheres afrodescendentes. O livro também inclui uma boa definição de afro-venezuelanos, em conexão com sua luta contínua por reconhecimento (ver figura 41).

FIGURA 41

Venezuela: Comunidades afro-venezuelanas: Uma luta contínua pelo auto-reconhecimento

O LIVRO DESTACA A LUTA CONTÍNUA DOS AFRO-VENEZUELANOS PELO AUTO-RECONHECIMENTO.

O livro de ciências sociais do 2º ano do Ensino Secundário contém a seguinte definição de afrodescendente: “(...) *os descendentes de africanos que sobreviveram ao tráfico de escravos e à escravidão e fazem parte da diáspora africana nas Américas e no Caribe. Uma pessoa que reconhece sua ascendência africana por meio de sua percepção e avaliação de componentes históricos, geracionais, territoriais, culturais e/ou fenotípicos.*”¹⁰⁵

Da mesma forma, os livros analisados do Equador abordam o racismo de forma mais ampla, em vários capítulos sucessivos. Começam com uma análise do fascismo europeu, uma definição dos principais conceitos (racismo, discriminação, etc.), e uma descrição da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos e do movimento anti-Apartheid na África do Sul. Os livros também destacam que a democracia deve superar o racismo e problematizar o assunto como um fenômeno contemporâneo. O racismo também é usado para explicar as dificuldades enfrentadas pelos afrodescendentes e comunidades indígenas no país, identificando-o como um fator de pobreza e exploração.

Em suma, a representação de raça e racismo nos currículos escolares, expressa nas ilustrações ou nas áreas temáticas das leituras desta amostra, é altamente heterogênea, mas em geral limitada, com a provável exceção do Brasil. Muitos desses textos estão longe de promover a compreensão de raça e racismo em seus próprios países. Em geral, poucos livros didáticos contribuem para estimular o pensamento crítico em torno das questões de exclusão e discriminação racial, ou promover uma compreensão das nuances das sociedades latino-americanas como sociedades diversas, mas altamente desiguais. A maioria dos livros analisados, ao contrário, reproduz valores e ideais hegemônicos das culturas europeia, branca e/ou mestiça, representando o componente indígena ou afrodescendente de seus países, se é que o fazem, como subserviente ou como memórias decorativas de sua diversidade intrínseca.

Essa visão é evidente tanto na pequena proporção de imagens que retratam esses grupos quanto nas qualidades gerais associadas a eles em seus materiais de leitura. As menções a questões específicas dos afrodescendentes, incluindo racismo e direitos civis, permanecem em grande parte ausentes de muitos livros didáticos, alguns dos quais reconhecem criticamente o racismo e a discriminação em outras regiões, mas não o fazem em casa. O racismo ainda é amplamente percebido como algo que acontece em outros lugares. A própria menção de diferenças étnico-raciais dentro dos países latino-americanos ainda é vista como problemática e um provável convite ao racismo.

A comparação com estudos anteriores mostra, no entanto, que houve progresso, pois as representações típicas de afrodescendentes como serviçais ou trabalhadores pouco qualificados, embora ainda presentes, são cada vez menos comuns. Mas sua inclusão ainda é mínima e/ou estereotipada, fortemente associada a áreas como música, dança e diversidade cultural, sem reconhecimento de suas contribuições para a ciência, o sistema político, a economia ou o desenvolvimento do país, por exemplo. Curiosamente, uma super-representação de afrodescendentes em “manifestações” ou como manifestantes por direitos civis nas imagens do livro analisado pode refletir a percepção inconsciente entre os editores de livros didáticos de que os tímidos avanços da pauta afrodescendente na última década apenas foram possíveis devido à sua tenacidade e ativismo incansável.

Como conclusão geral, apesar do progresso em alguns lugares, há uma clara necessidade de abordar a discriminação explícita e implícita presente nos livros escolares,¹⁰⁶ que contribuem para maiores taxas de evasão e pior desempenho. Há uma evidente falta de orientação clara, refletida nas várias, e muitas vezes conflitantes, interpretações e tentativas fracassadas de abordar questões de diversidade e inclusão. Currículos escolares racialmente inclusivos e antirracistas têm um grande potencial para transformar mentes e comportamentos, o que não apenas beneficiará crianças e jovens afrodescendentes, mas ajudará a moldar sociedades mais democráticas e inclusivas.

FIGURA 42

Brasil: Estudantes prestando vestibular



Livro de português do terceiro ano do ensino médio: esses alunos estão fazendo o vestibular em 2009 para a Universidade Paulista (UNESP). A grande maioria deles não são afrodescendentes.

106 Ainda em 2008, os livros didáticos na Colômbia careciam de discussões substanciais sobre diferenças raciais e étnicas, descrições precisas da distribuição geográfica dos afro-colombianos e explicações das contribuições afro-colombianas ao país além dos campos da música, esporte e dança. Os livros descreviam os afro-colombianos quase exclusivamente em relação à escravidão. No Equador, uma análise dos livros didáticos de ciências sociais de 2016-2017, na educação básica, constatou que os livros didáticos estereotipam e/ou invisibilizam os afrodescendentes, dada a falta de conteúdo relacionado às populações afrodescendentes, seu conhecimento, e a ausência de discussões e análises das desigualdades estruturais que sofrem. O estudo se concentrou nos estabelecimentos de educação básica da paróquia Simón Plata Torres Del Cantón Esmeraldas, para o período escolar 2016 – 2017 (IIHR op. cit. 2003; Soler Castillo, Sandra. 2008. "Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación: El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia." Em *Discurso & Sociedad*, 643–78; Restrepo, Eduardo, e Alex Rojas. 2012. "Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: Proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia." *Currículo sem Fronteiras* 12 (1): 157–173; Valencia Micolta, Patricio Alfredo. 2017. *Visualización del pueblo afroecuatoriano en los textos escolares de estudios sociales de los establecimientos de educación básica de la parroquia Simón Plata Torres Del Cantón Esmeraldas periodo lectivo 2016–2017*. Ecuador: PUCESE, Maestría en Ciencias de la Educación).

Bibliografía: Capítulo 2

- Baptista da Silva, Paulo Vinicius. 2008. *Racismo em livros didáticos: Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte, Brazil: Editorial Autêntica.
- Cabella, Wanda, Mathías Nathan, e Mariana Tenenbaum. 2013. "La población afro-uruguaya en el Censo 2011." In *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*, segunda edição, por Juan José Calvo (ed.). Montevideo: Population Program, Multidisciplinary Unit, Faculty of Social Sciences, University of the Republic.
- Corbetta, Silvina. 2020. *Argentina Background Paper for the 2020 GEM Report Latin America and the Caribbean – Inclusion and Education: All Means All*.
- Corbetta, Silvina, Patricia Divinsky, Fernando Daniel Bustamante, e Maia Domnanovich. 2020. *Los "Otros étnicos" y la dinámica de inclusión: Exclusión educativa en América Latina. Background Paper para 2020 GEM Report Latin America and the Caribbean – Inclusion and Education: All Means All*.
- De Armas, Gustavo. 2019. "El derecho a la educación en la niñez afrodescendiente en Uruguay: Avances, asignaturas pendientes y desafíos." Em *Construyendo políticas públicas hacia los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes de las Américas y el Caribe*. Montevideo: Ministério de Desenvolvimento Social.
- Ferrão Candau, Vera Maria. 2013. "Educación intercultural crítica: Construyendo caminos." In *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Vol. I, por Catherine Walsh (ed.), 145–61. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Freire, Germán, Carolina Diaz-Bonilla, Steven Schwartz Orellana, Jorge Soler Lopez, e Flavia Carbonari. 2018. *Afro-descendants in Latin America: Toward a Framework of Inclusion*. Washington, DC: Banco Mundial.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). 2019. *Pesquisa Nacional de Domicílios Contínua: Educação (PNAD-C)*. Brasília: IBGE.
- Inter-American Institute of Human Rights. 2003. *II informe interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en el currículo y textos escolares*. Inter-American Institute of Human Rights: San José.
- Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) e Ministério do Desenvolvimento Social do Uruguai . 2019. *Convivencia y discriminación en educación media: Resultados preliminares*.
- Paixão, Marcelo. 2009. *The Paradox of the "Good" Student: Race and the Brazilian Education System* Washington, DC: PREAL.
- Pinto, Regina. 1987. "A representação do negro em livros didáticos de leitura." *Caderno de Pesquisas* 63: 88–92.

Restrepo, Eduardo, e Alex Rojas. 2012. "Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: Proyectos educativos de/ para afrodescendientes en Colombia." *Currículo sem Fronteiras* 12 (1): 157–173.

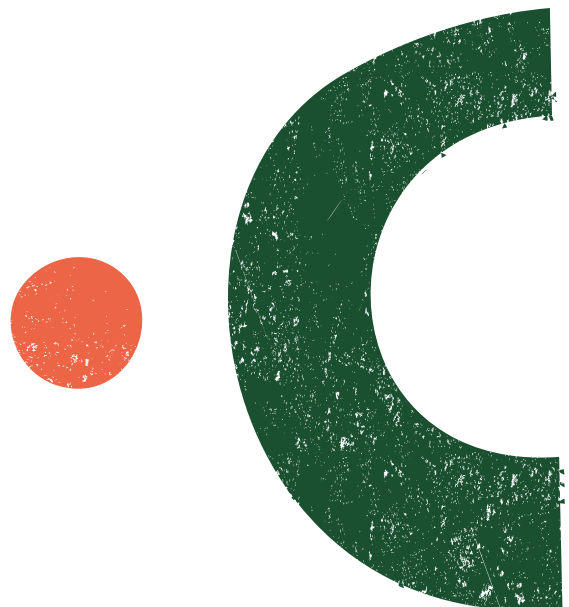
Sanchez, Margarita, Maurice Bryan, e MRG Partners. 2005. *Afro-descendants, Discrimination and Economic Exclusion in Latin America*. Minority Rights Group International. <http://minorityrights.org/wp-content/uploads/old-site-downloads/download-78-Afro-descendants-Discrimination-and-Economic-Exclusion-in-Latin-America.pdf>.

Soler Castillo, Sandra. 2008. "Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación: El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia." Em *Discurso & Sociedad*, 643–78.

UNICEF e CEPAL (Fundo das Nações Unidas para a Infância and United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean). 2020. *Panorama de la situación de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en Uruguay*. Montevideo: UNICEF and ECLAC.

Valencia Micolta, Patricio Alfredo. 2017. *Visualización del pueblo afroecuatoriano en los textos escolares de estudios sociales de los establecimientos de educación básica de la parroquia Simón Plata Torres Del Cantón Esmeraldas periodo lectivo 2016–2017*. Ecuador: PUCESE, Maestría en Ciencias de la Educación.

Wright, Winthrop R. 1990. *Café con Leche: Race, Class, and National Image in Venezuela*. Austin: University of Texas Press.





3

RESPOSTAS NAS POLÍTICAS

A América Latina tentou várias políticas nas últimas três décadas para melhorar a inclusão de afrodescendentes nos sistemas educacionais. Impulsionados principalmente por movimentos afrodescendentes e organizações da sociedade civil, alguns países aprovaram leis relevantes, incluindo leis antidiscriminação e de ação afirmativa. Brasil e Colômbia desenvolveram cursos e adotaram medidas para integrar conteúdos sobre cultura e história afrodescendentes em seus currículos. Nicarágua, Honduras, Panamá e Equador delinearam políticas de etnoeducação voltadas para afrodescendentes e povos indígenas. Programas de ação afirmativa, principalmente relacionados a cotas de admissão e ajuda financeira, estão em vigor em vários países com diferentes graus de sucesso. O avanço relatado no capítulo anterior, sobre a representação da negritude e das relações étnico-raciais nos livros didáticos, ainda que modesto, foi impulsionado por essa onda de intervenções.

Apesar da crescente conscientização sobre as desvantagens vividas pelos afrodescendentes, a implementação dessas políticas tem enfrentado muitos obstáculos. As políticas de inclusão étnico-racial estão distribuídas de forma desigual e não sistemática na região, e muitas vezes refletem respostas isoladas a demandas de organizações da sociedade civil ou governos subnacionais que, independentemente de seus benefícios locais, raramente são dimensionados para fazer face às formas estruturais de discriminação e exclusão enraizadas nos sistemas educacionais. Além disso, os esforços contra a exclusão étnico-racial na educação são muitas vezes prejudicados por falta de financiamento, crenças arraigadas de que ensinar sobre raça é desnecessário ou provocará tensões raciais e pela falta de monitoramento metódico e mecanismos de avaliação que permitam analisar os méritos e deficiências das diferentes políticas testadas. Dessa forma, embora hoje os marcos legais regionais favoreçam a inclusão étnico-racial nas escolas, houve pouco progresso na prática, o que explica, em parte, o tímido avanço geral mostrado nos capítulos anteriores, bem como os retrocessos em muitas áreas.

As políticas testadas em toda a região são, no entanto, um bom sinal de progresso na construção de sistemas educacionais inclusivos e lançam luz sobre algumas alternativas disponíveis, os desafios enfrentados para implementá-las e os resultados de boas práticas replicáveis. Neste capítulo, oferecemos uma visão geral, ainda que não completa, de algumas dessas políticas e programas, porém cientes da gama mais ampla de alternativas. Concentramo-nos em quatro conjuntos de iniciativas que se destacam na prática regional: esforços voltados para a integração da cultura e história africana e afrodescendente no currículo escolar; o desenvolvimento de programas voltados à formação de professores e gestores escolares sobre inclusão étnico-racial; políticas voltadas para acabar com o racismo no ambiente escolar; e aquelas destinadas a ampliar o acesso ao ensino superior para afrodescendentes por meio de ações afirmativas.

A análise a seguir é fortemente influenciada pela experiência do Brasil e da Colômbia, já que ambos os países são palco de grandes mobilizações das populações afrodescendentes, responsáveis por colocar questões étnico-raciais na pauta política. Esses países têm, portanto, uma história relativamente longa de políticas de inclusão étnico-racial nos sistemas educacionais, embora

muitas vezes tenham visões e resultados contrastantes em relação à inclusão de afrodescendentes. O Brasil, por um lado, com a maior população afrodescendente fora da África, é conhecido por seu sólido arcabouço normativo, que sustenta pedagogias étnico-raciais no ensino fundamental¹⁰⁷ e médio,¹⁰⁸ bem como por seu ambicioso programa de ação afirmativa em universidades públicas. A Colômbia, por sua vez, é líder regional em “etnoeducação”, uma abordagem voltada para comunidades negras rurais que privilegia o ensino da cultura negra, do conhecimento tradicional e história local, semelhante ao modelo de educação intercultural defendido pelos povos indígenas em toda a região.¹⁰⁹ Essas abordagens contrastantes oferecem lições importantes sobre uma ampla gama de iniciativas. A primeira é inspirada no movimento dos Direitos Civis e nas políticas de ação afirmativa dos Estados Unidos, enquanto a segunda parte de um conjunto de políticas refletidas na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, que enfatiza o direito a pedagogias culturalmente relevantes e autonomia.¹¹⁰ O capítulo também se baseia na experiência de outros países, como o Uruguai, que pressionou pela disseminação da história e cultura afro-uruguaia nas escolas e criou um programa de cotas para o ensino superior em 2013.¹¹¹ Outros países como

107 O termo técnico em português é Educação das Relações Étnico-raciais (ERER).

108 Este capítulo trata exclusivamente da implementação da chamada “abordagem étnico-racial” – como é comumente chamada no Brasil no contexto da educação regular. Por isso, a Educação Escolar Quilombola, ou formato de educação voltado exclusivamente para as comunidades rurais afro-brasileiras, não é explorada em profundidade, apesar de sua relevância em muitos estados brasileiros. Para mais informações sobre a natureza e abrangência desta modalidade, consulte o [Programa Brasil Quilombola](#).

109 Institucionalmente, a Colômbia também tem um forte conjunto de órgãos reguladores, incluindo (i) a Comissão Nacional de Trabalho e Acordo sobre Política Educacional para Povos Indígenas (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, CONTCEPI); (ii) a Comissão Pedagógica Nacional para a População Negra, afro-colombiana, *Raizal e Palenquera* (NARP); (iii) a Mesa de Diálogo para a população cigana; e (iv) a Comissão Intersetorial da Primeira Infância, por meio da Mesa de Diversidade e Abordagem Diferenciada. Os mecanismos institucionais preveem a adaptação cultural de grupos étnicos por meio de (a) Modelo Etno-Educativo (modelo intercultural e comunitário) e (b) implementação do sistema educacional indígena (Sistema Educativo Indígena Propio, SEIP).

110 As razões para a abordagem particular da Colômbia são historicamente contingentes, pois a inclusão de afrodescendentes na educação se baseia nas discussões que levaram à Constituição de 1991 e, posteriormente, à Lei 70 de 1993, Lei 115 de 1994, Decreto nº 804 (1995), e Decreto nº 2249 (1995), todos enquadrados dentro dos argumentos da Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Povos Tribais da OIT (1989). À luz desse arcabouço legal, os afro-colombianos tendem a articular suas demandas por meio de uma narrativa de diferença cultural, autonomia e direito à terra, mesmo que a maioria deles viva em contextos urbanos e tenha outras prioridades políticas (como medidas antidiscriminação).

111 Dirección Nacional de Promoción Sociocultural and División de Derechos Humanos. 2015. Plan de Trabajo Afrodescendencia 2015 – 2020. Disponível em: <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/57892/1/plan-de-trabajo-afrodescendencia-2015-2020.pdf>

Equador, Guatemala e Honduras deram passos menores, embora significativos, mas a região tem sido menos sistemática na implementação de políticas de inclusão étnico-racial para a educação, e há portanto poucos dados disponíveis de amplitude e profundidade suficientes para uma análise comparativa.

Integrando a cultura e a história africana e afrodescendente nos currículos

Ampliar a visibilidade do conteúdo afrodescendente nos materiais de ensino e aprendizagem tem sido uma das ações mais importantes realizadas até agora na América Latina. O Brasil tem sido pioneiro nessa frente. Vários instrumentos legais no país exigem que todas as instituições de ensino (desde escolas e coordenadorias regionais até secretarias estaduais e municipais de educação e o Ministério da Educação) forneçam material didático sobre relações étnico-raciais.¹¹² A Lei 10.639/2003 foi especialmente significativa nesse sentido, pois ajudou a catalisar novos entendimentos sobre a conexão entre a África e a história, sociedade e cultura afro-brasileira.¹¹³ Embora essa lei tenha sido suplantada posteriormente, ela ainda é citada como a principal referência nos debates sobre a inclusão de afro-brasileiros nos currículos escolares.¹¹⁴

112 Atualmente, há cinco instrumentos normativos e institucionais que apoiam o ensino de conteúdo relacionado aos afrodescendentes: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); o Plano Nacional de Educação (PNE); as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana); o Plano de Implementação das Diretrizes Nacionais; e o Estatuto da Igualdade Racial, que coloca a educação étnico-racial como componente chave dentro de um plano nacional mais amplo e orientado por políticas. A LDB é o principal instrumento legal que orienta a oferta de ensino público e privado e reflete os princípios da educação como direito social básico, conforme estabelecido na Constituição. Alguns artigos da LDB foram modificados pela Lei 10.639/2003, que determinou a incorporação da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos do ensino primário e secundário.

113 Essa lei foi criada em resposta a demandas de longa data de movimentos sociais negros e organizações da sociedade civil. Também refletiu a mobilização estratégica de discursos globais sobre raça que ganharam força após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Relacionada, celebrada em Durban, África do Sul, em 2001. Ver Pereira, MM, & da Silva, MP 2012. "Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos." *Linguagens & Cidadania*, 14(1).

114 Foi substituída pela lei 11.645/2008, que acrescentou história e cultura indígena como conteúdo obrigatório na educação básica. Ver Gomes, N. L. 2013. "As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas." *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei, 10, 19-33*

Além das reformas legislativas, planos e diretrizes nacionais também impulsionaram mudanças nos currículos escolares.¹¹⁵ As diretrizes estabelecem os parâmetros para o ensino das relações étnico-raciais (e a responsabilidade dos órgãos federais e locais, instituições, coordenadores pedagógicos, diretores, professores e outros atores relevantes), mas também apoiam a pesquisa e a produção de materiais didáticos que reafirmam o valor da cultura e diversidade afro-brasileira. As diretrizes também introduzem uma série de indicadores para monitorar o progresso ao longo do tempo.

Um grande resultado positivo desse marco legal e institucional é a forte expansão do conteúdo afro-brasileiro nas salas de aula. Um estudo sobre o impacto da Lei 10.639/2003 no Exame Nacional do Ensino Médio¹¹⁶—exame oficial que dá acesso à universidade—constatou que, a partir de 2003, havia um maior número de questões relacionadas à história e cultura afro-brasileira em diferentes disciplinas.¹¹⁷ A lei também inspirou uma ampla variedade de programas inovadores em escolas de todo o país (ver quadro 2).

115 O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei N° 13.005/2014, estabelece a educação étnico-racial como estratégia de longo prazo (2014-2024) e apresenta diversas diretrizes para a inclusão da história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas nos currículos escolares. Da mesma forma, as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e o Plano de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana também definem as ações operacionais, objetivos e regulamentos relativos à educação étnico-racial no país.

