



## LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E ANTIRRACISMO: BRASIL E COLÔMBIA

Wellington Oliveira Dos Santos<sup>1</sup>

### Resumo

Neste texto, temos por objetivo comparar a legislação educacional antirracista do Brasil e da Colômbia, com foco na população negra: a Lei 10.639/03 e a Cátedra de estudos Afro-colombianos. Partimos do ponto de vista da colonialidade do poder, de Quijano (2005), e das diferentes formas de mobilização de negros nos dois países. Argumentamos que a atual legislação dos países vão ao encontro da agenda antirracista para superar aspectos da colonialidade do poder na educação.

**Palavras-chave:** Racismo. Legislação educacional. Brasil e Colômbia.

### EDUCATIONAL LEGISLATION AND ANTI-RACISM: BRAZIL AND COLOMBIA

#### Abstract

In this text, we aim to compare the antiracist educational legislation of Brazil and Colombia, focusing on the black population: Law 10.639/03 and the Afro-Colombian Studies Chair. We start from the point of view of the *coloniality* of power, by Quijano (2005), and the different forms of mobilization of black people in both countries. We argue that current country legislation meets the anti-racist agenda to overcome aspects of the coloniality of power in education.

**Keywords:** Racism. Educational legislation. Brazil and Colombia.

### LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y EL ANTIRRACISMO: BRASIL Y COLOMBIA

#### Resumen

En este trabajo, nuestro objetivo es comparar dos leyes antirracistas educativas de Brasil y Colombia, que se centran en personas de raza negra: la Ley 10.639/03 y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Partimos desde la perspectiva de la colonialidad del poder, de Quijano (2005), y las diversas formas de movilización de personas negras en ambos países. Se argumenta que las leyes actuales de los países tienen convergencia en el programa antirracista para la superación de los aspectos de la colonialidad del poder en la educación.

**Palabras clave:** El racismo. Legislación educacional. Brasil y Colombia.

### INTRODUÇÃO

Neste texto, temos por objetivo comparar a legislação educacional antirracista do Brasil e da Colômbia, com foco na população negra: a Lei 10.639/03 e a Cátedra de estudos Afro-colombianos. Entendemos que legislação educacional antirracista é aquela que busca

<sup>1</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Brasil(2017), Professor Titular da Universidade Estadual de Goiás , Brasil. E-mail: <[psicologowell@gmail.com](mailto:psicologowell@gmail.com)>



contribuir para a superação do racismo no contexto educacional, combatendo formas de hierarquização, discriminações e preconceitos presentes no currículo e nas práticas escolares, e promovendo positivamente grupos minoritários.

A pesquisa vai ao encontro de estudos que buscaram uma aproximação entre Brasil e Colômbia na análise de legislação antirracista, incluindo no campo educacional, tais como os trabalhos de Sansone (1998), Miranda (2011), Corbetta e D'Alessandre, (2012), Rodrigues (2012) e Mendes (2013). Tais estudos têm pontos em comum: a busca por uma aproximação entre Brasil e Colômbia, por serem países de grande população negra (MIRANDA, 2011; MENDES, 2013); e o papel dos movimentos negros na reivindicação de políticas específicas para o grupo populacional negro, que levou a mudanças na legislação educacional desses países, entre o século XX e XXI (SANSONE, 1998; RODRIGUES, 2012).

Contribuindo para esse campo de estudos, nossa análise parte do ponto de vista da colonialidade do poder, de Quijano (2005), e das diferentes formas de mobilização de negros nos dois países.

## **RACISMO E COLONIALIDADE DO PODER NA AMÉRICA LATINA**

Racismo serve, antes de mais nada, para dominar.

O fenômeno *racismo*, como conhecemos, enquanto ideologia usada para justificar a superioridade de grupos humanos sobre outros, existe desde os séculos XVI e XVII (TELLES, 2003; QUIJANO, 2005). Na colonização, ele foi utilizado como justificativa para o domínio dos povos europeus sobre os povos considerados atrasados da América e África. Ou seja, o racismo, quando surge, vem para justificar a dominação dos europeus diante dos povos ditos *selvagens* e diante deles mesmos. Sendo os europeus a raça superior, não haveria questionamento moral de seu fardo: civilizar os povos não civilizados.

Entre as formas de dominação dos povos *não civilizados* estava a escravidão. A escravidão precisava da justificativa baseada na superioridade da raça, associada à cor de pele (ainda que não fosse utilizado o termo racismo). Raça, então, foi o primeiro sistema global de dominação social (QUIJANO, 2005). Quijano (2005) defende que o capitalismo, primeiro sistema global de exploração, teve, na escravidão negra, um de seus pilares para a acumulação de capital, já que o referido capital desenvolveu-se na Europa a partir da exploração do

trabalho nas colônias, “[...] na escravidão ‘negra’, que produzia os vegetais preciosos, e na servidão ‘índia’, produtora dos metais preciosos” (QUIJANO, 2005, p. 22, grifos do autor).