116 ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio.

117 de Araújo Moreira, M. 2015. "Análise do Impacto da Lei 10639/2003 no Exame Nacional do Ensino Médio de 1998 a 2013."

QUADRO 2

Inovações em nível escolar na educação étnico-racial no Brasil

As escolas brasileiras tornaram-se líderes na experimentação de métodos inovadores para ensinar sobre herança cultural negra, relações étnico-raciais e racismo. O trabalho realizado na EMEF Brigadeiro Faria Lima, em São Paulo, tem se destacado como um valioso exemplo de como gerar uma conversa franca sobre racismo. A escola desenvolveu atividades que desafiam o mito da democracia racial na comunidade escolar e ferramentas que estimulam a autoavaliação crítica, ao mesmo tempo em que divulga ideias para melhorar a educação étnico-racial (incluindo indicadores qualitativos). Como resultado, toda a comunidade, liderada por uma gestão escolar engajada, é constantemente convidada a pensar criticamente sobre como o racismo está presente na comunidade escolar e como pode ser erradicado.

Outro exemplo animador é o da escola Deputado Joaquim Figueiredo Correia, na cidade de Iracema, onde a equipe pedagógica criou o Sentir na Pele, uma iniciativa que promove o estudo da história afro-brasileira.¹¹⁸ A cada ano, um tema especial é escolhido a partir de uma competição entre as diferentes classes, dando aos alunos a oportunidade de mergulhar em um tema relacionado a um país africano ou tradição afro-brasileira. A escola também desenvolveu um guia para professores sobre educação étnico-racial.

Na cidade de Ananindeua, o projeto Etnomatemática: Jogos do Milênio da África também oferece aos alunos do ensino médio atividades para enriquecer seus conhecimentos sobre a África, ao mesmo tempo em que fortalecem suas habilidades de raciocínio lógico em matemática, geografia e filosofia.¹¹⁹ Essa iniciativa aumentou a conscientização sobre a África e as raízes socioculturais afro-brasileiras, mas, acima de tudo, gerou um maior senso de respeito e valorização às contribuições das tradições culturais africanas em múltiplas áreas do conhecimento humano.

Finalmente, Tradições afro-brasileiras na Escola: de costas para o vento no ritmo do Lundu, desenvolvido no Distrito Federal, busca revitalizar as tradições culturais afro-brasileiras por meio da pesquisa e da experiência dos alunos no desenvolvimento de um documentário, para o qual também são treinados em artes visuais.¹²⁰ Os organizadores realizaram oficinas musicais e grupos de estudo de dança para explorar a história do Lundu, uma dança tradicional afro-brasileira. Por meio de visitas de campo a uma comunidade tradicional de Urucuia, em Minas Gerais, onde a dança é praticada, o projeto visa transformar os alunos em agentes multiplicadores das tradições e valores afro-brasileiros.

118 <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/banco-de-solucoes/video/eem-deputado-joaquim-figueiredo-correia-ce-equidade>

119 <https://ceert.org.br/premio-educar/pratica/52>

120 <https://ceert.org.br/premio-educar/pratica/29>

A Colômbia também pressionou pela inclusão de conteúdo afrodescendente nos materiais de ensino e aprendizagem, especialmente no âmbito da “etnoeducação”. De acordo com a lei colombiana, a etnoeducação se refere a uma abordagem pedagógica alinhada com o “processo ambiental, produtivo, social e cultural das comunidades locais e que respeita adequadamente suas tradições e crenças”.¹²¹ O arcabouço legal que sustenta a etnoeducação levou, entre outros, à criação da *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* (CEA), um conjunto de diretrizes que obriga instituições públicas e privadas – nos níveis primário e secundário – a ensinar conteúdos de história e cultura afro-colombiana. O CEA foi lançado em 1998 com o objetivo de adequar o sistema educacional nacional às necessidades dos afrodescendentes e divulgar a história das comunidades negras a todos os colombianos. Também surgiu como uma ferramenta para aumentar a conscientização sobre formas de discriminação passadas e presentes.

De acordo com o Ministério da Educação da Colômbia, até 2020, cerca de 204.000 alunos e 3.323 professores, de 1.216 escolas, participaram de oficinas para ajudar as instituições de ensino a cumprir os requisitos do CEA.¹²² Inspiradas pelas diretrizes, as escolas também têm liderado projetos originais e criativos, que vão desde atividades de conscientização (usando múltiplos métodos e mídias) destinadas à comunidade escolar mais ampla, até atividades mais transversais que incentivam a reflexão crítica sobre a diversidade e a contribuição de afrodescendentes para o processo de construção da nação (ver quadro 3).

121 Tradução dos autores. O original do artigo 55 da Lei Geral de Educação n. 115 de 1994 define etnoeducação como aquela que é: “*ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones*”.

122 Corbetta et al. op. cit. 2020.

QUADRO 3

Inovações em nível escolar na educação étnico-racial na Colômbia

Várias escolas colombianas elaboraram ferramentas e estratégias para implementar criativamente a etnoeducação. Em Bogotá, algumas iniciativas foram selecionadas pela Secretaria de Educação como altamente consistentes com as diretrizes do CEA. Tais projetos contaram com a participação ativa de múltiplos atores da comunidade escolar e utilizaram de maneira exemplar materiais didáticos, tecnologias de comunicação e experiências locais.

O projeto *Diversidad Afroétnica a lo Bien* (Diversidade Afro-étnica para o Bem) foi elogiado por gerar espaços de reflexão em torno das contribuições históricas e culturais das várias raízes ancestrais das comunidades afro-colombianas. Incluiu campanhas de diversidade cultural por meio de vídeos sobre experiências afro-colombianas, a experiência de um dia de *mancala*, um jogo de estratégia africano que desenvolve o pensamento matemático, a comemoração do Dia da *Afrocolombianidad*, e o desenvolvimento de materiais didáticos para aprender inglês. Da mesma forma, o projeto *Respeto, Siento, Vivo y Respiro el Aire Multicultural de Las Américas* (Respeito, sinto, vivo e respiro no ar multicultural das Américas) foi elogiado pelo uso de contagem de histórias, storyboards e exibições de filmes para destacar as contribuições socioculturais e históricas dos afrodescendentes para a Colômbia.

O Proyecto Transversal Cátedra de Afrocolombianidad foi celebrado por suas iniciativas de conscientização, enfatizando a importância da diversidade por meio de oficinas e da celebração do Dia Nacional Afro-Colombiano. O projeto adotou uma abordagem interdisciplinar ao CEA, transversal a diferentes áreas do conhecimento (artes, ciências sociais, ética e tecnologia). Nas artes, por exemplo, organizou eventos baseados em dança, música e literatura, ao mesmo tempo que integrava reflexões críticas de identidades afrodescendentes. Em ética, os alunos foram incentivados a pensar sobre por que as pessoas discriminam em primeiro lugar e o significado e valor da diversidade de forma mais ampla.

Por fim, o projeto *Descubriendo Huellas y Memorias Afrocolombianas* (Encontrando Pegadas e Memórias Afro-colombianas) foi selecionado para combater o racismo em ambientes escolares. Envolveu oficinas e atividades de formação de professores, bem como conversas abertas sobre a identidade afro-colombiana. O projeto tornou-se referência para outras ações voltadas à melhoria das interações sociais na comunidade escolar e outros esforços alinhados ao CEA. Também promoveu um espaço permanente na escola para refletir sobre questões passadas e contemporâneas que dizem respeito aos afrodescendentes na Colômbia.

Embora Brasil e Colômbia tenham sido pioneiros regionais na ampliação da visibilidade dos afrodescendentes nos currículos escolares, outros países lançaram esforços paralelos (embora haja menos dados sobre seu impacto). No Uruguai, por exemplo, o governo criou um grupo de trabalho cujo objetivo é valorizar as contribuições dos afrodescendentes à história e às práticas culturais do país.¹²³ Em 2013, a histórica Lei nº 19.122 afirmou ser “de interesse geral que os programas educacionais e de formação de professores incorporem o legado das comunidades afrodescendentes na história, sua participação e contribuição na formação da nação, em suas diversas expressões culturais (arte, filosofia, religião, conhecimento, costumes, tradições e valores) bem como o seu passado de escravidão, tráfico e estigmatização, promovendo a respectiva investigação nacional [...]” (Art. 8º).¹²⁴ Como parte do Plano de Trabalho Afrodescendente 2015-2020 do Ministério do Desenvolvimento Social e da Direção Nacional de Promoção Sociocultural, houve algumas modificações no currículo escolar e materiais didáticos do país. No Equador, a Lei dos Direitos Coletivos da População Negra e Afro-equatoriana (2006) também determina que os planos e programas de educação primária e secundária incluam as culturas negra ou afro-equatoriana como um tema transversal. Finalmente, através da Lei Fundamental da Educação (Ley Fundamental de Educación, Decreto No. 262-2011), Honduras tem trabalhado para adicionar conteúdos nos currículos escolares que reflitam as características linguísticas, culturais e históricas de cada região, incluindo aquelas com uma considerável população negra. No entanto, dada a ausência de dados robustos, sabemos muito pouco sobre o alcance, os resultados concretos e os pontos fracos dessas intervenções.

Embora o setor público tenha sido fundamental para colocar em primeiro plano o conteúdo afrodescendente nos currículos escolares, organizações da sociedade civil também têm liderado iniciativas muito importantes. Um exemplo é Nuestro Flow, uma organização colombiana dedicada à promoção da equidade, inclusão e diversidade por meio do desenvolvimento de conteúdo pedagógico.¹²⁵ Um produto recente da organização é *Candelaria Borja Aventura* (ver figura 43), uma heroína afrodescendente de 9 anos de Nuquí, localizado em Chocó (região da Colômbia predominantemente

123 Por meio da Resolução Ministerial nº 979 (2011).

124 Tradução dos autores.

125 <https://www.nuestro-flow.com/>

afrodescendente). O personagem fictício estimula o leitor a refletir e questionar, em uma linguagem acessível às crianças, os estereótipos e as formas cotidianas de discriminação que são normalizadas na sociedade colombiana. Por meio de personagens como Candelaria, Nuestro Flow busca iniciar uma conversa aberta sobre os problemas enfrentados pelas comunidades afrodescendentes, destacando o valor da diversidade e a importância da empatia, equidade e solidariedade.

FIGURA 43

Candelaria Borja aventura



NOTA: LEGENDAS (DA ESQUERDA PARA A DIREITA): (I) “CANDELÁRIA, VOCÊ TEM O CABELO TÃO CACHEADO!”; “E QUE NARIZ LARGO!”; “E QUE PELE ESCURA!” – “ISTO É PARA REPRESENTAR MELHOR A MINHA HERANÇA AFRICANA!”; (II) “SÓ EU ESTOU PERCEBENDO QUE NINGUÉM TEM O TOM DE PELE COM A ‘COR DA PELE’ QUE VEM NA CAIXA DE LÁPIS DE COR?”; (III) “PESSOAS DE COR”.

No Brasil, as organizações da sociedade civil muitas vezes também compensaram a ausência de esforços sistemáticos ou sustentados dos vários níveis de governo para colocar a legislação em prática. Essas organizações abordaram uma série de questões, desde o desenvolvimento de materiais didáticos e oficinas de formação que combatem explicitamente o racismo até o apoio acadêmico a estudantes afrodescendentes. Um caso notável é o Projeto Educar para a Igualdade Racial,¹²⁶ que tenta quebrar o silêncio em torno dos atos racistas sofridos por alunos e professores.¹²⁷ Este projeto também compilou um banco de dados de cerca de

126 O projeto visa “identificar, difundir, reconhecer e apoiar práticas pedagógicas e de gestão escolar, vinculadas a [questões] étnico-raciais, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos e, mais especificamente, combater o racismo e valorizar a diversidade étnico-racial”. (tradução dos autores). É liderado pelo CEERT, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, e é reconhecido pelo Ministério da Educação do Brasil como uma das principais iniciativas de promoção da igualdade étnico-racial no país (<https://ceert.org.br/premio-educar>).

127 Calado, M. D. G. Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).

3.000 melhores práticas realizadas por escolas no Brasil, servindo como um recurso valioso para os professores aprimorarem suas metodologias e avaliarem seus resultados.

Apesar de experiências louváveis como as mencionadas acima, a maioria das atividades destinadas a promover a inclusão étnico-racial permanece em grande parte isolada, vinculada a personalidades, ou são esporádicas (principalmente ligadas a celebrações especiais), o que faz com que sejam distribuídas de forma desigual e limitadas em seu impacto, sem qualquer garantia de continuidade. Na Colômbia, por exemplo, a maioria das iniciativas é liderada por indivíduos ou grupos de indivíduos altamente comprometidos, e não vinculadas a ações sistêmicas de âmbito nacional. Isso faz com que crianças de regiões ou comunidades altamente mobilizadas recebam ferramentas importantes para desenvolver seu pensamento crítico sobre raça e racismo – normalmente regiões com alta concentração de afro-colombianos – enquanto crianças de outras áreas são deixadas de fora dessas conversas.

Da mesma forma, no Brasil, uma pesquisa de 2013 aplicada a uma amostra de gestores de secretarias estaduais e municipais de educação constatou que uma das atividades mais comuns era a celebração anual do Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro.¹²⁸ Embora a celebração faça parte da Lei 10.639/2003 e inspire discussões significativas sobre o racismo, tais abordagens por meio de eventos têm um impacto pequeno no longo prazo, uma vez que a repetição é um dos componentes-chave da aprendizagem eficaz e da mudança comportamental. Essas comemorações também podem ser usadas como tentativa de branqueamento (*whitewashing*), uma forma superficial de lidar com a temática sem realmente abordar as questões estruturais que sustentam a discriminação racial.

Políticas e programas como os descritos acima também carecem de mecanismos de responsabilização e fiscalização, o que enfraquece grande parte da legislação anti-discriminação da região. No Brasil, a maioria dos estados e suas capitais

¹²⁸ As Secretarias de Educação são responsáveis por criar uma equipe local que supervisiona a implementação da educação étnico-racial, incluindo a formação continuada de professores e demais profissionais da educação. Também auxiliam na incorporação de conteúdos sobre diversidade e relações étnico-raciais nos currículos.

implementaram reformas legais para aderir às diretrizes nacionais, mas as mudanças nos currículos escolares são escassas ou inconsistentes.¹²⁹ Isso levou a discrepâncias entre o que está estabelecido nos planos nacionais e como os governos municipais implementam essas medidas em suas jurisdições. Muitas vezes, os planos anuais no nível escolar – elaborados por comitês de gestão escolar local – não demonstram como as diferentes turmas se envolverão com a história e a cultura afro-brasileira durante o ano letivo.¹³⁰

A ausência de condicionalidades, metas, sanções ou incentivos para aderir às leis ou diretrizes nacionais faz com que sua aplicação dependa da boa vontade e do compromisso do responsável pela sua implementação. Isso se repete em toda a região. Na Colômbia, o CEA foi criticado por ter uma postura branda na fiscalização, deixando a cargo da “autonomia e necessidades” de cada escola a fiscalização de sua implementação (algo que pode abrir caminho para a deliberada falta de cumprimento).

Um terceiro obstáculo comum para ampliar as boas práticas é a escassez de avaliações de impacto. Embora muitas escolas ensinem ativamente conteúdo étnico-racial, há muitos poucos dados sobre se esses esforços estão alterando as percepções de alunos, professores e funcionários da escola sobre raça e racismo. Muitas vezes, o número restrito de avaliações está ligado à falta de recursos financeiros e de apoio institucional.¹³¹

Uma questão final que pesa contra a inclusão da cultura e história africana e afrodescendente nos currículos escolares é que, em alguns países, essas atividades tendem a ser muito compartimentadas – temática e geograficamente. Na Colômbia, alguns departamentos desenvolveram recursos muito ricos e inovadores, mas sua cobertura é restrita a uma região específica (e, portanto, raramente são ampliados). Outros materiais de aprendizagem são muito bem-sucedidos em estimular o

129 Gomes, Nilma Lino, e Rodrigo Ednilson de Jesus. 2013. “As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: Desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.” *Educar em Revista* 47: 19–33.

130 Meinerz, C., e V.R.D. Costa. 2016. “Trajetórias da educação das relações étnico-raciais em escolas de educação infantil do município de Cachoeirinha/RS: Análise dos projetos político pedagógicos.” *Salão de Extensão (17: 2016: Porto Alegre, RS): Caderno de resumos*. Porto Alegre: UFRGS/PROREX.

131 Gomes op. cit. 2013.

orgulho e conectar os alunos com sua herança negra, mas são menos relevantes no enfrentamento das formas de preconceito e discriminação existentes na sociedade colombiana.

Em suma, a América Latina deu grandes passos na ampliação da visibilidade dos afrodescendentes nos currículos escolares, inspirando uma onda de atividades altamente criativas no âmbito escolar. No entanto, questões associadas à cobertura geográfica, mecanismo de responsabilização e financiamento público enfraquecem seu potencial de alcance. Além disso, o número insignificante de avaliações dificulta especialmente a percepção de que currículos racialmente inclusivos estão mudando positivamente (ou não) a mentalidade de alunos, professores e funcionários sobre questões relacionadas a afrodescendentes, relações étnico-raciais e racismo.

Formação de professores e gestores escolares em inclusão étnico-racial

Gestores escolares e professores desempenham um papel essencial na implementação de políticas educacionais antirracistas em todos os níveis. Assim, alguns países têm focado na formação e empoderamento de professores e gestores escolares como um meio para tornar as escolas inclusivas.

Na Colômbia, os governos locais desenvolveram ferramentas específicas para professores sobre etnoeducação e discriminação racial. A *Caja de Herramientas* (Caixa de Ferramentas), por exemplo, produzida pela Secretaria de Educação de Bogotá, é uma coleção de materiais em formato físico e digital com orientações e atividades específicas que os professores podem realizar de acordo com

o CEA.¹³² A caixa de ferramentas incentiva os professores a construir um novo relacionamento com seus alunos, baseado na diversidade, equidade e uma abordagem intercultural. Também serve como referência para a produção de outros recursos didáticos que promovam o reconhecimento de afrodescendentes nas escolas (ver figura 44).

FIGURA 44

Capa Caja de herramientas de Bogotá: Cátedra de estudios afrocolombianos



Uma iniciativa semelhante é a Proyecto Medellín Medellín, Ciudad del aprendizaje - Educación Inclusiva: Línea Etnoeducación, Ruta Vos (Medellín Educação Inclusiva: Linha Etnoeducativa, Rota Você). Lançado em 2018 para oferecer aos professores oportunidades de formação alinhadas com o CEA, o projeto auxilia escolas na implementação da etnoeducação em Antioquia – um estado não comumente associado à negritude na Colômbia. Envolve uma série de atividades e mesas redondas que abordam aspectos administrativos e conceituais do CEA. Ao transmitir habilidades e promover um senso de colaboração, os professores podem replicar essa experiência no futuro em seus locais de trabalho ou em outras comunidades escolares.

¹³² Os diferentes volumes apoiam, em todos os níveis de ensino, uma abordagem interdisciplinar para ensinar sobre as contribuições culturais, sociais e históricas dos afrodescendentes na Colômbia. Faz parte de um projeto mais amplo para avançar na institucionalização do CEA e de outras medidas para combater a discriminação racial contra afro-colombianos nas escolas de Bogotá.

Outros países também focam nos professores como agentes-chave para tornar as salas de aula inclusivas. No Uruguai, por exemplo, o governo lançou em 2016 o Guia Educacional para Educação e Afrodescendentes, que auxilia professores na prevenção e enfrentamento de situações de discriminação racial em sala de aula.¹³³ Entre outras coisas, o guia inclui módulos pedagógicos para que os professores aprendam sobre o racismo como um sistema de dominação no qual as pessoas são socializadas, bem como conheçam a privação histórica que as comunidades afrodescendentes vivenciaram.¹³⁴ Da mesma forma, no Brasil, os programas de formação de professores são apoiados pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, como forma de cumprir as diretrizes nacionais e compensar a preparação deficiente que os professores recebem na faculdade sobre raça e racismo.¹³⁵ Na Nicarágua, por meio de sua Lei Geral da Educação (*Ley General de Educación*, Lei nº 582, de 2006), o país lançou o Sistema Educativo Autônomo Regional (*Sistema Educativo Autónomo Regional*, SEAR), responsável, entre outras coisas, por apoiar iniciativas de formação de professores afrodescendentes em todos os níveis.

Apesar desses passos positivos, a formação e empoderamento de professores em pedagogias étnico-raciais ainda enfrenta obstáculos substanciais. Um problema generalizado é que os gestores escolares frequentemente não apoiam essas medidas. No Brasil, os diretores das escolas tendem a dar pouca prioridade à educação étnico-racial em geral e, em alguns casos, desestimulam os professores a adotar uma abordagem pedagógica sensível à raça.¹³⁶

133 Isso faz parte do Plano de Trabalho Afrodescendente 2015-2020 do Ministério do Desenvolvimento Social e da Direção Nacional de Promoção Sociocultural. Ver <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/57892/1/plan-de-trabajo-afrodescendencia-2015-2020.pdf>; Corbetta et al. op. cit. 2020.