O colonialismo, que precisava da mão de obra escrava nas colônias das Américas, escravizou civilizações dos grupos de cor negra e indígena (QUIJANO, 2005). Isso teve consequências para as regiões tomadas.

Para a América e, em particular, para a atual América Latina, no contexto da colonialidade do poder, esse processo implicou que, à dominação colonial, à racialização, à re-identificação geocultural e à exploração do trabalho gratuito, fosse sobreposta à emergência da Europa Ocidental como o centro do controle do poder, como o centro de desenvolvimento do capital e da modernidade/racionalidade, como a própria sede do modelo histórico avançado da civilização. Todo um mundo privilegiado que se imaginava, se imagina ainda, autoproduzido e autoprojetoado por seres da *raça superior par excellence*, por definição os únicos realmente dotados da capacidade de obter essas conquistas (QUIJANO, 2005, p. 23, grifos do autor).

Nessa colonialidade do poder, a racialização dos povos, isto é, a atribuição de qualidades intelectuais, morais ou comportamentais, a partir de traços fenotípicos (cor de pele, formato do nariz e dos olhos, etc.), serve para demarcar quais seres humanos pertencem ao mundo do colonizador e quais pertencem ao mundo do colonizado. Em outras palavras, o uso da raça serve para demarcar quem tem mais e quem tem menos poder. Nesse sentido, as explicações eurocêntricas dos fenômenos históricos, tão comumente difundidas na educação, são consequências dessas relações de poder: a Europa, detentora do poder, econômico e bélico, desenvolveu sua forma de racionalidade e a impôs como a única válida (QUIJANO, 2005), usando, durante muito tempo, a escravidão.

Nas Américas, os autoproclamados colonizadores saquearam, destruíram e tornaram escravos inúmeras grandes civilizações. Na África, os colonizadores agiram como caçadores, capturando homens e mulheres a serem vendidos como mercadoria valiosa. Uma vez em solo estrangeiro, negros estiveram sujeitos ao domínio dos europeus. Contudo, os dominados organizaram formas de resistência. Na Colômbia, por exemplo, os *palenques*, formados desde o século XVI, preservaram não apenas a liberdade e dignidade de seus habitantes, também sua tradição e cultura.

Ao longo do século XIX, graças à falência do modo de produção escravista, as lutas de independência, a pressão inglesa e os movimentos abolicionistas dos negros, os países

latino-americanos aboliram a escravidão. O fim da escravidão, entretanto, não marca o fim do racismo. As crenças raciais, que antes eram apoiadas apelando para interpretações bíblicas, posteriormente foram apoiadas pelo racismo científico, que foi, literalmente, a busca por bases científicas para justificar as desigualdades entre diferentes grupos de cor. Intelectuais apelavam para interpretações do darwinismo para justificar o atraso dos *povos de cor* no capitalismo global.

Frantz Fanon (1979) argumenta que a dominação também ocorre no nível da consciência dos povos colonizados. Permanece um complexo de inferioridade na mentalidade das ex-colônias: a ideia de que o mundo do colonizador (europeu) é superior ao colonizado, uma vez que é útil ao colonizador manter este aspecto. O colonizado, negro, introjeta a dominação, negando-se enquanto sujeito de cultura e história, tentando ser um negro-branco. Dentro da lógica do colonialismo, a violência do colonizador é justificada com a ideia de que, ao levar civilização aos colonizados, estaria arrancando-os do atraso material e intelectual; em outras palavras, protegendo-os de si mesmos.

Como afirma Quijano (2005), a colonialidade do poder na América Latina (AL), se não mais marcada pela histórica dependência material da Europa, agora é estabelecida por suas relações subjetivas e intersubjetivas com a chamada Europa Ocidental. Nesta lógica, europeus e seus descendentes, onde quer que fossem e estivessem, manteriam seus privilégios diante dos colonizados.

Sobre a população negra, situada entre os povos *colonizados*, Costa (2012) apresenta quatro grandes regimes de desigualdade, que abrangeram historicamente a população na América Latina: 1) regime de escravidão (até metade do século XIX, negros eram tratados como mercadoria); 2) nacionalismo racista (no início do século XX, negros eram considerados ameaça ao avanço da civilização, e os Estados buscavam o branqueamento, simbólico ou real, da população); 3) nacionalismo mestiço (ocorreu em meados do século XX: invocação do discurso de *somos todos mestiços* que, se, por um lado, trata todos como iguais, por outro gera desigualdade ao ignorar os séculos de exclusão da população negra e as práticas racistas); e 4) regime compensatório.

Os regimes compensatórios, do fim do século XX, de acordo com Costa (2012) têm como principal lógica de estratificação (que também é uma lógica de redistribuição) o destaque de uma população-alvo das políticas compensatórias, bem como alianças antirracistas internacionais (como as da III Conferência Mundial Contra o Racismo,

Discriminação Racial, Xenofobia e a Intolerância Correlata, Conferência de Durban, em 2001, na qual os países signatários se comprometeram a adotar políticas antirracistas, tais como as de valorização da história e cultura de grupos étnico-raciais e ações afirmativas de acesso e permanência na educação) e influência de organizações multilaterais. Apesar da emergência de regimes compensatórios na história dos regimes de desigualdade da AL, que podem significar, em determinados contextos, vantagens para os afrodescendentes, Costa (2012) alerta que ainda tem força, na região, os discursos do nacionalismo mestiço, que celebram a mestiçagem de maneira ambígua e relegam, usualmente, os afrodescendentes a uma posição subalterna.

Diante desta realidade, importante na análise da legislação é compreender como os diferentes grupos organizados de negros, nos dois países, organizaram formas de resistência e reivindicação por direitos nas sociedades.

### **MOVIMENTOS NEGROS DO BRASIL E DA COLÔMBIA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA MOBILIZAÇÃO POR DIREITOS EDUCACIONAIS**

As lutas da população negra contra a opressão, no Brasil, têm início com a chegada dos primeiros negros escravizados em solo brasileiro. Formas de resistência física e simbólica, tais como fuga, protestos e organização de quilombos foram maneiras encontradas pelos negros brasileiros para manterem sua dignidade diante do absurdo da escravidão, até o fim do regime escravista.

No início do século XX, os grupos organizados negros passaram a refletir suas consequências para a situação da população negra, principalmente nos grandes centros urbanos (GONÇALVES; SILVA, 2000). Grupos de imprensa negra foram organizados, assim como organizações preocupadas em destacar a manifestação cultural da população negra, como o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944 por Abdias do Nascimento. Ribeiro (2013) argumenta que o momento pós-abolição significa a busca por cidadania por parte dos movimentos negros brasileiros.

Na primeira metade do século XX, o que a maior parte dos movimentos negros brasileiros buscava eram formas de inserção do negro na sociedade capitalista. A educação era apontada como fator de extrema importância para tal (GONÇALVES; SILVA, 2000; DOMINGUES, 2008).

Com a ditadura militar, que durou de 1964 a 1985, muitos grupos militantes tiveram suas manifestações públicas desarticuladas, uma vez que manifestações de cunho racial eram proibidas pela forma de governo daquele período. O governo da época apoiava suas interpretações acerca da sociedade brasileira na ideologia da democracia racial: os brasileiros vivem em harmonia, independente da raça ou etnia (expressão do nacionalismo mestiço, conforme COSTA, 2012).

O momento pós-reabertura política (1985) possibilitou maior mobilização e visibilidade das demandas dos movimentos negros brasileiros. Além da Constituição de 1988, a passagem para a década de 1990 marcaria uma mudança no posicionamento político de grande parte da militância negra. Estudiosos das relações raciais, atores, esportistas e músicos passaram a usar maior liberdade de expressão para denunciar a situação socioeconômica da população negra. Exemplo foi a Marcha Zumbi dos Palmares, de 1995, que apresentou propostas de ações afirmativas para os negros brasileiros. Entretanto, muitas das reivindicações do movimento negro no campo educacional não foram respondidas. As respondidas somente o foram em parte, pelo Estado brasileiro, a partir da Conferência Durban, em 2001, o que demonstra que os acordos internacionais são um dos fatores importantes para a análise das políticas contemporâneas. É após Durban que temos a aprovação de uma antiga reivindicação dos militantes, a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), de obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira.

Assim como no Brasil, na Colômbia, o final da escravidão significou, para os negros, o início de novas formas de resistência à opressão e luta por direitos. Com o início do século XX, grupos negros mobilizam-se em torno de pautas únicas, com o objetivo de cobrar, do Estado, suas demandas.

Nos anos 1960 e 1970, influenciados pela mobilização dos negros nos EUA – Estados Unidos da América, surgiram mobilizações negras nos grandes centros urbanos, encabeçadas por intelectuais (ZAMBRANO, 2012). Contudo, é nas mobilizações negras do campo que está a maior força militante dos afro-colombianos, principalmente a partir das demandas por território, nos anos 1990. Os *palenques*, comunidades rurais criadas pelos negros libertos ou fugitivos do regime escravista, formados ainda na época da escravidão, foram utilizados como exemplos simbólicos de conquistas. As comunidades que viviam nesses territórios mobilizaram-se a fim de reconhecer seus direitos, o que somente ocorreria na década de 1990, quando a aproximação do movimento negro colombiano com o movimento

indígena possibilitou o reconhecimento de direitos culturais e territoriais na Constituição de 1991 (SANTOS, 2012).