134 Brena, Valentina, e Gonzalo Brown. 2016. *Guía didáctica: Educación y afrodescendencia*. Ministério de Desenvolvimento Social do Uruguai, p.7, 33.

135 Em parte, isso ocorre porque a maioria dos programas universitários continuam mantendo uma perspectiva eurocêntrica (que dá pouca atenção às histórias, práticas socioculturais e formas de conhecimento não-brancas) e têm uma representação pequena de docentes não-brancos em seus departamentos, apesar do progresso alcançado nas últimas duas décadas devido à políticas de ação afirmativa (Observatório de Educação. 2020. *Desigualdade racial na educação brasileira: Um guia completo para entender e combater essa realidade*. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>).

136 Filice, Renísia Cristina Garcia. 2010. "Raça e classe na gestão da educação básica brasileira." Thesis, Brasília.

Na Colômbia, um estudo realizado em Cartagena também constatou que os gestores escolares tinham conhecimento ou interesse limitados em relação ao CEA ou etnoeducação em geral. Essa tendência pode ser reforçada pela ausência de mecanismos de responsabilização e fiscalização – mencionados anteriormente – já que as questões afrodescendentes são em grande parte opcionais. Sem uma gestão solidária, é um desafio para os professores implementar a educação étnico-racial.

Uma segunda barreira comum é que os professores, em sua maioria, estão despreparados e desconhecem a melhor forma de abordar a inclusão étnico-racial em sala de aula. Isso geralmente significa que o tempo alocado para esse conteúdo é mínimo. Na Colômbia, um estudo realizado na cidade de Palmira, Valle del Cauca, revelou que os professores não conheciam o CEA suficientemente, especialmente os que lecionavam outras disciplinas além das ciências sociais.¹³⁷ Também relataram muito pouco ou nenhum material didático disponível, oportunidades de treinamento e apoio institucional do Ministério da Educação Nacional e da Secretaria Municipal de Educação para a etnoeducação. Assim, os professores se sentiram mal preparados para implementar o CEA e atender proativamente as necessidades das crianças indígenas e afrodescendentes em sala de aula.

A falta de preparação percebida entre os professores é reforçada pela cobertura geográfica limitada de alguns programas de formação. Uma pesquisa sobre formação de professores em São Paulo constatou que, do total de participantes, apenas 18% haviam cursado alguma atividade de profissionalização continuada em educação étnico-racial. A pouca exposição diminui as chances de incorporação de conteúdos étnico-raciais em sala de aula.¹³⁸ A pesquisa também mostrou que quase metade dos diretores de escolas (46%) e mais da metade de todos os professores (51%) desconheciam completamente as diretrizes nacionais sobre o tema. A maioria dos participantes do estudo também relatou que os temas étnico-raciais são abordados de forma superficial (61%) ou não abordados (29%). Da mesma forma, no Equador, o Decreto Presidencial 60, de 2009, estabeleceu o Plano Plurinacional

137 Fajardo Daza, S.P. 2017. *Sistematización de experiencias en la implementación de la Cátedra de estudios afrocolombianos en tres instituciones educativas de la ciudad de Palmira, Valle del Cauca.*

138 Observatório de Educação op. cit. 2020.

para Eliminar a Discriminação Racial e a Exclusão Étnica e Cultural, que propôs a meta ambiciosa de criar uma carreira de estudos afrodescendentes em nível universitário – caminho que beneficiaria os professores. No entanto, pelo menos até 2016, o Plano ainda não havia se concretizado.¹³⁹

Uma terceira barreira envolve as atitudes e crenças dos gestores e professores das escolas contrárias aos princípios de inclusão étnico-racial. No Brasil, por exemplo, alguns professores acreditam firmemente no mito da democracia racial e, assim, consideram a educação étnico-racial desnecessária. Uma pesquisa entre professores de São Paulo descobriu que quase um terço concorda com a afirmação “os negros são os maiores responsáveis pelo racismo que existe na sociedade”, negando completamente a existência de discriminação racial. Um terço dos entrevistados também aprovou a afirmação: “No Brasil não há preconceito de cor e raça, mas de classe, então não é justo dar vantagens aos negros, como cotas em universidades ou empregos públicos.”¹⁴⁰ Essas visões são muitas vezes agravadas pela intolerância religiosa (especialmente em torno do ensino das religiões ancestrais afro-brasileiras).¹⁴¹

Finalmente, alguns professores acreditam firmemente que, em vez de falar sobre raça e racismo, é melhor dedicar tempo a outros assuntos que são supostamente mais benéficos para o futuro acadêmico dos alunos. Em Cartagena, por exemplo, a maioria das atividades relacionadas à educação étnico-racial foi desenvolvida no nível primário, em grande parte porque os professores do ensino secundário estavam relutantes em mudar seu planejamento para cumprir com o CEA.¹⁴² Além disso, como as instituições de ensino superior ainda observam os padrões nacionais

139 Uma fragilidade comum de outros programas na América Latina é a falta de financiamento e apoio logístico adequado. Na Colômbia, os Projetos de Etnoeducação Comunitária (PEC) devem ser elaborados dentro de cada comunidade e a lei indica que deve haver financiamento federal e de recursos locais. Na prática, porém, as comunidades não recebem assistência técnica ou apoio financeiro suficientes. Ver Corbetta et al. op. cit. 2020.

140 Macedo, Aldenora. 2017. “Negar, silenciar, apagar: A gestão escolar frente à educação antirracista.” *Revista da ABPN* 9 (22): 385–408.

141 Machado, Adilbênia Freire, and Eduardo Oliveira. 2018. “Africanidades, legislação e ensino: Educação para relações étnico-raciais, Lei 10.639, filosofia e ancestralidade.” In *Roteiros temáticos da diáspora: Caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil*, edited by Andrea Maila Voss Kominek and Ana Crhistina Vanali. Porto Alegre: Editora Fi.

142 Rojas, A. 2008. *Catedra de estudios afrocolombianos: Aportes para maestros*. Colección Educaciones y cultura. Popayán: Universidad del Cauca.

para aceitar novos alunos, os professores do ensino secundário se sentem desencorajados a elaborar programas que, embora enfatizem a herança afro-colombiana, possam diminuir o tempo gasto em outros tópicos e, assim, prejudicar as chances de os alunos entrarem na faculdade.¹⁴³

A formação e empoderamento de professores é essencial para tornar a educação étnico-racial uma realidade. Mas sem apoio financeiro e logístico adequado, atenção a mentalidades e atitudes enviesadas e ajuda de gestores escolares, muitos professores continuarão a ser inconscientes, despreparados ou indiferentes à educação étnico-racial. Como tal, eles também não terão as habilidades para envolver os alunos que pertencem a minorias étnicas ou criar um ambiente seguro onde as conversas sobre raça e racismo possam acontecer de maneira frutífera.

Livrando os ambientes escolares da discriminação racial

Outro conjunto de intervenções compreende ações voltadas para a erradicação da discriminação racial nas escolas. Na maioria dos casos, isso foi feito por meio de reformas legais. Guatemala, Bolívia, Peru, Costa Rica e Argentina, por exemplo, adotaram leis anti-discriminação com foco na educação. No entanto, apesar dessas mudanças legais, que têm valor por si só, a região tem realizado menos atividades que abordam diretamente o racismo nas escolas ou que se esforçam para tornar os espaços de aprendizagem explicitamente antirracistas, incluindo a criação de mecanismos de queixa para denunciar e reparar atos de discriminação racial.

143 Restrepo e Rojas op. cit. 2012. "

Uma exceção é a Secretaria de Educação de Bogotá, que desenvolveu um protocolo para prevenir, abordar e monitorar manifestações de racismo e discriminação nas escolas.¹⁴⁴ Este protocolo, disponível para qualquer vítima de discriminação, faz parte de uma estratégia nacional para melhorar o ambiente de sala de aula e promover valores como o respeito mútuo, o diálogo e o reconhecimento das diferenças. Ao punir expressões racistas e instituir políticas de não-tolerância, as escolas podem promover uma atmosfera em que alunos de todas as origens se sintam respeitados. Eles também podem impedir as formas sutis, aparentemente inofensivas e muitas vezes invisíveis pelas quais os preconceitos são manifestados e reproduzidos. No entanto, esses mecanismos de reparação de queixas e políticas de tolerância zero em relação à discriminação são raros nos ambientes escolares da região.

Outro obstáculo para tornar as escolas espaços antirracistas é a quantidade irrisória de dados sobre a percepção de alunos e professores. Apesar dos muitos programas no Brasil, existem poucas avaliações de impacto que registram em que grau o discurso racial e as relações inter-raciais nas escolas mudaram. Um contraexemplo é a publicação de *Indicadores das Relações Raciais na Escola*, como parte da série Indicadores de Qualidade na Educação da ONG Ação Educativa.¹⁴⁵ Concebidos como uma autoavaliação participativa para escolas, os indicadores abrangem sete dimensões: relacionamento e atitudes; currículo e prática pedagógica; recursos e materiais educacionais; monitoramento, permanência e sucesso; atuação dos profissionais da educação; gestão democrática; e desafios para além da escola. Um exercício semelhante ocorreu no Uruguai, em 2009, iniciado pela Administração Nacional de Educação Pública e pelo Ministério do Desenvolvimento Social, que realizou uma ampla análise para identificar práticas discriminatórias.¹⁴⁶ No entanto, esse tipo de avaliação ainda é raro.



144 https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestio-educativa/atencion-y-seguimiento

145 <http://www.indicadoreseducacao.org.br/indique-relacoes-raciais/>

146 ANEP e Ministerio do Desenvolvimento Social do Uruguai op. cit. 2019.

Melhorando o acesso ao ensino superior por meio de ações afirmativas

Um conjunto final de políticas que merecem destaque envolve programas de ação afirmativa para o ensino superior. Embora esses programas existam na América Latina desde o início dos anos 2000, países como Brasil e Uruguai lançaram as medidas mais ambiciosas e sistemáticas, trazendo lições valiosas para o resto da região.¹⁴⁷

O Brasil tem os programas mais longos e abrangentes nessa área. A adoção de programas de ação afirmativa no país começou em 2000, quando a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) introduziu uma cota de 40% para estudantes afrodescendentes e miscigenados (*preto e pardo*), que foi gradualmente ajustada.¹⁴⁸ Em 2002, a Lei 10.558 criou o Programa de Diversidade na Universidade (patrocinado pelo Ministério da Educação), que financiou entidades que trabalhavam para “promover o acesso ao ensino superior para pessoas de grupos socialmente desfavorecidos, especialmente de populações afrodescendentes e povos indígenas”.¹⁴⁹ Em 2005, o governo federal lançou o Programa Universidade para Todos (ProUni), que concede bolsas de estudo para afrodescendentes de famílias de baixa renda que frequentam universidades privadas.¹⁵⁰ Outros programas também oferecem empréstimos a juros baixos para despesas com mensalidades.



147 Conforme o argumento de André Cicalo, “O conceito de ação afirmativa baseia-se em uma versão revisada do princípio universalista de igualdade ao entender que o Estado deve reconhecer a diferença e compensar a vulnerabilidade de grupos socialmente identificáveis por meio de medidas corretivas especiais que não são especificamente baseadas em classe” (Cicalo, André. 2012. *Urban Encounters: Affirmative Action and Black Identities in Brazil*. New York: Palgrave Macmillan, p. 3).

148 Posteriormente, o legislativo estadual reformou a cota para 20% para “negros autodeclarados, 20% para alunos de escolas públicas e 5% para outros alunos com deficiência e indígenas no total”. Ver Hernández, Tanya K. 2013. “Affirmative Action in the Americas.” *Americas Quarterly*, July 24, 2013. <https://www.americasquarterly.org/fulltextarticle/affirmative-action-in-the-americas/>. p. 4.

149 Hernández op. cit. 2013, p. 4.

150 O ProUni destina recursos para “alunos da rede pública de ensino médio e bolsistas da rede privada cuja renda familiar per capita não ultrapasse o valor equivalente a 3 salários mínimos, com vagas reservadas para candidatos com deficiência, negros, pardos e indígenas, distribuídos de acordo com a proporção de cada população em cada estado de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).” Em Júnior, João Feres, Verônica Toste e Luiz Augusto Campos. 2015. “Affirmative Action in Brazil: Achievements and Challenges” in *Race, Politics, and Education in Brazil*, por Ollie A. Johnson III e Rosana Heringer (eds.). New York: Palgrave Macmillan, p. 189.

Em 2012, a Lei Federal 12.711 instituiu uma cota nacional destinada a alunos que cursaram o ensino médio na rede pública, alunos de baixa renda de escolas públicas e alunos de baixa renda indígenas, pardos e negros. De acordo com essa lei, 50% das vagas em cada grande instituição federal de ensino superior devem ser reservadas para indivíduos que tenham cursado os três anos do ensino médio em instituições públicas. Destes, metade é reservada para estudantes com renda familiar bruta per capita de 1,5 salário mínimo ou menos, e uma pequena parcela das vagas reservadas é destinada a estudantes negros, pardos e indígenas, com base no percentual da população pertencente a esses grupos étnicos em cada estado (calculado pelo último censo).¹⁵¹ Em 2015, 80% das universidades haviam adotado uma cota, enquanto duas implementaram um sistema de pontuação (que fornece pontos adicionais no exame de admissão para candidatos sub-representados).¹⁵² A lei instituída em 2012 previa sua revisão após uma década. Para garantir sua manutenção a partir de 2022, a Universidade Zumbi dos Palmares – inaugurada em 2003 e primeira na América Latina voltada para a inclusão de pessoas negras no ensino superior- impulsionou a campanha Cotas Sim.¹⁵³

Os impactos positivos dos programas de ação afirmativa são inegáveis. No Brasil, constatou-se que as ações aumentaram as expectativas acadêmicas dos alunos de ensino médio potencialmente aptos a receber benefícios na admissão, como, por exemplo, uma crescente demanda por cursos preparatórios para o vestibular gratuitos e acessíveis.¹⁵⁴ Um exemplo é a UNEafro, organização da sociedade civil que oferece cursos comunitários preparatórios para vestibulares para, em sua maioria, jovens negros e adultos de escolas públicas. Desde sua fundação em 2009, já beneficiou mais de 15.000 alunos.¹⁵⁵ A ação afirmativa também catalisou outras políticas que promovem a inclusão de afrodescendentes e outras minorias

151 Mello, Ursula. 2020. *Centralized Admissions, Affirmative Action and Access of Low-income Students to Higher Education*.

152 Júnior, Toste e Campos op. cit. 2015, p. 189.

153 <https://cotassim.com.br/>.

154 As universidades públicas matriculam os alunos por meio de exames de admissão (chamados vestibulares). Embora os vestibulares devam ser meritocráticos, os alunos que frequentaram escolas secundárias particulares têm maior probabilidade de obter notas mais altas e serem admitidos. As escolas secundárias privadas têm mais financiamento e geralmente oferecem cursos especiais para vestibulares. Ver Júnior, Toste e Campos op. cit. 2015, p. 180.

155 <https://uneafrobrasil.org/>; <https://www.geledes.org.br/uneafro-10-anos-e-a-luta-negra-pelo-direito-a-educacao/>

em instituições de nível superior. Por fim, levou a uma expansão substancial da ajuda financeira, à redução das mensalidades e taxas de inscrição, ao crescimento dos sistemas pós-secundários públicos e técnicos, ao aumento dos programas de orientação universitária e ao fornecimento de informações semipersonalizadas sobre os processos de inscrição para estudantes de baixo nível socioeconômico, entre outros.¹⁵⁶

Desde sua implantação, as universidades públicas brasileiras também passaram a refletir com mais precisão a composição racial do país. Em 2002, apenas 2% dos estudantes de 18 a 26 anos que se matriculavam em uma universidade pública se autoidentificavam como pretos, e 18% se identificavam como *pardos* (na época, a população afrodescendente total de 18 a 26 anos era de 49%). Em 2015, o número de alunos pretos matriculados havia aumentado para 6,3%, enquanto o número de alunos *pardos* subiu para 41% (os afrodescendentes representavam cerca de 57% da população de 18 a 26 anos naquele ano). Até 2020, as matrículas em instituições públicas de ensino superior de elite por alunos de escolas públicas não brancos e de baixa renda aumentaram 7 e 2,4 pontos percentuais, respectivamente. Além disso, as cotas ajudaram a quebrar os silos históricos de segregação profissional. Entre 1991-2020, afrodescendentes, alunos de baixa renda ou de escolas públicas ampliaram sua presença em carreiras de maior prestígio, como Direito, Engenharia e Medicina.¹⁵⁷ Isso não foi apenas efeito mecânico da lei, mas também uma resposta a mudanças comportamentais mais amplas entre os jovens elegíveis, aumentando o número e o grupo de candidatos, bem como sua dedicação geral e notas no ensino médio.¹⁵⁸

156 Mello 2020 op. cit., p. 2.

157 Por exemplo, na Universidade Federal do Ceará, a representatividade na carreira de Direito passou de 1% para 27%; no curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Santa Catarina passou de 0% para 14%; e na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Rondônia passou de 0% para 38%. Ver Senkevics, A. 2021. *A expansão recente do ensino superior: Cinco tendências de 1991 a 2020*. Brasília: INEP.

158 Mello 2020 op. cit., p 3-4, 20.

Ao contrário da crítica de que a ação afirmativa negligencia a excelência acadêmica e o mérito individual, os alunos que foram admitidos por meio desses programas tiveram um desempenho semelhante ou até superior ao de seus pares. Um estudo realizado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) constatou que, em 48 de seus 55 cursos de graduação, os alunos cotistas obtiveram em média notas mais altas do que os não cotistas. A Universidade de Brasília, que reserva uma cota de 20% para afrodescendentes, não encontrou diferenças entre cotistas e não cotistas quanto ao desempenho acadêmico. Uma avaliação na faculdade de medicina da Universidade do Estado do Rio Janeiro também concluiu que não houve diferença alguma no desempenho acadêmico entre os alunos.¹⁵⁹

Outros países tentaram imitar a bem-sucedida experiência brasileira. No Uruguai, a Lei 19.122 de 2013 reconheceu os padrões históricos de discriminação e racismo estrutural que afetaram os afro-uruguaios e criou um programa de ação afirmativa de 15 anos para emprego e educação.¹⁶⁰ A Lei 19.122 estabeleceu uma cota de 8% para afrodescendentes em empregos do setor público a serem preenchidos a cada ano, uma cota não inferior a 8% em vários programas de treinamento e formação liderados pelo Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional, e uma cota de 8% para bolsas e apoio estudantil.¹⁶¹ Também criou uma Subcomissão de Educação e Afrodescendência, responsável por divulgar informações sobre bolsas disponíveis para candidatos afro-uruguaios e por monitorar o progresso dos bolsistas.

159 Júnior, Toste e Campos op. cit. 2015., p. 180.

160 United Nations Committee on the Elimination of Racial Discrimination. 2015. *Consideration of Reports Submitted by States Parties under Article 9 of the Convention: Twenty-first to Twenty-third Periodic Reports of States Parties due in 2014: Uruguay*.

161 Presidência da República do Uruguai. 2019. *Evaluaciones de diseño, implementación, y desempeño (DID): Educación/trabajo y empleo 2018. Acciones afirmativas para personas afrodescendientes*. Montevideo, p. 8.

A Colômbia adotou medidas semelhantes, embora menos abrangentes do que em outros países.¹⁶² Embora as organizações de base tenham pressionado por políticas de ação afirmativa há anos, e a Corte Constitucional tenha ordenado ao governo que as instituísse, os avanços nessa frente foram tímidos.¹⁶³ Atualmente, há uma bolsa especial para estudantes afro-colombianos com excelente histórico acadêmico e necessidades financeiras. Algumas cidades, como Bogotá e Medellín, também organizaram planos de ação afirmativa para o ensino superior.¹⁶⁴ Em 2010, 15 das 19 universidades públicas tinham um programa especial ou cotas para afrodescendentes e outros grupos minoritários, como comunidades indígenas, populações deslocadas ou reintegradas pelos processos de paz, segundo a Diretoria de Negros, Afro-Colombianos, Comunidades Raizal e Palenquero do Ministério do Interior e Justiça.