O Estado colombiano garantiu tais direitos às populações indígenas e negras para fortalecer o processo de paz interna no país, aumentando o número de interlocutores na sociedade civil e fazendo frente às guerrilhas (ARRUTI, 2000). As organizações militantes indígenas já possuíam força desde a década de 1960, mas o mesmo não ocorria com a militância negra, que carecia de representação política na época da constituição.

Já nesse momento, conforme Arruti (2000) e Rodrigues (2014), o movimento negro colombiano situa a população negra como um grupo étnico, algo inédito, com exceção do tratamento que era atribuído ao grupo negro *raizal*. Tal estratégia é relevante como bandeira de luta, uma vez que, na Colômbia, assim como em outros países da AL, durante tempos, imperou o mito da mistura racial como maneira de resolução de conflitos étnicos (WEDDERBURN, 2007).

Ao situar as populações negras rurais como étnicas, o movimento negro colombiano aproximou-se do modelo utilizado pelo movimento indígena para garantir os direitos territoriais. De acordo com Santos (2012), ainda que a participação populacional de afro-colombianos seja maior que a indígena, os primeiros estiveram ausentes do discurso político durante anos. Como consequência, o Estado colombiano importou o modelo de legislação relativa aos grupos indígenas nas questões territoriais (ARRUTI, 2000; RODRIGUES, 2014). Como argumenta Rodrigues (2014), a analogia pode ter sido positiva para as comunidades negras do Pacífico, mas o mesmo não se pode dizer dos afro-colombianos vivendo em centros urbanos.

Aqui, temos uma mudança de postura do movimento negro colombiano. Enquanto o movimento negro surgido na década de 1960, influenciado pela militância negra dos Estados Unidos e a descolonização dos países africanos levantava a bandeira da negritude, sem alcançar grande penetração popular, a metáfora do *cimaronismo*, na década de 1980, teve maior repercussão (ARRUTI, 2000). O cimaronismo nasceu na mesma época da organização *Cimarron*, grupo militante nascido “[...] a partir de um grupo de estudos formado por estudantes oriundos da região do Pacífico, mas que ao longo dos anos, mantendo uma estrutura bastante descentralizada, se expandiu na forma de pequenos grupos de estudo por todo o país” (ARRUTI, 2000, p. 99). Seu nome está associado à formação dos *palenques*, uma

vez que *cimarrones* eram chamados os negros que constituíam comunidades independentes, a maioria na costa do Pacífico, após fugirem da escravidão.

O modo como os militantes negros de Brasil e Colômbia organizaram suas demandas educacionais perante os Estados, apesar de diferentes, resultou em políticas educacionais de combate ao racismo semelhantes, como argumentamos a seguir.

## LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E ANTIRRACISMO: BRASIL E COLÔMBIA

No início do século XXI, o Estado brasileiro aprovou sua primeira legislação educacional antirracista, com a alteração da LDB através da Lei 10.639/03. Ela é resultado da mobilização do movimento negro brasileiro, de políticos e de intelectuais ligados à luta antirracista no Brasil, o que revela uma mudança nas visões de mundo que determinam as políticas (MUELLER; SUREL, 2002) sobre relações raciais e o papel da educação no Brasil como resultado de décadas de disputa na arena política (RANCIÈRE, 1996).

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (BRASIL, 2003, grifos originais).

Chamamos a atenção, aqui, para a diferença da redação da LDB a partir da Lei 10.639/03, e a redação de 1996, que afirmava: "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (BRASIL, 1996). A vagueza da expressão "levará em conta" é contraposta ao imperativo "torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira". Por esta razão, a legislação atual pode ser considerada

antirracista, ao combater o racismo e promover positivamente o grupo negro. Além da inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, também está incluído o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

Embora o projeto de lei tenha sido apresentado ao congresso em 1999, ele somente foi aprovado em 2003, no início da gestão do governo Lula, do Partido dos Trabalhadores. O governo Lula havia assumido compromissos públicos com a luta da população negra, de acordo com Dias (2004), e no mesmo ano foi criada a Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade racial.

Em 2008, a Lei foi sancionada, incluindo a História e Cultura Indígena, demanda dos movimentos indígenas. A Lei estabelece como obrigatório o estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena em estabelecimentos de ensino público e privado de Ensino Fundamental e Médio. Não há, na redação original, menção à Educação Infantil ou ao Ensino Superior (posteriormente, esses níveis foram incluídos).