-
- 162 Paschel, Tianna. 2016. *Becoming Black Political Subjects: Movements and Ethno-Racial Rights in Colombia and Brazil*. Princeton: Princeton University Press, p. 118. A publicação do documento “Política de Ação Afirmativa para a População Negra ou Afro-Colombiana” pelo Conselho Nacional de Política Econômica e Social (CONPES ou Consejo Nacional de Política Económica y Social), em 2004, demonstrou o compromisso do governo na formulação de políticas de educação, acesso a habitação e serviços públicos, emprego, renda e saúde para suprir as lacunas no acesso a serviços entre os afro-colombianos. Ver Rodríguez Garavito, César, Tatiana Alfonso Sierra, e Isabel Cavalier Adarve. 2009. *Raza y derechos humanos en Colombia: Informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, Centro de Investigaciones Sociojurídicas.
- 163 Rosero-Labbé, Claudia Mosquera; León Díaz, Ruby Esther; Rodríguez Morales, Margarita María. 2009. “Colombia, un país «con más y mejores leyes»: proliferación legislativa para afrocolombianos(as), negros(as), palenqueros(as) y raizales.” Em *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal: entre bicentenarios de las independencias y constitución de 1991*, Claudia Mosquera Rosero Labbé e Ruby León Díaz (eds.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, 789-812.
- 164 Em 2006, a cidade de Bogotá aprovou o “Plan integral de Acciones Afirmativas para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de los Afrodescendientes” (2006) e a “Política de Afroetnoeducación de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá” (2009). Essas políticas buscam melhorar as condições de vida dos afrodescendentes, garantir seus direitos, fortalecer o ensino da história afro-colombiana e aumentar a participação política. Ver Rosero-Labbé et al. op. cit. 2009, p. 803). A cidade de Medellín também introduziu o Plan de Acciones Afirmativas para las Comunidades Afrocolombianas del Municipio de Medellín, que foi precedido por esforços anteriores (León Díaz, Ruby Esther. 2009). O plano visa melhorar a inclusão de afrodescendentes com ênfase em cultura e comunicação, desenvolvimento social e econômico, território e meio ambiente, direitos humanos e etnoeducação. “Introducción. Acciones Afirmativas en Colombia: entre paradojas y superposiciones de lógicas políticas y académicas.” Em *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal: entre bicentenarios de las independencias y constitución de 1991*, Claudia Mosquera Rosero Labbé e Ruby León Díaz (eds.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, I-XXXVII).

Dado o sucesso dos programas de ação afirmativa no Brasil, outros países, como a Argentina, começaram a considerar planos semelhantes, em grande parte como resposta às demandas de organizações de jovens afro-argentinas. O projeto financiado pelo Banco Mundial “Melhorando a Inclusão na Educação”, que visa reduzir as taxas de evasão na educação básica e superior entre os mais vulneráveis, realizou consultas com jovens afro-argentinos para entender suas necessidades e desafios especiais. Como resultado dessas consultas, políticas de ação afirmativa foram adicionadas ao projeto, embora a implementação tenha enfrentado vários desafios, principalmente devido a vieses que apoiam abordagens universalistas de inclusão educacional. O objetivo deste projeto é aumentar o número de estudantes afrodescendentes que acessam as bolsas do PROGRESAR, que dão apoio financeiro a estudantes de famílias socioeconomicamente mais pobres para concluir a educação básica e ter acesso ao ensino superior. Em 2021, o programa pretendia incluir também refugiados e migrantes, entre os quais vários estudantes africanos e afrodescendentes.

Os programas de ação afirmativa enfrentam inúmeros desafios na região. Uma primeira questão urgente é a necessidade de avaliações de impacto que possam ajudar a neutralizar a crítica pública ou as informações equivocadas sobre os prós e contras desse tipo de política. Apesar da abundância de evidências sobre seus benefícios, as políticas de ação afirmativa continuam enfrentando resistência do público. Nos Estados Unidos,¹⁶⁵ alguns acadêmicos, embora apoiem abertamente essas medidas, afirmam que, na prática, elas beneficiaram imigrantes negros recentes e seus filhos às custas de afro-americanos descendentes de escravos.¹⁶⁶ No Brasil, mais de 100 acadêmicos assinaram um “manifesto” em 2006 contra a

165 Nos Estados Unidos, “ação afirmativa” corresponde a um conjunto de leis, políticas, diretrizes, práticas administrativas determinadas e sancionadas pelo governo destinadas a corrigir e acabar com os efeitos da discriminação contra indivíduos, notadamente por causa de seu gênero ou raça, e aumentar seu número em determinadas ocupações e profissões e em universidades e faculdades. Eles não incluem cotas raciais, mas geralmente assumem a forma de práticas, campanhas, recrutamentos direcionados, programas de mentoria e apoio para aumentar a presença de afro-americanos e outras minorias discriminadas nas instituições de ensino superior. Ver Feinberg, Walter. 2005. “Affirmative Action.” Em *The Oxford Handbook of Practical Ethics*, Hugh LaFollette (ed.), 272–9. Oxford University Press.

166 Rimer, Sara, e Karen W. Arenson. 2004. “Top Colleges Take More Blacks, but Which Ones?” *New York Times*, June 24, 2004.

ação afirmativa racial no nível superior, denunciando-a como inconstitucional e um convite ao conflito e à intolerância.¹⁶⁷

Outra desvantagem é a desconexão entre a formação de nível superior e a inserção inadequada no mercado de trabalho, ainda enviesada contra os jovens profissionais afrodescendentes, especialmente em profissões competitivas, conforme discutido na primeira seção deste relatório. No Uruguai, por exemplo, as políticas de ação afirmativa tiveram resultados mistos, com cotas trabalhistas muito piores do que as educacionais. Em termos de bolsas, por exemplo, em três das principais bolsas oferecidas pelo estado a cota foi esmagadoramente atingida: os afrodescendentes receberam 21% da Bolsa de Apoio Econômico (Beca de Apoyo Económico, BAE), 18% da Bolsa Compromiso Educacional (Becas Compromiso Educativo, CE) e 40% da Bolsa Carlos Quijano (Becas Carlos Quijano, CQ) em 2018 (a meta era 7%).¹⁶⁸

No entanto, no ano anterior, apenas 2,06% dos empregos preenchidos no setor público foram concedidos a afrodescendentes (acima de 1,06% em 2014) – não atingindo a meta de 7%. Estudos anteriores do Banco Mundial também revelaram as enormes lacunas nos retornos que os afro-uruguaios estão obtendo de seu investimento em educação (ou seja, salários mais baixos para o mesmo tipo de trabalho, apesar de terem a mesma qualificação e experiência), barreiras invisíveis para a desenvolvimento de carreira, maiores taxas de desemprego e subemprego e segregação de empregos (em empregos de baixa qualificação/baixa remuneração), entre outros.¹⁶⁹ Essa perspectiva negativa do mercado de trabalho, obviamente, para começar, desencoraja os jovens afrodescendentes a buscar diplomas universitários, ou mesmo concluir o ensino médio.

167 Hernández op. cit. 2013.

168 A BAE é uma bolsa que apoia a educação de todas as pessoas que se identificam como afrodescendentes, de 12 a 29 anos, que completam o “ciclo básico” (primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio); nas escolas rurais, sétimo, oitavo e nono anos. A bolsa CE é para todos os indivíduos que se identificam como afrodescendentes, com idade igual ou superior a 15 anos, que cursam o ensino médio. A bolsa CQ é para todos os alunos de pós-graduação que se identificam como afrodescendentes, em instituições nacionais e internacionais.

169 Freire et al. op. cit. 2020.

Outra dificuldade comum é que algumas políticas de ação afirmativa permanecem isoladas e localizadas. Na Colômbia, por exemplo, três grandes universidades públicas do país têm programas de cotas especiais para candidatos negros, afro-colombianos, palenqueiros e raizais, mas usam critérios díspares. A Universidad del Valle, por exemplo, concedia uma cota de 4% para os afro-colombianos, com base no censo de 1993 em que os afro-colombianos representavam 1,52% da população; depois, após o censo de 2005, em que passaram a representar 10% da população, a cota subiu para 8% em 2018: 4% para candidatos aprovados por organizações de base e os outros 4% para candidatos aprovados por conselhos comunitários. Isso contrasta com a Universidad Nacional da Colômbia e a Universidad de Antioquia, que concedem cotas de apenas 2% para estudantes afrodescendentes.¹⁷⁰ Além de critérios contrastantes, os programas de ação afirmativa na Colômbia são geograficamente menos abrangentes do que no Brasil ou no Uruguai e carecem de um mecanismo de supervisão eficaz.¹⁷¹

Uma barreira final, mas altamente significativa, é a ausência de apoio público tanto para reter estudantes negros que já estão na faculdade quanto para garantir que esses programas permaneçam financeiramente sustentáveis. Embora o objetivo da ação afirmativa seja ampliar o ingresso de estudantes afrodescendentes no ensino superior, há menos ações para apoiar sua permanência até a conclusão. Na Colômbia, por exemplo, os afrodescendentes que são admitidos na faculdade geralmente vêm de escolas públicas, que tendem a ser academicamente mais fracas do que as particulares. Portanto, sem assistência adequada, eles têm maior probabilidade de evasão do que seus colegas brancos de origens mais privilegiadas. Assim, sem o devido respaldo acadêmico, os alunos podem ter um desempenho abaixo do seu potencial e não se beneficiarem do ensino superior.¹⁷²

170 Condicionado à comprovação de que o requerente pertence a uma “comunidade negra”.

171 Rodríguez-Garavito, Alfonso Sierra, e Cavalier (coords.) op. cit. 2008. p. 66

172 Hernández op. cit. 2013.

No Brasil, as mudanças políticas e a expansão do ensino à distância levaram a um platô no número de beneficiários de programas de ação afirmativa. Isso sinaliza uma estagnação, ou mesmo um retrocesso, na democratização do ensino superior do país. De fato, em 1995, 20% da população mais pobre representava apenas 1% da população universitária. Em 2015, esse número subiu para 6%, mas em 2019 a proporção de estudantes de baixa renda nas universidades caiu para 5%. Essa tendência coincide com um declínio importante na ajuda financeira aos estudantes no setor privado.¹⁷³

Em suma, as políticas de ação afirmativa deram bons resultados e guardam um grande potencial. As cotas podem expandir o acesso ao ensino superior, abrir caminho para o emprego decente e contrariar vieses conscientes ou inconscientes em torno das minorias étnico-raciais. Mas, se mal planejadas ou implementadas de forma inadequada, elas podem deixar de promover a igualdade, especialmente se as condições que prejudicam as crianças afrodescendentes no ensino fundamental e médio não forem tratadas. Os países devem, portanto, adotar medidas abrangentes e progressivas de ação afirmativa, abordando os obstáculos que afastam os afrodescendentes da educação, que começam na educação infantil e continuam até o nível superior. Caso contrário, as cotas de nível superior pouco fazem para os segmentos mais vulneráveis da população afrodescendente, que podem ter dificuldades para concluir até mesmo o ensino primário. Portanto, as cotas precisam ser incorporadas a abordagens mais integrais que assegurem que as famílias mais vulneráveis recebam apoio no sistema educacional do começo ao fim. Também inclui garantir que os graduados afrodescendentes estejam se movendo efetivamente para empregos decentes e bem remunerados. As cotas não são, por si só, uma ferramenta de mobilidade social, mas podem ser um passo importante para avançar nessa direção.

173 Senkevics op. cit. 2021.

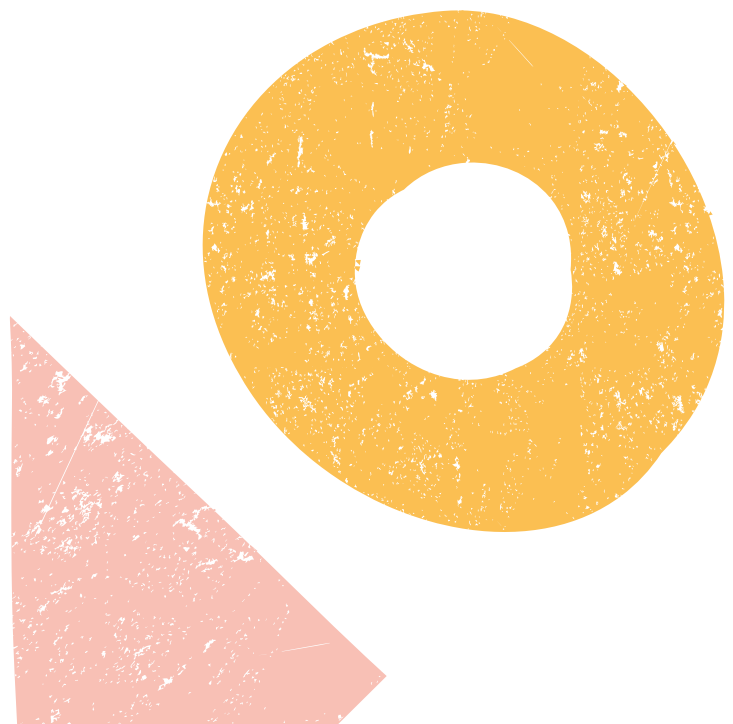
Conclusão

A experiência da América Latina com políticas de inclusão étnico-racial na educação não é abundante. Pelo contrário, é relativamente recente e modesta em escopo, distribuição geográfica e financiamento. A experiência está crescendo, no entanto, e sinaliza claramente a intenção da região de criar ambientes de aprendizagem que sejam étnica e racialmente inclusivos. Hoje existem exemplos positivos a serem seguidos, desde leis anti-discriminação e ações afirmativas até inovações em nível escolar e ajustes em livros didáticos.

A matriz atual de políticas tem apresentado resultados heterogêneos, embora em muitos casos simplesmente não haja dados suficientes para avaliar seu impacto real. Os resultados modestos da maioria dessas políticas podem ser atribuídos, pelo menos em parte, à sua natureza pouco sistemática, calcada em suas próprias características. A ausência de condicionalidades, mecanismos de responsabilização, incentivos, objetivos claros ou sanções para o não cumprimento desestimula a importância das diretrizes étnico-raciais para escolas e funcionários que normalmente são mal pagos, mal treinados e com grandes demandas.

A participação ativa e o apoio institucional contínuo também são essenciais para a implementação de políticas bem-sucedidas. No entanto, os dados empíricos revelam que os gestores escolares muitas vezes não apoiam ou são abertamente contra os esforços de inclusão étnico-racial, desencorajando os professores de adotar abordagens pedagógicas sensíveis a raça. Da mesma forma, os gestores escolares ou professores podem frequentemente ter atitudes e crenças sobre raça e racismo que entram em conflito com os próprios objetivos da educação étnico-racial. Se os professores consideram a educação étnico-racial desnecessária ou insignificante, é menos provável que esses programas atinjam os resultados desejados. A atual controvérsia sobre a teoria racial crítica nos Estados Unidos mostra claramente que desmascarar concepções errôneas ou mal informadas sobre objetivos e conteúdos educacionais é fundamental para o sucesso da educação étnico-racial em todos os lugares.

Finalmente, muitas das políticas destinadas a melhorar a participação dos afrodescendentes na educação não estão inclinadas a tornar as escolas ambientes explicitamente antirracistas. Os sistemas escolares latino-americanos foram fundamentais na construção de discursos nacionais fortes que promoveram a mestiçagem e a democracia racial como valores centrais de nossas sociedades. Essas ideias permearam todas as camadas sociais e, embora libertadoras em si (conferiram ao latino-americano médio um espaço de pertencimento à nação que havia sido negado por séculos), também silenciaram outras realidades, invisibilizando a experiência dos indígenas, afrodescendentes e outras minorias que foram e são excluídas da sociedade majoritária em função de suas diferentes identidades e histórias. Nesse contexto, discursos de racismo e antirracismo desafiam a ideia de uma “América Latina mestiça” (ou o “Cone Sul branco”). Os sistemas educacionais podem ser igualmente fundamentais para desconstruir essa visão homogeneizadora e dar voz e agência às minorias étnico-raciais na construção de sociedades mais justas e inclusivas. Para que isso aconteça, o racismo, estrutural ou direto, deve ser reconhecido e enfrentado, e isso não pode acontecer sem conversas sinceras sobre os processos atuais e históricos que levaram alguns grupos a serem sistematicamente super-representados entre os excluídos.



Bibliografia: Capítulo 3

- Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) e Ministério do Desenvolvimento do Uruguai. 2019. *Convivencia y discriminación en educación media: Resultados preliminares*.
- Antón Sánchez, John. 2020. *La población afrodescendiente e inclusión educativa en Ecuador. Background Paper for the 2020 GEM Report Latin America and the Caribbean – Inclusion and Education: All Means All*.
- Belchior, Douglas. 2019. “Uneafro 10 anos e a luta negra pelo direito à educação.” *Portal Geledés*. <https://www.geledes.org.br/uneafro-10-anos-e-a-luta-negra-pelo-direito-a-educacao/>.
- Brena, Valentina, e Gonzalo Brown. 2016. *Guía didáctica: Educación y afrodescendencia*. Ministry of Social Development of Uruguay.
- Calado, Maria da Glória. 2013. “Escola e enfrentamento do racismo: As experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial.” Tese de doutorado, Universidade de São Paulo.
- Cicalo, André. 2012. *Urban Encounters: Affirmative Action and Black Identities in Brazil*. New York: Palgrave Macmillan.
- CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social). 2004. *Affirmative Action Policy for the Black or Afro-Colombian Population*.
- Corbetta, Silvina, Patricia Divinsky, Fernando Daniel Bustamante, e Maia Domnanovich. 2020. *Los “Otros étnicos” y la dinámica de inclusión: Exclusión educativa en América Latina. Background Paper para o 2020 GEM Report Latin America and the Caribbean – Inclusion and Education: All Means All*.
- de Araújo Moreira, Márcio. 2015. *Análise do impacto da Lei 10639/2003 no Exame Nacional do Ensino Médio de 1998 a 2013*. Rio de Janeiro.
- Fajardo Daza, S.P. 2017. *Sistematización de experiencias en la implementación de la Cátedra de estudios afrocolombianos en tres instituciones educativas de la ciudad de Palmira, Valle del Cauca*.
- Feinberg, Walter. 2005. “Affirmative Action.” In *The Oxford Handbook of Practical Ethics*, edited by Hugh LaFollette, 272–9. Oxford University Press.
- Filice, Renísia Cristina Garcia. 2010. “Raça e classe na gestão da educação básica brasileira.” Thesis, Brasília.
- Freire, Germán, Maria Elena Garcia Mora, Gabriel Lara, e Steven Schwartz Orellana. 2020. *Social Inclusion in Uruguay*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Gomes, Nilma Lino, and Rodrigo Ednilson de Jesus. 2013. “As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: Desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.” *Educar em Revista* 47: 19–33.

Hernández, Tanya Katerí. 2012. *Racial Subordination in Latin America: The Role of the State, Customary Law, and the New Civil Rights Response*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández, Tanya K. 2013. "Affirmative Action in the Americas." *Americas Quarterly*, July 24, 2013. <https://www.americasquarterly.org/fulltextarticle/affirmative-action-in-the-americas/>.

Júnior, João Feres, Verônica Toste, e Luiz Augusto Campos. 2015. "Affirmative Action in Brazil: Achievements and Challenges." Em *Race, Politics, and Education in Brazil*, Ollie A. Johnson III e Rosana Heringer (eds.). New York: Palgrave Macmillan.

Macedo, Aldenora. 2017. "Negar, silenciar, apagar: A gestão escolar frente à educação antirracista." *Revista da ABPN* 9 (22): 385–408.

Machado, Adilbênia Freire, e Eduardo Oliveira. 2018. "Africanidades, legislação e ensino: Educação para relações étnico-raciais, Lei 10.639, filosofia e ancestralidade." Em *Roteiros temáticos da diáspora: Caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil*, Andrea Maila Voss Kominek and Ana Crhistina Vanali (eds.). Porto Alegre: Editora Fi.

Meinerz, C., e V.R.D. Costa. 2016. "Trajetórias da educação das relações étnico-raciais em escolas de educação infantil do município de Cachoeirinha/RS: Análise dos projetos político pedagógicos." *Salão de Extensão (17: 2016: Porto Alegre, RS): Caderno de resumos*. Porto Alegre: UFRGS/PROREX.

Mello, Ursula. 2020. *Centralized Admissions, Affirmative Action and Access of Low-income Students to Higher Education*.

Ministério do Desenvolvimento do Uruguai. 2015. *Plan de trabajo 2015–2020: Afrodescendencia y equidad racial*. Montevideo: Dirección Nacional de Promoción Sociocultural and División de Derechos Humanos.

Observatório de Educação. 2020. *Desigualdade racial na educação brasileira: Um guia completo para entender e combater essa realidade*. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>.

Palacios Callejas, F.D.J. 2017. "La etnoeducación en Antioquia, teoría y prácticas sin instrumentos: Implementación de políticas públicas etnoeducativas." Tese de doutorado, Universidad EAFIT.

Paschel, Tianna. 2016. *Becoming Black Political Subjects: Movements and Ethno-Racial Rights in Colombia and Brazil*. Princeton: Princeton University Press.

Pereira, Márcia Moreira, e Maurício Pedro da Silva. 2012. "Percurso da Lei 10639/03: Antecedentes e desdobramentos." *Linguagens & Cidadania* 14 (1).

Presidência da República do Uruguai. 2019. *Evaluaciones de diseno, implementacion, y desempeno (DID): Educación/trabajo y empleo 2018. Acciones afirmativas para personas afrodescendientes*. Montevideo.

- Restrepo, Eduardo, e Alex Rojas. 2012. "Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: Proyectos educativos de/ para afrodescendientes en Colombia." *Currículo sem Fronteiras* 12 (1): 157-73.
- Rimer, Sara, e Karen W. Arenson. 2004. "Top Colleges Take More Blacks, but Which Ones?" *New York Times*, June 24, 2004.
- Rodríguez Garavito, César, Tatiana Alfonso Sierra, e Isabel Cavelier Adarve. 2009. *Raza y derechos humanos en Colombia: Informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, Centro de Investigaciones Sociojurídicas.
- Rojas, A. 2008. *Catedra de estudios afrocolombianos: Aportes para maestros*. Colección Educaciones y cultura. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rosero Labbé, Claudio Mosquera, e Ruby León Díaz. 2009. "Introducción: Acciones afirmativas en Colombia: Entre paradojas y superposiciones de lógicas políticas y académicas." Em *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal: Entre bicentenarios de las independencias y constitución de 1991*, Claudia Mosquera Rosero Labbé and Ruby León Díaz (eds.), I-XXXVII. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Rosero-Labbé, Claudia Mosquera, Ruby Esther León Díaz, e Margarita María Rodríguez Morales. 2009. "Colombia, un país 'con más y mejores leyes': Proliferación legislativa para afrocolombianos(as), negros(as), palenqueros(as) y raizales." Em *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, raizal y palenquera: Entre bicentenarios de las independencias y constitución de 1991*, Claudia Mosquera Rosero-Labbé and Ruby Esther León Díaz (eds.), 789-812. Bogotá: Universidad Nacional De Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Senkevics, A. 2021. *A expansão recente do ensino superior: Cinco tendências de 1991 a 2020*. Brasília: INEP.
- United Nations Committee on the Elimination of Racial Discrimination. 2015. *Consideration of Reports Submitted by States Parties under Article 9 of the Convention: Twenty-first to Twenty-third Periodic Reports of States Parties due in 2014: Uruguay*.

4

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ETNO-RACIALMENTE INCLUSIVA

Os capítulos anteriores revelaram como, apesar das melhorias significativas nas últimas décadas, os afrodescendentes ainda não estão recebendo o conhecimento, as habilidades e os ganhos econômicos que acompanham uma educação de alta qualidade. Em toda a região, os afrodescendentes continuam a apresentar taxas mais baixas de aprendizagem, são mais propensos a frequentar escolas pouco acolhedoras e ficam para trás em todos os níveis de educação, com taxas de evasão notavelmente mais altas entre o ensino primário e secundário e menores taxas de inscrição no ensino superior, onde se concentram principalmente em carreiras curtas em universidades menos prestigiadas. Após a conclusão dos estudos, também recebem retornos mais baixos no mercado de trabalho por seus anos de educação – independentemente do nível de escolaridade – sinalizando barreiras dentro e fora do sistema escolar que se reforçam mutuamente. Embora existam poucos dados desagregados para avaliar a qualidade da educação que os afrodescendentes recebem, as informações disponíveis destacam muitas áreas com qualidade deficiente (desde a infraestrutura escolar à formação de professores). Estima-se que todas essas lacunas tenham aumentado como resultado da pandemia da COVID-19, aprofundando as desigualdades preexistentes na acumulação de capital humano e revertendo os poucos ganhos obtidos nas últimas décadas.



O relatório também destacou que essas lacunas não estão vinculadas a uma única causa, mas são impulsionadas e reforçadas por fatores mutuamente agravantes. Em primeiro lugar, os afrodescendentes enfrentam desvantagens socioeconômicas agudas. Sua super-representação entre os pobres limita sua capacidade de arcar com o custo do sistema educativo e, em alguns casos, força as famílias a cancelar precocemente a matrícula de seus membros mais jovens para que ajudem com a renda familiar. A exclusão da escola também está ligada a formas mais profundas de discriminação estrutural, que se destacam na sub-representação dos afrodescendentes em empregos bem remunerados e formais, bem como em sua presença insignificante em cargos de liderança, tanto no setor público quanto no privado. Se um diploma oferece pouco ou nada em troca – econômica, social ou politicamente – não é de surpreender que muitos jovens afrodescendentes não vejam muitos incentivos para concluir os níveis mais altos de educação.

Outra constatação importante é que as escolas da região não estão fazendo o suficiente para quebrar esse ciclo vicioso. Em muitos países, os ambientes de aprendizagem na região não abordam as necessidades das minorias étnico-raciais. As práticas discriminatórias permeiam os sistemas escolares de várias maneiras, desde funcionários que minimizam ou são indiferentes a atos de racismo até professores que (conscientemente ou não) tratam de forma diferente ou têm expectativas mais baixas dos alunos não brancos. Além disso, essa falta de sensibilidade étnico-racial também se destaca na forma como os currículos e os livros didáticos abordam esse tópico. Apesar do modesto progresso, os materiais de aprendizagem continuam a promover visões estereotipadas sobre a contribuição dos afrodescendentes para a história, as instituições e o desenvolvimento econômico de seu país. Na maioria das vezes, os materiais educacionais usados hoje também evitam promover diálogos críticos sobre o racismo, que são um trampolim para a construção de uma sociedade inclusiva e antirracista. Tudo isso é agravado pela disponibilidade limitada de oportunidades de formação para professores e demais membros da equipe sobre questões étnico-raciais, bem como o número insignificante de professores afrodescendentes na maioria dos países.

A boa notícia é que a região vem acumulando experiência em muitas frentes, apresentando lições importantes e propostas sobre como avançar. Países como Brasil, Colômbia e Uruguai, por exemplo, lançaram ou fortaleceram seus programas de ação afirmativa para o ensino superior, gerando resultados positivos em matrículas, diversidade e desempenho acadêmico. Outros aprovaram leis anti-discriminação focadas na educação, bem como medidas destinadas a incorporar temas sobre história negra e antirracismo no currículo nacional. Governos locais, organizações da sociedade civil e comunidades escolares também têm sido protagonistas na liderança de muitos dos programas de inclusão étnico-racial mais avançados da região. As conquistas e retrocessos dessas intervenções servem de base para a construção de um novo caminho para a inclusão sustentada de afrodescendentes nos ambientes educacionais.

Neste capítulo final delineamos um conjunto de princípios que podem ajudar a região a atingir esse objetivo. Esta não é uma lista completa de recomendações, mas sim um conjunto amplo de diretrizes que identificam áreas que exigem atenção urgente e/ou sinalizam ações potenciais para combater os fatores estruturais da discriminação na educação. Essas recomendações visam catalisar ações em vários níveis, desde reformas legais e institucionais até mudanças nas comunidades escolares.

O primeiro conjunto de recomendações visa melhorar os resultados no ensino fundamental e médio. Focamos nesses níveis não apenas porque são principalmente onde os afrodescendentes tendem a ficar para trás ou a abandonar a escola, mas também porque muitas das políticas de inclusão étnico-racial da região são historicamente voltadas para o ensino superior, negligenciando os graves problemas que impedem os afrodescendentes de acessarem estudos universitários e vocacionais. O segundo conjunto de recomendações visa melhorar e expandir os programas de ação afirmativa existentes e o ensino superior em geral, bem como abordar as barreiras no mercado de trabalho que afetam diretamente os graduados afrodescendentes.

Essas recomendações se beneficiaram enormemente de uma série de consultas e entrevistas informais realizadas com representantes, ativistas e especialistas

afrodescendentes da América Latina e dos Estados Unidos. Desta forma, buscam amplificar sua voz e suas perspectivas sobre as mudanças necessárias para fechar as lacunas que afetam as minorias étnico-raciais da região. O relatório não pretende, portanto, oferecer uma lista conclusiva de medidas prescritivas sobre as políticas de inclusão étnico-racial na educação, mas sim promover o diálogo e propor questões que precisam ser aprofundadas em estudos futuros.

Eliminando barreiras étnico-raciais no ensino fundamental e médio

Abordar as disparidades socioeconômicas que atingem os afrodescendentes

Um primeiro passo necessário é que a região reconheça que a exclusão dos afrodescendentes da educação tem uma base econômica e material. Como visto no capítulo 1, os afrodescendentes têm condições de vida piores do que seus pares brancos e mestiços, são mais propensos a viver em áreas precárias e mal servidas, ganham salários mais baixos e têm empregos informais. Esses e muitos outros fatores socioeconômicos prejudicam sua capacidade de frequentar e permanecer na escola.

Os afrodescendentes também são muito mais propensos a viver em bairros informais, o que predetermina o tipo de escola pública que podem frequentar, geralmente escolas com instalações precárias, com poucos recursos financeiros e com ferramentas de aprendizado e tecnologias digitais limitadas e professores sem apoio suficiente. As escolas com esses padrões mais baixos agravam as lacunas étnico-raciais nos resultados da aprendizagem.¹⁷⁴ Um estudo no Brasil identificou

174 Freire et al. op. cit. 2018.

que quando os afrodescendentes frequentam escolas de alta qualidade, seu desempenho e de colegas brancos é quase o mesmo, mas em instituições de baixa qualidade as diferenças raciais de aprendizagem aumentam dramaticamente.¹⁷⁵ As desvantagens econômicas também impõem obstáculos para cobrir despesas relacionadas à escola, incluindo mensalidades, transporte e material. A longo prazo, isso prejudica o desempenho acadêmico dos alunos.

Essa dinâmica exige que os países invistam mais em infraestrutura escolar, em geral, mas especialmente em instituições que são frequentadas majoritariamente por crianças e jovens afrodescendentes. Também exige a implementação de abordagens direcionadas nos programas financeiros já existentes destinados a erradicar os obstáculos econômicos que impedem que crianças e jovens de origem desfavorecida prosperem academicamente, de transferências de dinheiro a subsídios e outras formas de apoio. A região poderia criar ou expandir subsídios para escolas que educam principalmente crianças afrodescendentes, introduzir incentivos financeiros para que as escolas cumpram as metas de conclusão do ensino secundário, oferecer bolsas de estudo para que crianças afrodescendentes frequentem escolas particulares ou lançar ou ampliar esforços contínuos que identifiquem e tragam de volta à escola ex-alunos que abandonaram por motivos econômicos, como o programa PROGRESAR na Argentina.¹⁷⁶

A inclusão digital é outra área onde as disparidades socioeconômicas são especialmente evidentes. A lacuna digital pode impedir que alunos afrodescendentes usufruam da mesma qualidade de ensino que seus colegas brancos e mestiços. Isso se tornou particularmente evidente com a pandemia da COVID-19, que transformou a educação remota em norma e expôs as

175 *Ibid.*

176 Na Argentina, o projeto financiado pelo Banco Mundial, Melhorando a Inclusão na Educação, que visa reduzir as taxas de evasão na educação básica e superior entre os mais vulneráveis, realizou consultas com jovens afro-argentinos para entender suas necessidades e desafios especiais. Como resultado dessas consultas, políticas de ação afirmativa foram incluídas no projeto para aumentar o número de alunos afrodescendentes que acessam as bolsas do PROGRESAR, que consiste em fornecer apoio financeiro a alunos das famílias socioeconomicamente mais pobres para concluir o ensino fundamental, e para acesso e conclusão do ensino superior. Em 2021, o Programa também incluiu o apoio a refugiados, entre os quais alguns estudantes afrodescendentes. Além disso, tutores e outros agentes locais do ACOMPANAR, um programa de prevenção da evasão escolar, também estão sendo treinados para melhorar o apoio dos jovens afro-argentinos para continuarem os estudos.

desigualdades digitais da região. Portanto, a América Latina precisa ampliar o acesso à internet, computadores, televisão e outros dispositivos tecnológicos entre as famílias afrodescendentes. Apesar de todo o rastro de tragédia que a pandemia deixou, ela também representou uma oportunidade única para investimentos há muito atrasados em tecnologia e acesso digital. Os benefícios decorrentes desses investimentos podem se estender a outras áreas. Por exemplo, embora o ensino à distância não possa substituir o ensino presencial, esta tem se tornado cada vez mais uma opção desejável para muitos afrodescendentes formados no ensino médio ou adultos que nunca concluíram os estudos. Mas a expansão e a sustentabilidade dessa opção dependem da democratização dos recursos e tecnologias para navegar no mundo online, o que inclui o desenvolvimento de habilidades para utilizá-los. Para fechar essa lacuna digital, os países poderiam investir mais em formas de treinamento direcionado para crianças e jovens afrodescendentes, suas famílias e comunidades sobre o uso de ferramentas e plataformas online.

Um estudo de 2018 do Banco Mundial sobre *Afrodescendentes na América Latina* destacou que a educação foi o fator mais importante para explicar o declínio na probabilidade de ser pobre para os afrodescendentes na região.¹⁷⁷ No entanto, a realização do potencial econômico da educação não acontecerá apenas abordando questões relativas ao ambiente escolar ou ao sistema educacional. Os países também devem remover as barreiras socioeconômicas que impedem os alunos de origens menos privilegiadas de prosperar academicamente em primeiro lugar.

Eliminar a discriminação racial na sala de aula

Outro passo crucial para avançar na inclusão de afrodescendentes na educação é reconhecer e abordar abertamente a existência do racismo estrutural. Apesar das políticas implementadas até agora, os sistemas educacionais da região continuam pouco inclinados a transformar as escolas em espaços antirracistas. Como descrevemos no capítulo anterior, as escolas latino-americanas contribuíram

177 Freire et al. op. cit. 2018.

para a disseminação de ideologias de mestiçagem e o mito da democracia racial como valores coletivos. Ao mesmo tempo em que isso gerou um sentimento de pertencimento nacional entre as gerações mais jovens, também transformou as escolas em espaços que apagavam ou davam visibilidade mínima à experiência de povos indígenas, afrodescendentes ou pessoas de outras origens diversas. A distinção cultural e política desses grupos era vista como antitética com as identidades mestiças e noções de harmonia racial. Dessa forma, a maior inclusão de afrodescendentes na educação acontecerá apenas quando desmascarmos esse discurso, que implicitamente exclui a possibilidade de falar abertamente sobre o racismo. Em vez de provocar tensões, reconhecer a desigualdade racial pode transformar as escolas em agentes cruciais para a construção de sociedades mais inclusivas.

Eliminar a discriminação racial nas escolas também é necessário para melhorar os resultados de aprendizagem dos afrodescendentes. Conforme descrito neste relatório, as escolas com ambientes hostis às minorias étnico-raciais podem estimular a evasão precoce no ensino primário e secundário. A discriminação também pode acentuar as lacunas de aprendizagem e prejudicar o desempenho acadêmico dos alunos afrodescendentes. Para os alunos, sofrer discriminação pode levar a baixa autoestima e aspirações menos ambiciosas, bem como a uma diminuição da aquisição de conhecimento. Quando funcionários, professores ou pais mantêm essas atitudes, elas podem diminuir as expectativas acadêmicas de alunos não brancos. Quando os professores diminuem as expectativas, os alunos podem, sem saber, diminuir a qualidade de seus trabalhos escolares, bem como sua dedicação. E embora esses preconceitos muitas vezes se manifestem em *bullying* e atos explícitos de violência, eles também podem circular de formas mais sutis e indiretas, como por meio de interações cotidianas, humor ou linguagem corporal.

Mudanças na cultura escolar podem trazer impactos positivos quando se trata de discriminação racial. Essas ações podem aumentar o bem-estar e o sentimento de pertencimento dos alunos afrodescendentes para avançar em seu sucesso acadêmico. Também podem combater as mentalidades, atitudes e comportamentos tendenciosos dos membros da comunidade escolar. Um primeiro passo pode ser criar e ampliar mecanismos de denúncia e reparação de atos de

discriminação racial. Esses mecanismos podem ser fortalecidos mais ainda por políticas escolares de não tolerância, que deem a garantia explícita de que todos os alunos serão respeitados e que expressões de racismo não serão toleradas.

Além disso, as escolas podem implementar mudanças em sua cultura, organizando e incentivando conversas abertas e honestas sobre racismo ou relações raciais na comunidade. Essas conversas regulares podem tornar as escolas mais sensíveis às opiniões e necessidades das minorias étnico-raciais. Conforme descrito no capítulo 3, a região já é pioneira em uma série de iniciativas nessa área, algumas das quais com potencial de expansão para outros municípios, regiões ou mesmo em nível nacional. Outras iniciativas promissoras surgiram recentemente. Após o assassinato de George Floyd por um policial nos Estados Unidos, em maio de 2020, algumas escolas da região começaram a agir. Em São Paulo, pais de algumas escolas particulares começaram a pressionar a gestão escolar para ampliar a representação dos afrodescendentes entre a direção escolar, professores e funcionários. Também fizeram apelos para rever os currículos escolares e estabelecer uma pauta antirracista em colaboração com a sociedade civil e os movimentos afrodescendentes do país. Da mesma forma, na Argentina, pela primeira vez, durante o ano letivo 2020-2021, a Universidade de Buenos Aires (UBA) começou a oferecer um curso sobre antirracismo e estudos sobre negros ministrado em cooperação com lideranças afrodescendentes. As leituras para este curso eram quase exclusivamente de autores não brancos, um exemplo da pedagogia decolonial encontrada na sala de aula.¹⁷⁸

Abordar a discriminação é essencial para que as escolas se tornem verdadeiros motores de reflexão crítica e mudança social. Se os espaços de aprendizagem são indiferentes ou tolerantes a atos de discriminação, é difícil imaginar que alunos de origens étnico-raciais ou outras diferentes os vejam como espaços seguros onde

178 O curso foi proposto pelo Departamento de Filosofia com o título “Direitos das comunidades negras na Argentina a partir de uma perspectiva afro”. Foi concebido como uma eletiva bimestral de quatro meses para estudantes de direito, mas aberta a estudantes de outras áreas. Segundo os professores que desenvolveram o curso, o objetivo principal é “enegrecer a Universidade”, conscientizando sobre a presença dos afro-argentinos e os efeitos do racismo sistemático em geral. Ver Alvado, María Alicia. 2021. “Por primera vez, la UBA tendrá una materia de educación antirracista dictada por afrodescendientes.” *Télam*, February 20, 2021. <https://www.telam.com.ar/notas/202102/545160-por-primera-vez-la-uba-tendra-una-materia-de-educacion-antirracista.html>.

podem se desenvolver acadêmica e socialmente. Além disso, as escolas devem garantir o enquadramento desses esforços como uma questão de reparação histórica, desenvolvimento inclusivo e justiça social (e não como parte de uma agenda política). Sem isso, as medidas que promovem a inclusão étnico-racial correm o risco de serem vistas pelo público como irrelevantes ou podem ser facilmente distorcidas ou politizadas.¹⁷⁹ Desmascarar concepções equivocadas ou mal informadas sobre os objetivos e conteúdos étnico-raciais do ensino é essencial para seu sucesso, em todos os lugares.

Apoiar a formação de professores e desenvolvimento profissional

Vários estudos citados neste relatório mostraram que os professores estão, em sua maioria, despreparados para promover a inclusão étnico-racial em sala de aula. Em muitos países, os professores expressam que lhes falta a habilidade para interagir com alunos de minorias étnicas ou liderar conversas sobre raça e racismo. Isso é reforçado por gestores escolares que tendem a não apoiar ou se opor a pedagogias sensíveis a questões raciais. Se os professores veem a educação étnico-

179 Por exemplo, no Brasil, a implantação do sistemas de cotas no início dos anos 2000 foi recebida com hostilidade. Muitos opositores alegaram que essas políticas ampliariam – em vez de resolver – as divisões raciais existentes. Em 2006, mais de 110 acadêmicos assinaram um manifesto para rejeitar a ação afirmativa racial nas universidades brasileiras, alegando que não era apenas inconstitucional (uma afirmação errada), mas também um convite ao conflito e à intolerância. Ver Hernández op. cit. 2012, 154. Um exemplo mais recente é a atual controvérsia nos Estados Unidos em torno do ensino nas escolas públicas de “teoria crítica da raça”. Trata-se de um conjunto de ideias propostas na década de 70 pelos juristas negros Derrick Bell e Kimberlé Crenshaw, que argumentavam que o racismo (como forma de desvantagem estrutural) estava presente em muitos domínios da sociedade americana, incluindo suas leis e instituições. A teoria crítica da raça também sustenta que o racismo permite o status quo e que o desmantelamento dessas estruturas não pode acontecer por meio de uma solução rápida e fácil. Para os opositores, trazer temas raciais para a sala de aula leva a uma angústia desnecessária e sentimentos de culpa entre os alunos brancos – uma vez que sublinha, por exemplo, que o sucesso de sua família é em parte resultado de hierarquias raciais estruturais e não de mérito individual. Alguns estados dos Estados Unidos proibiram os professores de transmitir qualquer conteúdo alusivo ao racismo estrutural. Essa rápida politização ameaça reverter abordagens pedagógicas que ajudam os alunos a pensar criticamente, em vez de ignorar as realidades da desigualdade racial. Ver Wallace-Wells, Benjamin. 2021. “What Do Conservatives Fear About Critical Race Theory?” *New Yorker*, June 10, 2021. <https://www.newyorker.com/news/annals-of-inquiry/what-do-conservatives-fear-about-critical-race-theory>; e Jackson, Lauren Michele. 2021. “The Void That Critical Race Theory was Created to Fill.” *New Yorker*, July 27, 2021. <https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/the-void-that-critical-race-theory-was-created-to-fill>.

racial como irrelevante ou inapropriada, o esforço para combater a exclusão de afrodescendentes nas escolas provavelmente fracassará.