Após a aprovação da modificação da LDB, incluindo ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares nacionais para a efetivação da nova legislação, por meio das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Isto reafirma uma mudança importante no tratamento da desigualdade racial brasileira, que é o reconhecimento da necessidade de ações afirmativas focadas em grupos étnico-raciais específicos. Tal situação somente é possível de ser entendida considerando os acordos firmados pelo Brasil na Conferência de Durban e o novo momento político do país, com o governo amplamente apoiado por movimentos sociais. Partindo do ponto de vista de que o Estado condensa forças (ESPINOZA, 2008) como verdadeiro campo político de diversos grupos por bens sociais (RANCIÈRE, 1996), podemos afirmar que, durante o governo de esquerda, tanto o movimento negro brasileiro quanto outros movimentos sociais ganharam maior legitimidade para reivindicar sua parcela de bens sociais, muitas vezes fazendo parte do governo. Basta lembrar que praticamente o que a Lei 10.639/03 apresenta já estava quase literalmente nas mesmas palavras em propostas do movimento negro brasileiro nos anos de 1980 (RIBEIRO, 2013), apenas para exemplificar.

Por sua vez, a Colômbia apresentou uma legislação educacional antirracista uma década antes do Brasil. A Lei Geral de Educação Colombiana (*Ley General de Educación*), Lei 115 de 1994, que regulamenta a educação no país, não trata exatamente de combate ao

racismo, mas aborda a educação étnica (etnoeducação) no seu capítulo 3, entendida como aquela dirigida a grupos ou comunidades que integram a nação colombiana e que possuem uma cultura, uma língua, uma tradição e estatutos jurídicos próprios.

Na Lei Geral de 1994, a valorização do povo afro-colombiano ainda não é destacada na educação colombiana para além da etnoeducação. Rodrigues (2012) argumenta que, semelhante aos grupos indígenas, a afirmação da distinção cultural por parte das comunidades tradicionais e *palenqueros* possibilitou a reivindicação e conquista de uma política educacional específica para esses grupos.

Comparando com o Brasil, as comunidades tradicionais afro-colombianas conseguiram, pelo menos em termos de legislação, a etnoeducação anos antes da educação quilombola brasileira. Os movimentos negros da Colômbia construíram sua identidade em torno dos *palenques* e comunidades rurais (por exemplo, com o movimento *cimarron*), ainda que a maioria dos afro-colombianos viva nos centros urbanos. Já os movimentos negros brasileiros, em grande medida, construíram sua identidade a partir das experiências dos negros vivendo em centros urbanos.

Com a Lei 70 de 1993, na qual o Estado colombiano reconhece as comunidades rurais negras em seu direito à propriedade de seus territórios tradicionais, o Ministério da Educação colombiano comprometeu-se a formular e executar uma política de etnoeducação para as comunidades negras. Complementando essa lei por meio do Decreto 2249 de 1995<sup>2</sup> (COLÔMBIA, 1995) foi criada a Comissão Pedagógica Nacional. O decreto estabelece que os membros dessa comissão devem fazer parte das próprias comunidades negras, e tem tempo de mandato na comissão de dois anos. Aqui destacamos dois objetivos da comissão pedagógica: auxiliar na elaboração, formulação e execução de políticas étnico-educacionais e curriculares, de acordo com os interesses das comunidades negras; e acompanhar a formulação da Cátedra de Estudos Afro-colombianos (que seria estabelecida em 1998).

Devemos destacar também que, com a Ley 70 de 1993, é criada a *Dirección para Comunidades Negras* (artigo 67), atualmente *Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras* (Orientação para Assuntos de Comunidades Negras,

---

<sup>2</sup> Decreto 2249 de 1995 disponível em: <<http://www.colombialider.org/wp-content/uploads/2011/05/dec2249221995.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

Afro-colombianas, *Raizais e Palenqueras*), que formula políticas públicas para as comunidades negras colombianas<sup>3</sup>. A Orientação faz parte do *Ministerio del Interior de Colombia*.

Cabe aqui uma comparação com a Seppir, no Brasil. Enquanto a Orientação para Assuntos de Comunidades Negras faz parte da legislação geral acerca das comunidades negras colombianas, sendo, portanto, parte das políticas de Estado, a Seppir, criada em 2003 por meio de medida provisória, faz parte de política de governo e é, portanto, passível de modificação (e até mesmo extinção) com a transição governamental.

No decreto 1122 de 1998 (COLÔMBIA, 1998) foi normatizado o desenvolvimento de Cátedras de Estudos Afro-colombianos nos estabelecimentos de educação formal da Colômbia. Tais cátedras (ou disciplinas) devem estar presentes em todos os estabelecimentos de educação formal, em três níveis: pré-escolar, básico e médio. O artigo 2 do decreto estabelece qual a natureza da cátedra:

Artículo 2. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo (COLÔMBIA, 1998).

Podemos observar que, no artigo 2, em tese, as cátedras funcionariam como formas de valorização da cultura das comunidades afro-colombianas. No artigo 3 é destacado que as cátedras funcionam como forma de acesso a conhecimento e difusão de saberes, práticas e valores ancestrais das comunidades negras, que favoreçam sua identidade e a interculturalidade; reconhecimento da contribuição das comunidades negras na história e cultura da Colômbia; fomento da contribuição das comunidades afro-colombianas na conservação e cuidado da biodiversidade e meio ambiente para o desenvolvimento científico e técnico. Neste último trecho fica evidente uma particularidade colombiana, destacada por

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://dacn.mininterior.gov.co/funciones-de-la-direccion-de-asuntos-para-comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

Santos (2012): a luta pela terra das comunidades rurais caminha lado a lado com a luta pelo ensino de história e cultura dos afro-colombianos (e, de acordo com o autor, também da reivindicação de políticas de ação afirmativa para acesso e permanência no ensino).