Professores e gestores escolares, no entanto, podem ser agentes cruciais de mudança. Um relatório do Banco Mundial de 2015 mostrou que os professores podem melhorar significativamente o desempenho acadêmico dos alunos, mas esse potencial não está sendo totalmente realizado na região.¹⁸⁰ Ter um professor de alta qualidade aumenta as chances de um aluno se matricular na faculdade e ganhar renda no futuro. De fato, as lacunas de aprendizagem dos afrodescendentes também podem ser parcialmente atribuídas a professores despreparados. As evidências mostram que os professores que trabalham em regiões mais pobres tendem a ter menos treinamento, pior remuneração e menos apoio de suas instituições. Isso vale especialmente para as escolas frequentadas por afrodescendentes, que sabidamente têm menos professores por classe, ou não oferecem todas as séries.¹⁸¹

Ao invés de culpar os professores, essa tendência aponta para um problema mais amplo: a ausência ou disponibilidade limitada de programas de preparação de professores em questões étnico-raciais. Na América Latina, a carga horária de educação formal exigida dos professores aumentou desde a década de 80, e esses profissionais têm hoje mais anos de educação formal do que colegas em outras partes do mundo. Ainda assim, a maioria dos programas atuais tem supervisão limitada e não há um processo de credenciamento obrigatório (ou padrões nacionais sobre diversidade e inclusão).¹⁸² Portanto, como explicamos no capítulo anterior, durante os anos de preparação, os professores raramente adquirem qualquer habilidade e experiência sobre como abordar questões étnico-raciais em sala de aula.

180 Bruns e Luque op. cit. 2015.

181 Freire et al op. cit. 2018.

182 Bruns e Luque op. cit. 2015.

A região deve expandir as oportunidades de formação prévia e contínua para professores e funcionários da escola. Isso significa equipá-los com conhecimento e habilidades para discutir raça e racismo em sala de aula, criando um ambiente seguro que acolhe e valoriza alunos de diversas origens e aplicando uma política de tolerância zero em relação a expressões racistas. Isso pode tomar a forma de oficinas de conscientização racial ou outros exercícios de formação descritos no capítulo 3, que sensibilizem futuros professores sobre práticas racistas que podem estar incorporadas em suas próprias pedagogias e salas de aula.

Esses esforços também devem fazer com que os professores se tornem mais sensíveis à identificação de manifestações sutis e indiretas de preconceito racial na sala de aula, incluindo formas de elogios desiguais e expectativas mais baixas em relação a alunos não brancos.¹⁸³ Isso pode ajudar a dissipar atitudes e crenças tendenciosas por parte de professores e gestores (como a noção de que o racismo não existe ou não deve ser abordado na escola). Sem uma formação de alta qualidade sobre afrodescendentes e questões étnico-raciais, dificilmente os professores terão as ferramentas para se tornarem agentes de mudança.

Uma tarefa igualmente crucial é orientar os professores para estimular e motivar melhor os alunos afrodescendentes, garantindo que eles atinjam todo o seu potencial de aprendizagem. Frequentar a escola e aprender não são a mesma coisa,¹⁸⁴ e os estados latino-americanos no geral falharam em cumprir a promessa da educação, especialmente para crianças pobres e vulneráveis. Uma causa subjacente é que os professores da região normalmente têm problemas para manter os alunos envolvidos nas aulas,¹⁸⁵ uma tendência que é provavelmente mais pronunciada em escolas que atendem a minorias étnicas. Por isso, os esforços de desenvolvimento profissional devem ir além das conversas sobre conteúdo (da história e cultura afrodescendentes) e se concentrar em estratégias que possam ampliar a participação de todos os alunos nas aulas, especialmente aqueles de origem menos favorecida. Os professores devem reconhecer a importância e ter as

183 Freire et al op. cit. 2018.

184 Banco Mundial. 2018. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: Banco Mundial.

185 Bruns e Luque op. cit. 2015, p. 2.

ferramentas adequadas para manter os alunos envolvidos, especialmente aqueles que correm maior risco de ficar para trás ou de abandonar a escola. Os países devem não só melhorar as oportunidades pré-serviço e em serviço, mas devem se esforçar para torná-las geograficamente acessíveis a todos os professores.

Uma ação paralela para o avanço da equidade étnico-racial é garantir uma representação justa dos professores afrodescendentes no sistema escolar. Isso pode trazer uma série de consequências positivas. Por um lado, pode permitir que os professores usem sua experiência pessoal e suas percepções pedagogicamente para facilitar conversas sobre raça e racismo ou serem capazes de orientar alunos que passam por desafios semelhantes. Por outro, pode ajudar a promover modelos positivos e mostrar o tipo de profissional que os alunos desprivilegiados podem aspirar a ser. Os países podem conseguir isso estabelecendo padrões de diversidade nas práticas de contratação ou lançando programas que incentivem o recrutamento de professores afrodescendentes.

Finalmente, é importante reconhecer que os professores latino-americanos são, em sua maioria, mal pagos, mal treinados e estão sobrecarregados. Para ter professores eficientes, a região também deve investir em salários, condições de trabalho (especialmente em áreas rurais, áreas remotas e bairros mais vulneráveis) e incentivos para atrair os melhores candidatos para a profissão.¹⁸⁶ A região também pode oferecer subsídios para professores que trabalham em escolas frequentadas principalmente por afrodescendentes. Se os professores estiverem motivados, mas sem os devidos recursos financeiros e apoio logístico da gestão escolar, continuarão indiferentes ou despreparados para avançar nos objetivos de inclusão étnico-racial na educação.

186 Banco Mundial op. cit. 2018.

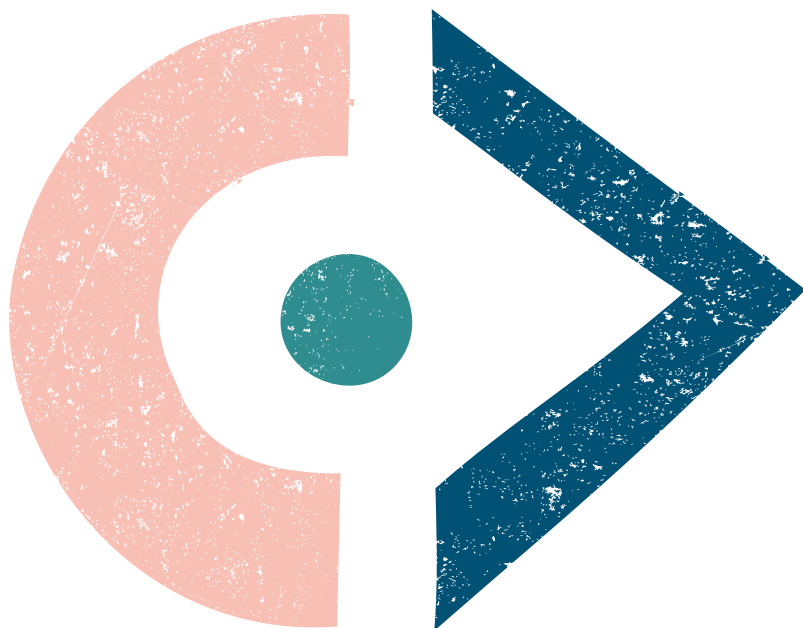
Criar livros didáticos racialmente inclusivos

Conforme discutimos no capítulo 2, a região ainda está longe de eliminar conteúdos com preconceito racial dos livros didáticos usados no ensino primário e secundário. Livros didáticos que são racialmente insensíveis podem alienar crianças e jovens afrodescendentes, levando a maiores taxas de evasão e baixo desempenho acadêmico. Os países devem, portanto, eliminar todas as expressões de racismo dos livros didáticos e criar materiais de estudo que estejam mais alinhados com os objetivos da inclusão étnico-racial.

Em muitos países, o principal desafio não está tanto na disponibilidade de livros didáticos, mas em seu conteúdo. Alguns livros didáticos não abordam os tópicos mais relevantes, não fazem as conexões históricas ou sociológicas corretas ou destacam questões contemporâneas relacionadas à desigualdade racial. A Colômbia, por exemplo, ampliou a produção de livros didáticos relevantes em todo o país, mas eles tendem a ser muito orientados para a comunidade e principalmente centrados em cultura, arte e patrimônio (fundamentados no discurso de “resgate” [*rescate*] de tradições e saberes locais). Como resultado, raramente abordam abertamente o impacto do racismo ou da discriminação em escala regional ou nacional. Para superar essa barreira, os livros didáticos devem discutir raça como um tema transversal, tornando-a relevante para diferentes disciplinas e temas além do domínio da cultura. Isso permitiria que os alunos pensassem em raça e etnia não como algo circunscrito ou restrito à identidade pessoal, mas como uma realidade estrutural que permeia muitos aspectos da vida (da saúde e emprego ao desenvolvimento econômico e política).

Outra desvantagem comum é que os livros didáticos atuais costumam falar sobre afrodescendentes em termos internacionais, referindo-se a eventos, movimentos ou figuras públicas dos Estados Unidos ou da África do Sul. Esse movimento implicitamente enquadra raça e racismo como uma questão estrangeira ou um problema que pertence a outras latitudes, ignorando figuras históricas e eventos que são localmente relevantes. Embora a história e a cultura africanas sejam tópicos importantes em si mesmos, os países precisam enfatizar o ensino de raça e racismo dentro de sua *própria* história, dinâmicas sociais e ideologias raciais.

Ao revisar livros didáticos, os países também devem eliminar todas as representações estereotipadas de afrodescendentes. Em alguns casos, os livros didáticos mencionam eventos relevantes ligados à história negra, mas retratam os afrodescendentes como atores passivos. Um exemplo é a abolição da escravatura nas Américas, que é frequentemente ensinada de forma a minimizar a ação de comunidades escravizadas ou quilombolas no desmantelamento do sistema. Os livros didáticos devem, portanto, encontrar um equilíbrio entre histórias de opressão e vitimização com aquelas de resiliência e ação. Isso significa direcionar o olhar para episódios e processos silenciados pela história oficial, incluindo a escravidão (a violência e as consequências duradouras), as ações e vozes dos afrodescendentes na América Latina colonial e as guerras de emancipação, suas perspectivas e envolvimento nos processos de construção da nação, as ideias de intelectuais e líderes políticos negros que moldaram os séculos XIX e XX e eventos contemporâneos (desde os movimentos sociais negros e a mudança da política racial no hemisfério até questões de racismo estrutural e brutalidade policial contra jovens afrodescendentes). Embora essa mudança possa assumir muitas formas diferentes, o quadro 4 fornece uma lista preliminar de recomendações que podem começar a mudar esse cenário.



QUADRO 4

Tornando os livros didáticos étnica e racialmente inclusivos

Com base em nossa discussão do capítulo 2, sugerimos oito ideias para tornar os livros didáticos do ensino fundamental e médio mais consistentes com os objetivos de inclusão étnico-racial:

- 1 Adotar uma perspectiva decolonial que se afaste do tratamento dominante e folclórico dos temas raciais.** Destacar personalidades, lutas, organizações e ideias afrodescendentes que são silenciadas pela história oficial. Publicar histórias de figuras afrodescendentes que participaram de eventos importantes da história nacional ou retratá-los participando de áreas significativas da vida nacional no presente. Isso pode ajudar a evitar restringir os afrodescendentes a situações estereotipadas (baseadas em preconceitos superficiais ou sutilmente discriminatórios sobre suas características culturais ou fenotípicas, por exemplo, sua predisposição para esportes e música).
- 2 Fazer da diversidade um aspecto transversal da iconografia pedagógica.** Selecionar imagens que tenham uma finalidade documental ou pedagógica (por exemplo, estimulando a reflexão dos alunos sobre um determinado tema), em vez de decorativa. Os livros didáticos e os exercícios de classe devem se basear em exemplos e ilustrações que reflitam a rica diversidade das sociedades latino-americanas. As representações da família, da classe trabalhadora, do estado-nação e similares ainda são muito tendenciosas em relação às representações estereotipadas de uma sociedade aspiracional branca ou mestiça. É difícil para os alunos de origens étnico-raciais e minoritárias desenvolverem um sentimento de pertencimento e serem percebidos como iguais por seus pares, se raramente se veem como sujeitos ativos das discussões em classe, ou se são apenas mencionados em conexão com disciplinas estereotipadas (como cultura e esportes).
- 3 Complementar as definições de racismo como “ódio” ou como atos de transgressão individual com aquelas que o enquadram como um fenômeno estrutural que se normaliza na vida cotidiana.** Ilustrar como o racismo se manifesta regularmente em expressões verbais ou interações que parecem inofensivas ou de senso comum, como o humor. Explicitar a relação entre desigualdade socioeconômica e diferença racial ou étnica.
- 4 Abordar ideias como *mestiço* ou *democracia racial* através de uma lente crítica.** Isso significa ensinar sobre a hierarquia racial colonial, sua evolução desde então e a marca que deixou nas sociedades latino-americanas contemporâneas. Refletir sobre *mestiçagem* e noções semelhantes que ainda dificultam o reconhecimento

da diversidade e das desigualdades ligadas às diferenças étnicas e raciais. Examinar criticamente as suposições desmascaradas por trás da democracia racial, por exemplo, a concepção equivocada de que as sociedades latino-americanas tinham formas mais brandas de escravidão.

- 5 **Estar atento ao uso de linguagem ou conceitos.** Evitar o uso de terminologia incorreta, como “a raça branca”. Os livros didáticos também devem refletir as categorias étnico-raciais atuais, especialmente aquelas recomendadas por organizações afrodescendentes em cada país.
- 6 **Desenvolver uma discussão mais detalhada sobre o significado de raça.** Embora não existam fundamentos biológicos para a definição de raças humanas, os livros didáticos devem reconhecer que as raças são categorias socioculturais profundamente enraizadas no desenvolvimento do capitalismo contemporâneo, com consequências muito reais na vida cotidiana, pois ainda organizam muitos aspectos das interações sociais e contribuem para estratificar a distribuição de riqueza, capital humano e reconhecimento simbólico. Raça e racismo, portanto, precisam ser explorados e entendidos, não como um assunto estrangeiro ou histórico, mas como uma parte fundamental do processo de construção dos estados latino-americanos.
- 7 **Dedicar espaço suficiente a tópicos relacionados aos afrodescendentes.** Os currículos escolares não devem tomar o tamanho da população como uma boa medida para determinar quanto conteúdo é incluído nos livros didáticos para discutir questões de raça e racismo, especialmente em locais com uma pequena proporção de afrodescendentes. Como o objetivo é reconhecer as diferenças sociais que foram invisibilizadas ao longo dos séculos, que estão ligadas aos resultados socioeconômicos de maneira complexa e inter-relacionada, o tratamento de raça e racismo deve ser suficiente para permitir que as histórias e questões dos afrodescendentes sejam avaliadas pelos alunos de maneira igualmente complexa e crítica.
- 8 **A história é importante, mas os livros didáticos também precisam se concentrar no presente.** A maioria dos livros didáticos evita se envolver com eventos e questões atuais importantes para os afrodescendentes (como discriminação no mercado de trabalho, exposição ao crime e à violência, desapropriação de suas terras rurais tradicionais, entre outros). Falar de afrodescendentes apenas em termos históricos pode levar à conclusão equivocada de que a desigualdade racial pertence ao passado ou tem pouca relevância para o presente.

Para conquistar as mudanças listadas acima, os países devem elaborar estratégias específicas para revisar de forma sistemática os livros didáticos e currículos em escala nacional, e temos experiências internacionais e regionais para servir de inspiração. No Brasil, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático ajudou, nas duas últimas décadas, a ajustar o comportamento das editoras e autores de livros didáticos, demonstrando a possibilidade de transformar e monitorar a representação dos afrodescendentes nos livros escolares. Mas, independentemente do arranjo institucional específico, a experiência mostra que os afrodescendentes devem estar ativamente envolvidos desde o início e ter poder de decisão. Se bem feito, os espaços criados para discutir conteúdos étnico-raciais podem catalisar uma série de intervenções, como a criação de painéis multirraciais que revisam livros e formulam diretrizes editoriais ou iniciativas que recrutem autores afrodescendentes e especialistas em história negra para contribuir na elaboração ou revisão dos livros didáticos. Tais esforços também podem ajudar a descentralizar as narrativas brancas ou mestiças dominantes e trazer outras perspectivas. Organizações da sociedade civil – que desenvolveram excelentes ferramentas e programas escolares inovadores – também podem se tornar parceiras nesse processo. Para que as iniciativas de revisão sejam bem-sucedidas, os países devem garantir que tenham o apoio financeiro e institucional adequado para serem sustentáveis.

Em suma, livros didáticos e currículos escolares racialmente inclusivos podem transformar mentalidades, atitudes e comportamentos. Podem tornar as gerações mais jovens mais sensíveis e críticas à desigualdade racial. A revisão de livros didáticos pode trazer benefícios diretos para crianças e jovens afrodescendentes, mas também para comunidades escolares inteiras. Pode conscientizar as comunidades escolares sobre como funciona a desigualdade racial e o que pode ser feito para combatê-la, contribuindo para a formação de sociedades mais justas e inclusivas.

Melhorar os dados e análises

Um passo final para ampliar a inclusão étnico-racial na escola é ter uma sólida compreensão das necessidades e características divergentes dos afrodescendentes em cada país. Os afrodescendentes compõem uma população altamente heterogênea, com importantes diferenças culturais e socioeconômicas entre e dentro dos países. Nas últimas décadas, a região avançou consideravelmente na desagregação dos dados por linhas étnico-raciais. Isso deu visibilidade aos impactos da discriminação estrutural, incluindo as lacunas no acesso a serviços, oportunidades e espaços. Na década de 2010, quase todos os países da região haviam incluído variáveis étnico-raciais em seus censos,¹⁸⁷ e hoje há um volume crescente de pesquisas sobre desigualdade racial e políticas étnico-raciais na educação. Esses avanços positivos também expandiram nossa consciência das desvantagens sobrepostas (ou seja, como a raça se cruza com classe, gênero, etnia e localização). Isso fortaleceu a necessidade de políticas que são sensíveis a essas realidades heterogêneas.

Não obstante, reverter séculos de invisibilidade requer mais do que adicionar variáveis a censos e outros registros estatísticos. A inclusão estatística deve lidar com os preconceitos que ainda estão imbricados nas práticas de coleta de dados (por exemplo, como as perguntas e as categorias raciais são escritas e coletadas pelos recenseadores). Também exige uma análise cuidadosa e recalibração dos dados que estão sendo coletados atualmente. No campo da educação, por exemplo, isso implica refinar como as variáveis étnico-raciais são compiladas nos sistemas de gestão e informação da educação (EMIS). Medir o índice de matrícula ou o aproveitamento dos alunos afrodescendentes não é suficiente. Os instrumentos de dados também devem ser mais abrangentes no seu escopo, incorporando variáveis étnico-raciais ao coletar informações sobre materiais escolares, progresso acadêmico, recursos de formação de professores ou qualidade da escola.

Da mesma forma, sabemos muito pouco sobre o quanto os afrodescendentes estão aprendendo na escola, pois as avaliações raramente capturam dados

187 Exceções notáveis foram Chile, República Dominicana e Guatemala.

pertinentes. A literatura global ressaltou que os exames de seleção prejudicam desproporcionalmente aqueles de origem pobre e de minorias étnicas. No entanto, atualmente sabemos pouco sobre como essas dinâmicas se desenvolvem na região. Uma solução é adicionar variáveis étnico-raciais a testes de padrão internacional, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos da OCDE), ou aos seus equivalentes nacionais (como exames de admissão de universidades). Essas variáveis também podem ser integradas em avaliações internas ao nível da escola, incluindo avaliações de professores ou relatórios sobre evasão ou desempenho abaixo do padrão. Melhorias na comunicação entre escolas, comunidades e pais também podem contribuir para prevenir evasão e resultados acadêmicos ruins.

Além disso, apesar da ampla gama de iniciativas de inclusão étnico-racial, há um número relativamente pequeno de avaliações para avaliar seu real impacto. Não sabemos, por exemplo, se alguns desses esforços estão tendo um impacto positivo nos discursos raciais ou nas relações inter-raciais na comunidade escolar mais ampla, por exemplo. Na maioria das vezes, esse tipo de exercício não é comum, oferecendo pouca clareza se as iniciativas atuais estão atingindo os objetivos pretendidos. Avaliar a matriz atual de programas pode ajudar os países a determinar, com maior precisão e evidência, quais ferramentas estão fazendo mudanças significativas e quais não estão. Isso pode oferecer mais clareza à medida que os países trabalham para ampliar alguns desses esforços.

Embora os dados estatísticos forneçam um ponto de entrada para obter um quadro geral da equidade étnico-racial na educação, os países também devem investir no financiamento de estudos direcionados que analisem mais profundamente a experiência precária dos afrodescendentes na escola. Isso pode envolver pesquisas que rastreiem a dinâmica e as consequências de outras desvantagens sobrepostas (ligadas à etnia, gênero, orientação sexual, deficiência ou localização geográfica). Da mesma forma, além de coletar dados quantitativos sobre progresso, aprovação e indicadores de aprendizagem, os países também devem apoiar pesquisas que se concentrem em percepções, mentalidades e atitudes em toda a comunidade escolar e o impacto que exercem no desempenho acadêmico. Gerar uma descrição mais abrangente e diferenciada da dinâmica étnico-racial nas escolas e nos sistemas educacionais é um passo essencial para enfrentar o racismo estrutural nas sociedades em geral.

Eliminando barreiras étnico-raciais no ensino superior e além

Apoiar e ampliar as ações afirmativas no ensino superior

Embora o primeiro conjunto de políticas se destine a atender a uma falta histórica de atenção à inclusão étnico-racial no ensino fundamental e médio, os países não podem perder de vista os obstáculos que ainda existem no ensino terciário e no mercado de trabalho, como parte de uma abordagem holística da inclusão étnico-racial.

Uma área crítica é a de políticas de ação afirmativa que apresentaram bons resultados e têm um enorme potencial para tornar as universidades mais diversificadas e equitativas no futuro.¹⁸⁸ Nos países latino-americanos, a ação afirmativa tem sido aplicada principalmente na forma de cotas. Nos locais onde foram implementadas, os protocolos de admissão em faculdades ampliaram a presença de afrodescendentes nas universidades e instituições de ensino superior. Ao mesmo tempo, resultaram em outras externalidades positivas, como uma maior conscientização sobre a importância da diversidade e o surgimento de uma classe profissional negra que serve de modelo para as gerações mais jovens. Os benefícios da ação afirmativa, tanto na América Latina quanto em outros lugares, são inquestionáveis.

188 A ação afirmativa nunca foi devidamente definida, embora muitas vezes tenha sido associada a políticas desenvolvidas nos Estados Unidos da América, principalmente destinadas a garantir oportunidades iguais de emprego e educação. A ação afirmativa deveria corrigir injustiças estruturais no status quo que impactavam negativamente as oportunidades de grupos excluídos. Ao longo dos anos, várias decisões judiciais dos Estados Unidos definiram o escopo da ação afirmativa, restringindo sua interpretação a um conjunto específico de políticas que permitiam usar a raça como critério positivo para avaliar candidaturas a escolas ou empregos. Ao longo da segunda metade do século XX, a ação afirmativa foi adotada pelo movimento americano pelos direitos civis e desempenhou um papel fundamental ao trazer questões de discriminação para o primeiro plano do diálogo político.

Para os países com sistemas de cotas, uma tarefa urgente é superar os problemas que impedem os afrodescendentes de terminar o ensino médio (e preencher as vagas disponíveis). Sem abordar as disparidades que prejudicam os afrodescendentes no ensino primário e secundário, as cotas e os programas de ação afirmativa terão um alcance muito pequeno ou deixarão de ajudar as famílias mais pobres ou mais vulneráveis. Conforme descrito no capítulo 3, para que as cotas sejam bem-sucedidas, deve haver uma massa crítica de beneficiários elegíveis. Portanto, os países devem fazer mais para garantir que as famílias mais vulneráveis recebam apoio, especialmente quando seus membros mais jovens correm maior risco de abandonar a escola. Da mesma forma, eles devem treinar e encontrar outras maneiras de apoiar potenciais candidatos que não foram expostos a uma sólida educação primária e secundária. Um caminho potencial é replicar várias iniciativas que estão sendo desenvolvidas em toda a região, onde universidades públicas e privadas orientam alunos do Ensino Médio (que frequentam escolas desfavorecidas) desde cedo e os ajudam a desenvolver as habilidades (em matemática e redação) para ter sucesso na faculdade.¹⁸⁹

As cotas também podem deixar de promover a mobilidade social e a igualdade de acesso se concebidas isoladamente, especialmente quando não envolvem outras camadas importantes de exclusão que afetam minorias vulneráveis, como pobreza, preconceitos sociais e segregação espacial. Para aumentar as taxas de conclusão do ensino secundário, os países devem oferecer ajuda financeira aos alunos afrodescendentes, seja subsidiando os custos das mensalidades e materiais escolares ou distribuindo transferências monetárias condicionadas que compensem o ônus financeiro de ir à escola. Algumas práticas promissoras já estão em andamento. Na Colômbia, por exemplo, o “Projeto Acesso e Qualidade no Ensino Superior, PACES”, financiado pelo Banco Mundial, tem um componente de assistência financeira e empréstimo estudantil direcionados a estudantes vulneráveis, incluindo afro-colombianos. Na Nicarágua, o Projeto Aliança para Qualidade da Educação, também financiado pelo Banco Mundial, visa algumas das regiões rurais mais pobres do país (incluindo comunidades afrodescendentes) e trabalha para melhorar a formação de professores e a infraestrutura escolar para elevar o número de alunos que concluem do ensino médio. O Brasil, país com um programa de ação afirmativa

189 A MECESUP, no Chile, por exemplo, apoiou estudantes em programas financiados pelo Banco Mundial que promoviam a excelência em pesquisa em áreas com alta concentração de estudantes indígenas, por meio de diversas iniciativas universitárias específicas. A ACOMPAÑAR, na Argentina, apoia estudantes desfavorecidos beneficiados pelo programa de bolsas do estado (PROGRESAR) para se atualizarem e permanecerem no sistema educacional durante todo o ensino secundário e superior.

longo e robusto, deve muito de seu sucesso a políticas paralelas. Por exemplo, o país aumentou o nível de ajuda financeira, reduziu as mensalidades, ampliou os sistemas de ensino superior público e técnico, apoiou mentoria para programas de inscrição, adaptou a entrega de informações relevantes para estudantes do ensino médio de origem desprivilegiada e reduziu os custos de inscrição em faculdades.¹⁹⁰ Essas ações podem ajudar a derrubar as barreiras que impedem os estudantes de minorias de se beneficiarem das ações afirmativas.

Uma limitação recorrente das cotas e políticas de ação afirmativa, no entanto, é a falta de mecanismos de fiscalização ou penalidades para o descumprimento. Em muitos casos, as cotas não são preenchidas simplesmente porque os incentivos para as instituições atingirem a meta desejada são mínimos. Há também necessidade de mecanismos para processar reclamações ou receber opiniões sobre políticas de ação afirmativa, especialmente em instituições locais ou regionais. Nos Estados Unidos, embora as controvérsias mais divulgadas em torno da ação afirmativa geralmente se concentrem em instituições de elite, instituições regionais públicas ou privadas que são menos conhecidas costumam fazer muito pouco para diversificar a população estudantil. Esse tipo de supervisão precisa de recursos, capacidade de aplicação e alcance geográfico para ser eficaz.

Os programas de ação afirmativa também requerem amplo apoio público, e os países devem estar atentos e agir proativamente para dissuadir sua natureza controversa. No Brasil, as cotas de admissão foram rebatidas com contestações legais e protestos públicos. No Uruguai, a aprovação de ações afirmativas para a população trans, provavelmente a minoria excluída de forma mais agressiva da região, desencadeou um referendo iniciado por senadores que alegavam que a lei estava concedendo privilégios especiais a alguns grupos em detrimento de outros.¹⁹¹ Nos Estados Unidos, os opositores da ação afirmativa afirmam que as universidades, em sua tentativa de reverter séculos de discriminação, agora discriminam candidatos qualificados de outras raças e etnias – reacendendo debates sobre meritocracia e

¹⁹⁰ Mello op. cit. 2020, p. 2.

¹⁹¹ A consulta popular foi organizada em 4 de agosto de 2019, na qual o apoio à revogação da lei precisava obter pelo menos 25% dos eleitores. No entanto, menos de 10% dos eleitores elegíveis apoiaram a medida, que foi reivindicada como uma vitória da comunidade LGBTI+ uruguaia. Ver Freite et al. op. cit. 2020.

diversidade.¹⁹² Mas mesmo entre os apoiadores as cotas podem ser controversas. Nos EUA, muitos avaliam essas medidas como insuficientes — como ações que dificilmente compensam a dívida histórica devida aos negros em seu país, ou como táticas que principalmente ajudam as universidades a se mostrarem como promotoras da diversidade.¹⁹³ Como em qualquer política, as cotas quase sempre provocam reações negativas por parte de alguns grupos. Mas os países podem fazer campanhas públicas para obter apoio público, enquadrando esses esforços em termos de justiça, equidade e democratização, os quais fortalecem o pacto social e, em última análise, contribuem para o crescimento sustentável e a prosperidade compartilhada.¹⁹⁴

À medida que as cotas se estendem no futuro, os países também devem ser cautelosos ao encerrar programas abruptamente para cumprir um determinado cronograma. Uma lição importante dos Estados Unidos é que interromper as medidas de ação afirmativa cedo demais pode ter efeitos prejudiciais e acabar com os ganhos em diversidade racial. Na Universidade da Califórnia em Berkeley, depois que o estado da Califórnia aprovou um projeto de lei anti ação afirmativa em 1996, proibindo efetivamente esse tipo de programa, o número de estudantes negros caiu pela metade nos cinco anos seguintes.¹⁹⁵ Embora a ação afirmativa seja muitas vezes vista como uma solução temporária, é fundamental ter em mente que, até que as disparidades que prejudicam os alunos negros nas escolas e no ensino médio sejam erradicadas, esses programas devem permanecer em vigor. Em vez de impor prazos rígidos, os países podem adotar outras métricas, focadas em resultados, para avaliar o sucesso e justificar a continuidade – como taxas de admissão, diversidade de populações estudantis e desempenho acadêmico dos beneficiários.

192 Lemann, Nicholas. 2021. "Can Affirmative Action Survive?" *New Yorker*, July 26, 2021. <https://www.newyorker.com/magazine/2021/08/02/can-affirmative-action-survive>

193 *Ibid.*

194 Em relação ao tamanho da cota, se os países tiverem dados desagregados por raça, a porcentagem de afrodescendentes no município ou região relevante pode servir como ponto de referência para determinar o número de vagas de admissão que serão reservadas para eles. Mas os países podem ser flexíveis na determinação desse número.

195 Lemann op. cit. 2021.

Em suma, as políticas de ação afirmativa são uma poderosa ferramenta de inclusão quando implementadas de forma adequada. Mas os países devem evitar vê-las como uma solução mágica que pode facilmente desfazer as diferenças raciais do ensino superior. As cotas devem ser consideradas juntamente com outras estratégias estruturais de longo prazo sensíveis às desvantagens cumulativas enfrentadas pelos afrodescendentes desde o dia em que nascem.

Investir na inclusão étnico-racial no mercado de trabalho e apoiar a educação continuada de afrodescendentes

Uma das principais conclusões deste relatório é que, mesmo quando os afrodescendentes superam os muitos obstáculos que os impedem de concluir o ensino primário ou secundário, e mesmo que concluam a faculdade, eles têm consistentemente retornos mais baixos do investimento em educação no mercado de trabalho. Em outras palavras, eles sistematicamente ganham salários mais baixos do que os brancos e mestiços, mesmo tendo as mesmas qualificações e desempenhando as mesmas tarefas. Os trabalhadores afrodescendentes também enfrentam barreiras invisíveis para o desenvolvimento de carreira, que incluem serem segregados a determinados trabalhos (a maioria com baixos salários e poucas perspectivas de crescimento profissional) ou no setor informal. Os afrodescendentes também apresentam taxas de desemprego e subemprego acima da média. Não é surpresa que os jovens afrodescendentes muitas vezes sejam céticos em geral quanto a continuar a estudar, ou tenham problemas para identificar modelos que possam atizar sua curiosidade intelectual e ajudá-los a imaginar um futuro fora dos campos estreitos que a sociedade lhes prescreve, como esportes ou artes cênicas.

À medida que os países investem em escolas, alunos e professores, é igualmente importante enfrentar as condições prejudiciais do mercado de trabalho para as minorias étnico-raciais. Se os mercados de trabalho permanecerem inalterados, os ganhos de capital humano adquiridos na escola não levarão à mobilidade social. Países como o Uruguai aprovaram leis com sistemas de cotas no setor público,

como forma de estimular o recrutamento de afrodescendentes para o estado, mas com sucesso limitado, pois havia poucos incentivos ou penalidades para assegurar sua implementação.¹⁹⁶ Outros países, como a Colômbia, fizeram parceria com o setor privado para lançar uma série de feiras de emprego voltadas exclusivamente para candidatos afrodescendentes. Os países também podem adotar princípios de diversidade nos locais de trabalho – para incentivar a contratação de pessoal de minorias étnicas – e colaborar com agências de emprego ou serviços online para expandir o alcance de possíveis candidatos afrodescendentes.

Uma estratégia paralela para fortalecer o vínculo educação-mercado de trabalho é apoiar programas de educação continuada. Até agora, a região priorizou investimentos e programas (por exemplo, bolsas de estudo e outros benefícios) direcionados a beneficiários em idade escolar. No entanto, para muitos adultos afrodescendentes, a educação continuada ou a formação profissional/técnica pode ser um caminho mais viável para a aquisição de novas habilidades que podem torná-los mais competitivos no mercado de trabalho. A região poderia, assim, ampliar as opções de formação profissional, abrindo ou expandindo centros de formação, escolas ou instituições profissionalizantes. Esses espaços podem desenvolver programas de formação especificamente destinados a afrodescendentes ou adotar uma abordagem de ensino sensível à desigualdade étnico-racial. Ampliar as opções para além da educação formal pode ajudar pessoas que, por sua idade ou trajetória de vida, nunca concluíram o ensino primário ou secundário, mas desejam aprender novas habilidades e conhecimentos técnicos.

Gerar planos para políticas étnico-raciais com objetivos, orçamentos e financiamento claros

Nas últimas duas décadas, a região deu passos significativos na promoção de uma pauta jurídica anti-discriminação, com implicações positivas para o campo educacional. No entanto, as reformas legais devem ir além de declarações de intenção e levar a ações concretas. Para que isso aconteça, os programas voltados para os afrodescendentes em todos os níveis escolares precisam ter metas

196 Freite et al. op. cit. 2020.

claras e mensuráveis, metodologias concretas e mecanismos de fiscalização. Na verdade, os resultados modestos decorrentes da atual matriz de políticas podem ser parcialmente atribuídos à sua natureza não sistemática. A ausência de condicionalidades, mecanismos de responsabilização, incentivos ou sanções por descumprimento frequentemente torna as políticas étnico-raciais em algo opcional ou inconsequente. Um exemplo é a legislação brasileira sobre educação de afrodescendentes (Lei 10.639/2003). Embora esta lei estipulasse diretrizes operacionais e metas específicas, nunca foi acompanhada de mecanismos de fiscalização adequados. Portanto, houve consequências mínimas ou inexistentes para aqueles que não cumpriram a lei.¹⁹⁷

Da mesma forma, a região deve alocar fundos e recursos suficientes para iniciativas em andamento e novas. Embora os sistemas educacionais da América Latina e do Caribe já sejam financeiramente limitados, os países devem esforçar-se para alocar recursos financeiros que protejam sua sustentabilidade. Isso envolve o financiamento de burocracias que supervisionam e implementam esses esforços com linhas orçamentárias específicas estáveis. Isso vale especialmente para programas que estão apresentando bons resultados – como sistemas de cotas. Conforme discutido acima, em vez de ver essas iniciativas como temporárias, elas devem ser direcionadas por metas, permitindo tempo suficiente para que instituições e pessoas se adaptem a uma nova maneira de pensar e organizar os resultados sociais relacionados à inclusão étnico-racial.

Os países também devem promover conversas abertas sobre sua atual estrutura de programas e as mudanças potenciais que podem ser feitas para aumentar seu alcance e eficácia. Muitas vezes, as intervenções de inclusão étnico-racial não precisam de gastos substanciais do governo, mas sim de pequenas modificações ou mudanças no escopo de programas preexistentes. Uma ferramenta útil que pode orientar esses diálogos internos é a Ferramenta de Avaliação de Inclusão Social – uma avaliação proposta pelo Banco Mundial para determinar o grau em que a inclusão social é uma prioridade em cada política ou projeto de programa. Essa ferramenta pode ser adaptada para ser usada para questões de inclusão étnico-racial na educação (ver quadro 5).

197 Gomes e de Jesus op. cit. 2013; Meinerz e Costa op. cit. 2016.

QUADRO 5

Uma ferramenta de avaliação de inclusão social para inclusão étnico-racial na educação

A Ferramenta de Avaliação de Inclusão Social do Banco Mundial considera quatro questões gerais que podem ser adaptadas para avaliar ações que visam incluir afrodescendentes no sistema educativo:

- 1 **As minorias étnico-raciais são identificadas?** As entidades ou políticas responsáveis estão perguntando por que os afrodescendentes ou outros grupos estão super-representados entre os excluídos da escola? Eles fornecem razões históricas ou estruturais para explicar esses padrões?
- 2 **Existe uma avaliação ex ante sobre inclusão social?** O programa ou política está ciente dos fatores de exclusão de minorias vulneráveis? O programa refletiu sobre os processos e dinâmicas que causam ou agravam a exclusão de afrodescendentes da escola?
- 3 **Existem ações destinadas a promover a inclusão social?** Existem ações sob medida para responder à análise dos fatores por trás da exclusão? Existem mudanças no orçamento ou pessoal em resposta a essa análise?
- 4 **Existem indicadores para monitorar a inclusão social?** Como podemos saber se houve progresso? Nos projetos, a estrutura de resultados contém indicadores que medem os resultados para minorias vulneráveis?

Por meio desses quatro conjuntos de perguntas, os governos podem ter uma compreensão rápida e geral se os programas selecionados são, de fato, projetados e implementados de forma a atingir minorias excluídas. Avaliar se os programas de educação são sensíveis a questões étnico-raciais pode contribuir com futuras intervenções ou esforços para reformular os programas existentes.

Em suma, as políticas adotadas dogmaticamente quase sempre dão resultados ruins, seja porque não conseguem fazer conexões corretas ou não consideram as múltiplas camadas de exclusão que afetam minorias vulneráveis. Para evitar isso, os países devem gerar um diagnóstico robusto de seus programas de inclusão étnico-racial na educação. E isso, sem dúvida, indicará o caminho a seguir.

Bibliografia: Capítulo 4

- Alvado, María Alicia. 2021. "Por primera vez, la UBA tendrá una materia de educación antirracista dictada por afrodescendientes." *Télam*, February 20, 2021. <https://www.telam.com.ar/notas/202102/545160-por-primeravez-la-uba-tendra-una-materia-de-educacion-antirracista.html>.
- Banco Mundial. 2018. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Bruns, Barbara, e Javier Luque. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20488>.
- Freire, Germán, Carolina Diaz-Bonilla, Steven Schwartz Orellana, Jorge Soler Lopez, e Flavia Carbonari. 2018. *Afro-descendants in Latin America: Toward a Framework of Inclusion*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Freire, Germán, Maria Elena Garcia Mora, Gabriel Lara, e Steven Schwartz Orellana. 2020. *Social Inclusion in Uruguay*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Gomes, Nilma Lino, e Rodrigo Ednilson de Jesus. 2013. "As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: Desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa." *Educar em Revista* 47: 19–33.
- Hernández, Tanya Katerí. 2012. *Racial Subordination in Latin America: The Role of the State, Customary Law, and the New Civil Rights Response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, Lauren Michele. 2021. "The Void That Critical Race Theory was Created to Fill." *New Yorker*, July 27, 2021. <https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/the-void-that-critical-race-theory-was-created-to-fill>.
- Lemann, Nicholas. 2021. "Can Affirmative Action Survive?" *New Yorker*, July 26, 2021. <https://www.newyorker.com/magazine/2021/08/02/can-affirmative-action-survive>
- Meinerz, C., e V.R.D. Costa. 2016. "Trajetórias da educação das relações étnico-raciais em escolas de educação infantil do município de Cachoeirinha/RS: Análise dos projetos político pedagógicos." *Salão de Extensão (17: 2016: Porto Alegre, RS): Caderno de resumos*. Porto Alegre: UFRGS/PROEX.
- Mello, Ursula. 2020. *Centralized Admissions, Affirmative Action and Access of Low-income Students to Higher Education*.
- Wallace-Wells, Benjamin. 2021. "What Do Conservatives Fear About Critical Race Theory?" *New Yorker*, June 10, 2021. <https://www.newyorker.com/news/annals-of-inquiry/what-do-conservatives-fear-about-critical-race-theory>.
- MacGillis, Alec. 2020. "The Students Left Behind by Remote Learning." *New Yorker*, September 28, 2020.

BIBLIOGRAFIA ADICIONAL

- Araujo Pereira, Amílcar. 2015. "From the Black Movement's Struggle to the Teaching of African and Afro-Brazilian History." In *Race, Politics, and Education in Brazil: Affirmative Action in Higher Education*, edited by Ollie Johnson and Rosana Heringer. New York: Palgrave Macmillan.
- Azevedo, João Pedro, e Diana Goldemberg. *Learning Poverty*. Washington, DC: World Bank. <https://github.com/worldbank/LearningPoverty>.
- Banco Mundial. 2020. *Covid-19 in Brazil: Impacts and Policy Responses*.
- Burger, Rulof, e Rachel Jafta. 2010. *Affirmative Action in South Africa: An Empirical Assessment of the Impact on Labour Market Outcomes*. CRISE Working Paper.
- Castillo Guzmán, Elizabeth. 2011. "La letra con raza, entra 'Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana.'" *Pedagogía y saberes* 61–73.
- CEERT. 2022. *Sobre o Projeto Educar*. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. <https://ceert.org.br/premio-educar>.
- CEERT. 2022. *Tradições Afro-Brasileiras na Escola: De costas para o vento no ritmo do Lundu*. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. <https://ceert.org.br/premio-educar/pratica/29>.
- CEERT. n.d. "Etnomatemática: Jogos Milenares da África." Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. <https://ceert.org.br/premio-educar/pratica/52>.
- Cobo, Cristobal, Robert Hawkins, e Elena Rovner. "How Countries across Latin America Use Technology during COVID-19-Driven School Closures." *World Bank Blogs*, 31 de março, 2020. <https://blogs.worldbank.org/education/how-countries-across-latin-america-use-technology-during-covid19-driven-school-closures>.
- Committee for the Elimination of Racial Discrimination. 2016. *Observaciones finales sobre los informes periódicos vigésimo primero a vigésimo tercero de Uruguay*.
- de Almeida, Bettine, Marco Antonio, e Livia Pizauro Sanchez. 2017. "Implementation of Law 10.639/2003: Skills, abilities and research for social change." *Pro-Posições* 28.
- CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe). 2017. *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos*.
- CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe). 2019. *Children of African descent in Latin America*. Briefing note.