Os objetivos apresentados incluem a valorização da história e cultura atual e ancestral das comunidades afro-colombianas; releitura da identidade nacional; novas possibilidades pedagógicas e didáticas; contribuição do fortalecimento da identidade e autoestima dos colombianos (todos os colombianos, não apenas os afrodescendentes, o que indica que o documento entende que a autoestima da população como um todo é fortalecida quando é reconhecida a população afro-colombiana e sua importância para o país); e a formação de professores, entre outros. Tais objetivos vão ao encontro de propostas que o Brasil somente adotaria a partir de 2003, ainda que a reivindicação dos movimentos negros sobre o tema existisse há décadas.

De acordo com o Ministério da Educação colombiano, em sua essência, as cátedras pretendem que os docentes de ciências sociais promovam a reflexão em torno do tema da afrocolombialidade nas instituições de ensino, com o objetivo do reconhecimento da população afrodescendente. Uma das intenções é promover o respeito à diversidade étnica e cultural para consolidar a etnoeducação no país<sup>4</sup>.

Apesar disso, Miranda (2011) alerta que essa política enfrenta resistências, tais como o *discurso da brancura* e o elogio da mestiçagem, como argumenta Sansone (1998). Também o movimento negro colombiano tem denunciado a falta de efetividade da lei (MOSQUERA, 2008). Como afirmam Corbetta e D'Alessandre (2012), a crítica ao modo como as políticas antirracistas são implantadas não é exclusividade colombiana. Outros movimentos negros dos países da AL têm denunciado que a falta de execução das leis está relacionada à falta de formação adequada por parte dos docentes, falta de recursos e falta de vontade política (CORBETTA; D'ALESSANDRE, 2012).

Por outro lado, entre as exceções, Castillo e Caicedo (2015) apontam relatos de experiências positivas com a cátedra de estudos em regiões de maior população negra, como o departamento do Cauca. Segundo os autores, os professores, negros, acabam reforçando sua identidade enquanto afro-colombianos. Neste sentido, a cátedra contribui com objetivos pedagógicos (ensino da história e cultura), políticos (afirmação da identidade) e epistêmicos

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-127039.html>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

(construção de conhecimento dos negros pelos negros), cobrados pelos movimentos negros colombianos.

Tal situação releva que, ainda na existência das leis antirracistas no campo educacional, a efetividade dessas encontra resistência nas manifestações da colonialidade do poder, impregnada nas subjetividades (QUIJANO, 2005). Não devemos esquecer que o discurso da mestiçagem colombiana (WADE, 2003), comum ao de raça cósmica da AL (WEDDERBURN, 2007), convive desde o início do século XX com a busca por um branqueamento simbólico da população (HERRERA, 1999; PEÑA; GAVIRIA, 2005), que atualmente é encontrado, por exemplo, nas relações entre as crianças das escolas colombianas, que tendem ao branqueamento no momento de autoclassificação racial (SOLLER, 2013).

Com as cátedras, aquilo que Costa (2012) chama de medidas relacionadas aos direitos culturais entram em vigor na legislação educacional colombiana, e isso três anos antes da Conferência de Durban (2001) e cinco anos antes da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na LDB do Brasil.

Aqui daremos ênfase a mais uma comparação da cátedra colombiana com a LDB brasileira a partir das Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008). Há uma diferença significativa entre ambas: no caso brasileiro, a legislação estabelece que o conteúdo de que trata a lei será ministrado no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. No caso colombiano, as cátedras são parte dos processos curriculares das áreas de ciências sociais, história, geografia, constituição política e democrática, e podem, também, ocorrer a partir de projetos pedagógicos específicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em comparação às propostas dos movimentos negros de ambos os países, após a preocupação com a criação de legislação que valorize a presença de afrodescendentes (por exemplo, RIBEIRO, 2013), existe a preocupação com a efetividade dessa legislação (por exemplo, MOSQUERA, 2008). Considerando a perspectiva da conquista de direitos humanos dos povos outrora dominados pelos *colonizadores*, é evidente que muito já foi conquistado. Entretanto, a vigilância dos movimentos sociais é justificada diante de macro problemas que

podem significar maior dificuldade a população negra, como as crises econômicas e políticas, além do avanço de pautas conservadoras que, se em curto prazo não simbolizam retrocesso nos direitos, em médio prazo podem, dissimulando o racismo existente nos países da AL, estagná-los (ver, por exemplo, MARÇAL, 2016).