- Governo do Uruguai. n.d. *Claves de la movilidad social: Logros educativos y ascendencia étnica y acceso a la vivienda en Uruguay*. Nota técnica por la Estrategia nacional para la población afrodescendiente (ENPA).
- Granada Angulo, Lubi. 2017. "Discriminaciones interseccionales: Percepciones de mujeres afrodescendientes en espacios de educación superior en Bogotá." Em *La (in)visibilidad de las mujeres en la educación superior: Retos y desafíos en la academia*, Marcos Jesús Iglesias Martínez and Inés Lozano Cabezas (eds.), 201–20. Publicaciones Universidad de Alicante.
- Guigou, Nicolás. 2017. *Impacto de la discriminación racial hacia la comunidad afrouruguaya/relevamiento etnográfico/ antropológico de la comunidad afrouruguaya en los departamentos de Rivera, Cerro Largo, Artigas, Salto y Montevideo*. Convenio OPP-FHCE.
- Hsu, Hua. "The Rise and Fall of Affirmative Action." *New Yorker*, October 2018.
- Instituto Unibanco. "Busca por uma educação antirracista deve ser compromisso permanente da gestão." Instituto Unibanco, Observatório de Educação, November 19, 2020. <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/busca-por-uma-educacao-antirracista-deve-ser-compromisso-permanente-da-gestao/>.
- Kuspinar, Hilal. 2016. "Affirmative Action and Education Equity in Higher Education in the United States and Canada." Thesis, Faculty of Law, McGill University, Montreal.
- Long, Bridget Terry, e Laura Kavazanjian. 2012. *Affirmative Action in Tertiary Education: A Meta-analysis of Global Policies and Practices*.
- Mena García, María Isabel. 2009. "La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia." Em *Historia Caribe*, 105–22.
- Ministério da Educação do Brasil. 2004. *Diretrizes nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino da história e cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Government of Brazil.
- Ministério da Educação do Brasil. 2004. *Plano de implementação das diretrizes nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Government of Brazil.
- Ministério da Educação do Brasil. 2014. *Plano Nacional de Educação: Lei no. 13.005/2014*. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.
- Moreno-Zapata, Paula. 2008. "Colombia: Afro-Colombians." Em *Encyclopedia of the African Diaspora: Origins, Experiences, and Culture*, edited by Carole Boyce Davies, 317. ABC-CLIO.
- Mzangwa, Shadrack T. 2019. "The Effects of Higher Education Policy on Transformation: Equity, Access and Widening Participation in Post-Apartheid South Africa." *Cogent Education* 6 (1).
- Naula, Patricia. "El pueblo afro lucha por la etnoeducación." *El Telégrafo*, March 1, 2020. <https://www.eltelgrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/pueblo-afro-etnoeducacion>.

Observatório da Educação. 2020. "EEM Deputado Joaquim Figueiredo Correia (CE): Equidade." *Observatório de Educação*. 2020. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/banco-de-solucoes/video/eem-deputado-joaquim-figueiredo-correia-ce-equidade>.

Olaza, Mónica. 2020. *Desigualdades persistentes, identidades obstinadas*. Montevideo: Universidad de la República Uruguay.

Organização das Nações Unidas. 2020. "Diez recomendaciones para estudiar a distancia durante la emergencia del coronavirus." *United Nations News*, March 18, 2020. <https://news.un.org/es/story/2020/03/1471342>.

Rodrigues, Tatiane Cosentino, Fabiana Luci de Oliveira, e Fernanda Vieira da Silva Santos. 2016. "Desafios da implementação da Lei no. 10.639/03: Um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo." *Revista de Educação PUC-Campinas* 281–94.

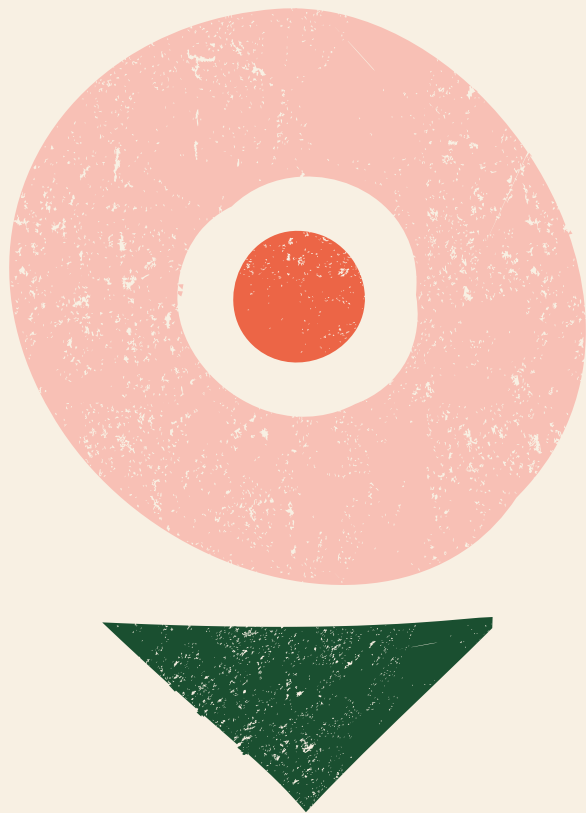
Rodríguez, Maribel, e Tomás Mallo. 2012. *Los afrodescendientes frente a la educación: Panorama regional de América Latina*. Madrid: Fundación Caroline CeALCI.

Santos, Alexandro. 2020. "Gestão escolar e equidade racial." *Nexo Políticas Públicas*, November 11, 2020. <https://pp.nexojornal.com.br/pergunta-a-um-pesquisador/2020/11/11/Alexandro-Santos-gest%C3%A3o-escolar-e-equidade-racial>.

Silva, T.D. 2012. *O estatuto da igualdade racial (No. 1712)*. Texto para discussão.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). 2017. *Digital Society: Gaps and Challenges for Digital Inclusion in Latin America and the Caribbean*. Policy paper. Paris: UNESCO.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Latin America and the Caribbean. Inclusion and Education: All Means All*.



ANEXO **A**

NOTAS SOBRE FONTES E METODOLOGIAS

A análise quantitativa é baseada nos últimos dados de pesquisas domiciliares disponíveis no Brasil, Colômbia, Equador, Panamá, Peru e Uruguai. Esses foram os únicos países no conjunto de dados do Banco Mundial com dados suficientemente robustos para desagregação étnico-racial. Esses dados foram harmonizados para comparação pela Base de Dados Socioeconômicos da América Latina e Caribe – SEDLAC (Banco Mundial e CEDLAS), mas os cálculos e regressões são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Comentários específicos sobre as categorias e cálculos feitos ao longo do relatório:

Frequência escolar

Esse indicador corresponde à proporção de afrodescendentes e não-afrodescendentes em idade escolar que frequentam a escola formal. Apresentamos esse indicador em três versões diferentes: frequência à escola pública e frequência ao ensino primário e secundário.

Definimos este último da seguinte forma:

- **Primário:** Pessoas com idade entre 6 e 12 anos que frequentam a escola, com menos do que o primário concluído.
- **Secundário:** Pessoas de 13 a 17 anos que frequentam a escola com primário completo e secundário incompleto.

Apresentamos a frequência ao ensino primário e secundário apenas para afrodescendentes por gênero e a frequência à escola pública para afrodescendentes e não afrodescendentes por nível de escolaridade.

Desempenho escolar

Esse indicador corresponde à parcela de afrodescendentes e não afrodescendentes que atingiram o primário ou mais, o secundário ou mais e o terciário.

Apresentamos esse indicador em três versões diferentes da seguinte forma:

- **Primário ou mais:** Pessoas de 15 a 25 anos com ensino primário completo e acima.
- **Secundário ou mais:** Pessoas de 20 a 35 anos com ensino secundário completo e acima.
- **Terciário ou mais:** Pessoas de 25 anos ou mais com ensino terciário completo.

Apresentamos os três indicadores para o total de alunos, por gênero e urbano versus rural.

Probabilidade de concluir o ensino primário se a pessoa pertencer a uma família afrodescendente

A variável dependente para esta regressão é um indicador se o indivíduo que concluiu pelo menos a educação primária. Restringimos o universo a pessoas de 15 a 25 anos. Os resultados que apresentamos correspondem ao coeficiente para afrodescendentes. Esse resultado adota como variáveis de controle o gênero, o estado civil, a localização geográfica (rural ou urbana) e o fato de a família residir em uma área de baixa densidade populacional.

Estimamos a seguinte equação:

$$\text{Primary up}_{ij} = \beta_{1ij} + \beta_{2ij} \text{AD}_{ij} + \beta_{3ij} \text{MA}_{ij} + \beta_{4ij} \text{UR}_{ij} + \beta_{5ij} \text{SR}_{ij}$$

Onde:

i representa **países**: Brasil, Colômbia, Equador, Panamá, Peru e Uruguai.

j representa o **tempo**: 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019.

Afrodescendentes é uma variável indicadora para indivíduos **afrodescendentes** (zero caso contrário, excluindo IP).

MA é uma variável indicadora para indivíduos **casados** (zero caso contrário).

UR é uma variável indicadora para indivíduos que **vivem em área urbana** (zero para rural).

SR é uma variável indicadora para indivíduos que **vivem em regiões pequenas** (na Colômbia não é possível identificar regiões pequenas, pois a população se distribui quase uniformemente entre as regiões).

Probabilidade de concluir o ensino secundário se a pessoa pertencer a uma família afrodescendente

A variável dependente para esta regressão é um indicador se o indivíduo concluiu pelo menos a educação secundária. Restringimos o universo a pessoas de 20 a 35 anos. Os resultados que apresentamos correspondem ao coeficiente para afrodescendentes. Esse resultado adota como variáveis de controle o gênero, o estado civil, a localização geográfica (rural ou urbana) e o fato de a família residir em uma área de baixa densidade populacional.

Estimamos a seguinte equação:

$$\text{Secondary up}_{ij} = \beta_{1ij} + \beta_{2ij} \text{AD}_{ij} + \beta_{3ij} \text{MA}_{ij} + \beta_{4ij} \text{UR}_{ij} + \beta_{5ij} \text{SR}_{ij}$$

Onde:

i representa **países**: Brasil, Colômbia, Equador, Panamá, Peru e Uruguai.

j representa o **tempo**: 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019.

Afrodescendentes é uma variável indicadora para indivíduos **afrodescendentes** (zero caso contrário, excluindo IP).

MA é uma variável indicadora para indivíduos **casados** (zero caso contrário).

UR é uma variável indicadora para indivíduos que **vivem em área urbana** (zero para rural).

SR é uma variável indicadora para indivíduos que **vivem em regiões pequenas** (na Colômbia não é possível identificar regiões pequenas, pois a população se distribui quase uniformemente entre as regiões)

Parcela afrodescendente da população versus parcela afrodescendente da população com nível terciário

Esta seção compara dois indicadores diferentes: a parcela AD na população com 25 anos e mais e a parcela AD na população com 25 anos ou mais com nível terciário. Apresentamos os indicadores para o total da população, por gênero e urbano versus rural.

Lacuna digital

Acesso Computador e Serviço de Internet no domicílio

ACESSO A COMPUTADOR

Esse indicador corresponde à parcela de alunos afrodescendentes e não afrodescendentes com computador em casa.

Apresentamos o indicador para dois níveis de escolaridade, assim definidos:

- **Primário:** Pessoas com idade entre 6 e 12 anos que frequentam a escola, com menos do que o primário concluído.
- **Secundário:** Pessoas de 13 a 17 anos que frequentam a escola com primário completo e secundário incompleto.

INTERNET

Esse indicador corresponde à parcela de alunos afrodescendentes e não afrodescendentes com serviço de internet em casa.

Apresentamos o indicador para dois níveis de escolaridade, assim definidos:

- **Primário:** Pessoas com idade entre 6 e 12 anos que frequentam a escola, com menos do que o primário concluído.
- **Secundário:** Pessoas de 13 a 17 anos que frequentam a escola com primário completo e secundário incompleto.

COMPUTADOR E INTERNET

Esse indicador corresponde à parcela de alunos afrodescendentes e não afrodescendentes com acesso a computador e serviço de internet em casa.

Apresentamos o indicador para dois níveis de escolaridade, assim definidos:

- **Primário:** Pessoas com idade entre 6 e 12 anos que frequentam a escola, com menos do que o primário concluído.
- **Secundário:** Pessoas de 13 a 17 anos que frequentam a escola com primário completo e secundário incompleto.

Retornos por níveis de educação

Para este indicador, executamos dois conjuntos de regressões lineares simples da renda total, em dólares PPC de 2011. O primeiro conjunto de regressões é para afrodescendentes e o segundo para não afrodescendentes. Incluímos as seguintes variáveis nas estimativas:

- Binário primário completo
- Binário secundário completo
- Binário terciário completo
- Gênero binário (masculino=1)

- Área binária de residência (urbana=1)
- Efeitos de região fixos
- Efeitos fixos de faixa etária

Restringimos o indicador a pessoas entre 15 e 65 anos e apresentamos o coeficiente em três níveis de escolaridade, assim definidos:

- **Primário:** pessoas com primário completo e algum secundário,
- **Secundário:** pessoas com algum ensino secundário completo e algum nível superior.
- **Superior:** pessoas com nível superior.

Empregados informais com ensino terciário

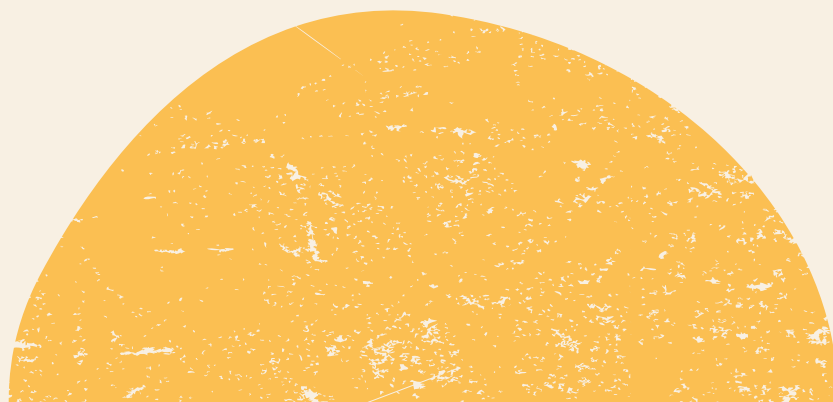
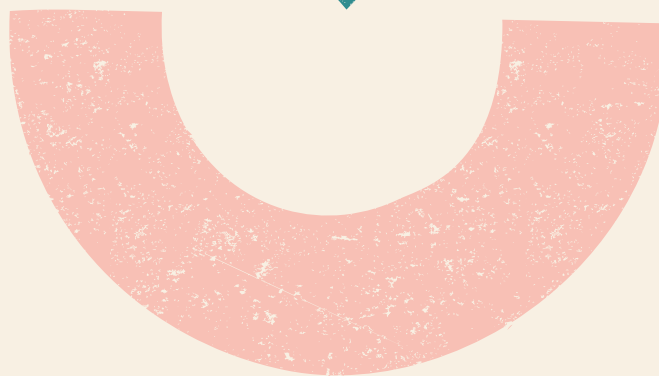
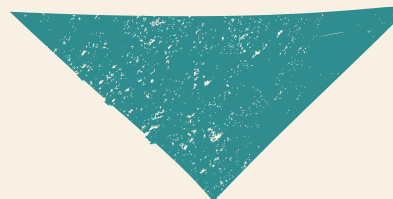
Esse indicador corresponde à proporção de empregados afrodescendentes e não afrodescendentes, com nível terciário, com trabalho informal. Nesse caso, usamos a definição de informalidade vinculada a benefícios trabalhistas. Definimos como informais aqueles que não têm previdência, seguro de saúde, bônus de fim de ano e férias remuneradas. Excluímos funcionários públicos desta definição. Apresentamos este indicador por universo de empregados e por gênero.

Empregados que desejam outro emprego ou mais horas de trabalho

Esse indicador corresponde à parcela de empregados afrodescendentes e não afrodescendentes que expressam o desejo de ter outro emprego ou trabalhar mais horas por semana no emprego atual ou em outro emprego.

ANEXO **B**

LISTA DE LIVROS ANALISADOS NO CAPÍTULO 2



País	Disciplina	Livro	Editor	Ano de publicação	Nº de páginas analisadas	Série escolar
Brasil	Língua Portuguesa	Se liga na língua	Editora Moderna	2016	91	9º do primário
		Se liga na língua	Editora Moderna	2016	180	3º do secundário
	História	História	Editora FTD	2018	228	9º do primário
		História	Saraiva	2016	96	3º do secundário
Colômbia	Linguagem	Lenguaje 6. Libro del Estudiante	Ministerio de Educación Nacional – Editorial SM	2017	208	6ª série
		Lenguaje	Secundaria Activa -Ministerio de Educación Nacional	2012	303	9ª série
	História	Ciencias Sociales 5. I y II	Escuela Nueva Ministerio de Educación Nacional	2011	112+112	5ª série
		Los caminos del Saber. Sociales. 10	Ed. Santillana, Colombia	2013	224	10ª série
Costa Rica	Linguagem	Español 5	Publicaciones Porrás	2019	144	5º, segundo ciclo do Primário
		Español Comunicación y Comprensión Lectora	Publicaciones Porrás	2020	240	10º Ensino Diversificado (Secundário)
	História	Estudios Sociales 6º	Publicaciones Porrás	2018	152	6º segundo ciclo do Primário
		Estudios Sociales 11	Publicaciones Porrás	2018	200	11º Ensino Diversificado (Secundário)
Equador	Linguagem	Lengua y Literatura	Ministerio de Educación	2013	129	6ª série Ed. Básica
		Lengua y Literatura	Ministerio de Educación	2013	241	10ª série Ed. Básica
	História	Estudios Sociales	Ministerio de Educación	2016	145	6ª série
		Estudios Sociales	Ministerio de Educación	2016	225	10ª série

País	Disciplina	Livro	Editor	Ano de publicação	Nº de páginas analisadas	Série escolar
Honduras	Linguagem	Español 3. Libro de lectura	Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) - Secretaría de Educación	2017	204	3ª série Ciclo I
		Español 7. Libro del estudiante	UPNFM - Secretaría de Educación	2017	162	7ª série Ciclo III (sec.)
	História	Ciencias Sociales 3	UPNFM - Secretaría de Educación	2020	176	3ª série Ciclo I
		Ciencias Sociales 7	UPNFM - Secretaría de Educación	2020	248	7ª série Ciclo III (sec.)
México	Linguagem	Español	Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública	2019	178	5ª série do primário
		Español 3	Larousse	2017	271	3º ano do Secundário
	História	História	Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública	2019	190	5ª série do primário
		Historia II	Larousse	2017	271	3º ano do Secundário
Nicarágua	Linguagem	Lengua y literatura 4	Ministerio de Educación	3ª Ed. 2014	208	4ª série
		Lengua y literatura	Ministerio de Educación	1ª Ed Sem data	232	7ª série
	História	Estudios Sociales	Ministerio de Educación	3ª Ed. 2014	216	4ª série
		Ciencias Sociales	Ministerio de Educación	1ª Ed. Sem data	280	7ª série

País	Disciplina	Livro	Editor	Ano de publicação	Nº de páginas analisadas	Série escolar
Peru	Linguagem	Mundo de palabras. Comunicación 4	Editorial COREFO	2011	279	4º do primário
		Comunicación I. Libro de Área Comunicación	Ed. COREFO	2016	183	1º do Secundário
	História	Personal Social y Ciencia y Ambiente	Santillana Perú	Sem data	167	2º do primário
		Historia, Geografía y Economía 5 Secundaria. Texto escolar	Santillana	2015	319	5º do Secundário
Uruguai	Linguagem	Cuaderno para leer y escribir en quinto	Consejo de Educación Inicial y Primaria	2016	43	5ª série do primário
		Español 3: las palabras en juego	Santillana	2010	29	3º do ciclo básico
	História	Mundo, América y Uruguay, del s. XV al XIX	Santillana	2015	144	2º do ciclo básico
		Mundo, América y Uruguay, (1850-2010)	Santillana	2016	268	3º do ciclo básico
Venezuela	Linguagem	El cardenalito. Lengua y Literatura	Editorial Escuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación	4ª Ed. 2014	194	6ª série
		Ideario en palabras. Lengua y Literatura	Editorial Escuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación	4ª Ed. 2014	267	2º ano
	História	Venezuela y su gente. Ciencias Sociales	Editorial Escuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación	4ª Ed. 2014	178	6ª série
		Nuestra historia republicana. Ciencias Sociales	Editorial Escuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación	3ª Ed. 2014	226	2º ano







BANCO MUNDIAL