Outro ponto a ser considerado são as condições materiais de vida de negros no Brasil e na Colômbia, que influenciam diretamente no acesso à educação. Grande parte desses grupos apresenta piores condições sociais e econômicas, em comparação com o grupo branco, além de fazer parte das regiões e cidades mais pobres dos países (conforme explicita ROUX, 2010, na Colômbia, e o detalhamento do LAESER, 2011, no Brasil), revelando uma face do racismo territorial, que submete as minorias raciais às regiões mais afastadas e com menor acesso a recursos, o que reproduz sua situação de miséria. Quijano (2005) argumenta que essa é uma característica da AL como um todo, inserida no sistema global capitalista: a racialização dos povos latino-americanos, base da hierarquia racial mundial da colonialidade do poder, que literalmente exclui os racializados para a periferia.

Tal colonialidade do poder está presente no vago sistema de classificação racial colombiano, que não considera a população branca uma raça/cor/etnia. Enquanto isso, afro-colombianos, *roms* e indígenas são explicitamente racializados. Essa manutenção de invisibilidade do branco, que continua a manter o poder econômico, político e social na sociedade, acaba por prejudicar as reivindicações dos movimentos negros colombianos por melhores oportunidades.

Comparando detalhadamente a legislação antirracista de cada país no campo educacional: em 1998 a Colômbia já possuía legislação sobre ensino de história e cultura dos afro-colombianos, e a etnoeducação para as comunidades tradicionais data de 1993. No Brasil, uma legislação específica sobre ensino de história e cultura africana e afro-brasileira somente entraria a partir de 2003, após a Conferência de Durban, ainda que a lei tenha ido ao congresso em 1999 e, como aponta Ribeiro (2013), já estivesse na pauta desde as discussões sobre a Constituição de 1988 (e bem antes, com a PL de Abdias do Nascimento). No caso dos quilombolas, a Educação Quilombola somente seria instituída em 2012. Grosso modo, portanto, podemos dizer que a legislação colombiana estava à frente da brasileira em termos de políticas educacionais antirracistas. Entretanto, se considerarmos a legislação atual, que inclui, por exemplo, a Lei de cotas nas universidades brasileiras, concordamos com Mendes

(2013), que afirma que o Brasil tem mais avanços que a Colômbia nas políticas de combate ao racismo na educação.

A legislação antirracista de Brasil e Colômbia giram em torno da valorização da história e cultura afrodescendente, indo ao encontro da agenda antirracista internacional para superar aspectos da colonialidade do poder na educação. Não por acaso. Para usar um conceito de Orwell, uma maneira de os afrodescendentes controlarem seu futuro em uma sociedade racialmente hierarquizada é controlando o próprio passado. A mudança de postura não é simples. Existem diversas críticas dos movimentos negros colombianos acerca do real alcance das cátedras (MOSQUERA, 2008; ROMERO-MEDINA, 2010; RESTREPO; ROJAS, 2012), assim como existem críticas dos militantes brasileiros acerca da efetividade da LDB pós 2003 (DIAS, 2004).

Verificar como ambos os países adotam políticas educacionais com foco na população negra pode facilitar a troca de experiências entre os países. No caso do Brasil e da Colômbia, pode ser significativa a troca entre um país que tem quase metade da população negra, e somente no século XXI adotou políticas educacionais antirracistas (Brasil), com um país que, mesmo com uma constituição conhecida como multicultural, ainda resiste em reconhecer o racismo estrutural e ampliar as políticas de ações afirmativas para grupos étnico-raciais no ensino (Colômbia).

## REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício Andion. Direitos étnicos no Brasil e na Colômbia: notas comparativas sobre hibridização, segmentação e mobilização política de índios e negros. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 6, n. 14, p. 93-123, nov. 2000.

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

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)**. Câmara dos deputados, Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) >. Acesso em: 26 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) >. Acesso em: 26 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

CASTILLO, Elizabeth Guzmán e CAICEDO, José Antonio Ortiz. Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. un acontecimiento de pedagogías insumisas. In: MEDINA, Patricia Melgarejo (coord.) **Pedagogías insumisas: Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina**. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas: Juan Pablos Editor, 2015, p.93-117.

COLOMBIA. **Ley General de Educación**. Ministerio de Educación Nacional de Colômbia, 1994. Disponível em [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf) acesso em 15 jan. 2015.

COLÔMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Decreto 1122 de 1998**. Disponível em [http://afrocolombians.com/pdfs/LEY\\_70\\_1993\\_AFRO\[1\].pdf](http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO[1].pdf) acesso em 23 jul. 2013.

COLÔMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Decreto 2249 de 1995**. Disponível em [http://afrocolombians.com/pdfs/LEY\\_70\\_1993\\_AFRO\[1\].pdf](http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO[1].pdf) acesso em 23 jul. 2013.

COLÔMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Ley 70 de 1993**. Disponível em [http://afrocolombians.com/pdfs/LEY\\_70\\_1993\\_AFRO\[1\].pdf](http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO[1].pdf) acesso em 23 jul. 2013.

COLÔMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Ley General de Educación (1994)**. Disponível em <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292> acesso em 22 jul. 2013.

CORBETTA, Silvina e D'ALESSANDRE, Vanesa. Educación y afrodescendientes Hacia un balance en materia de políticas educativas. **Revista Exitus**, Volume 02, nº 01, p.57-77, Jan./Jun. 2012.

COSTA, Sergio. Desigualdades, interdependências e afrodescendentes na América Latina. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 24, n. 2, p. 123-145, 2012.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados?A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, n.38, julho 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/038/38cdias.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 39, set-dez, 2008.

ESPINOZA, O. La relación Estado-educación y el proceso de reforma educacional: una aproximación desde la teoría crítica. **Revista Iberoamericana de la educación**. n.º 45, p.1-13, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 15, p.134-158, 2000.

HERRERA, Martha Cecília. Imagens sobre nós mesmos: nação, raça e educação na Colômbia. **Revista Pro-posições**, vol.10, n2, p.41-65, 1999.

III CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E A INTOLERÂNCIA CORRELATA. **Declaração e Programa de Ação**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, Ministério da Cultura, 2001.

LAESER. Mapa da população preta & parda no Brasil, 2010. **TEMPO EM CURSO**, Ano III; Vol. 3; n.º 10, Outubro, 2011.

MARÇAL, José Antonio. **Políticas afirmativas para negros nas universidades federais entre 2002 – 2012**: processos e sentidos na UNB, UFPR e UFBA. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016, 256p.

MENDES, Pedro Vítor Gadelha. Ações Afirmativas para Afrodescendentes: As Políticas de Reserva de Vagas no Ensino Superior de Brasil e Colômbia. **Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)**, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131220105935/2.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2015.

MIRANDA, Claudia. Etnoeducação e dimensões político-pedagógicas da diversidade cultural nas propostas curriculares do Brasil e da Colômbia. **Anped 34** reunião, 2011.

MOSQUERA, Juan de Dios Mosquera. **Enfoque y contenido de la Catedra de Estudios Afrocolombianos en el sistema escolar**. 2008. Disponível em <http://www.movimientocimarron.org/pdf/catedra.pdf>. Acesso em: 02 maio, 2015.

MUELLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

PEÑA, A. K. R. e GAVIRIA, D. A. M.. El evolucionismo social, los problemas de la raza y la educación en Colombia, primera mitad del siglo xx: el cuerpo en las estrategias eugenésicas de línea dura y de línea blanda. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 39, p.127-168, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, 19 (55), p.9-31, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Alex. Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 157-173, Jan/Jun 2012.

RIBEIRO, Matilde. **Institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: percursos e estratégias – 1986 a 2010**. Tese (doutorado em Serviço Social) PUC – São Paulo, 2013, 286p.

RODRIGUES, Cristiano. Engendrando Afrolatinidades: movimentos negros, Estado e políticas públicas no Brasil e na Colômbia. In: OLIVEIRA, Iolanda (org). **Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul**. Rio de Janeiro: Quartet, 2012, p.59-114.

RODRIGUES, Cristiano. Reforma constitucional, políticas públicas e desigualdades raciais no Brasil e Colômbia: um (breve) apontamento analítico. **Revista de história comparada**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 236-274, 2014.

ROMERO-MEDINA, Amanda. Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, 3 (5), 167-182, 2010.

ROUX, Gustavo I. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). **Políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana: revisión y análisis**. PNUD, 2010.

SANSONE, Livio. Racismo sem Etnicidade. Políticas Públicas e Discriminação Racial em Perspectiva Comparada. **Revista Dados**, vol. 41 n. 4, p. 751-783, 1998.

SANTOS, Marcio André O. **Políticas raciais comparadas: movimentos negros e Estado no Brasil e Colômbia (1991-2006)**. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012, 152f.

SOLLER, Sandra Castillo. Entre negro oscuro y moreno claro: discursos e identidades étnicas en niños y niñas afrodescendientes en contexto escolar en Bogotá. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 111-143, jan./mar. 2013.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

WADE, Peter. Repensando el mestizaje. **Revista Colombiana de Antropología**, vol. 39, enero-diciembre, p. 273-296, 2003.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. In: SANTOS, Sales Augusto (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Secad/MEC e UNESCO, 2007, p.307-334.

ZAMBRANO, Catalina G. **De negros a afro-colombianos: oportunidades políticas e dinâmicas de ação coletiva dos grupos negros na Colômbia**. Dissertação (mestrado em Sociologia), USP, 2012, 160p.

**RECEBIDO EM 28 DE MARÇO DE 2017.**

**APROVADO EM 26 DE ABRIL DE 2017.**