

Educação antirracista e epistemologias diversas: políticas afirmativas no Brasil e Uruguai

Antiracist education and diverse epistemologies: affirmative policies in Brazil and Uruguay

Carla Beatriz Meinerz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
carlameinerz@gmail.com

Martín José Fernández Ramírez

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
martinfernandez.historia@hotmail.com

Resumo

O texto analisa as ações afirmativas e as políticas para a educação antirracista no Brasil e no Uruguai. Objetiva destacar as semelhanças e diferenças entre políticas educacionais das duas nações. O marco temporal da análise vincula-se ao contexto pós III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul. Apresenta dados de estudos de caráter teórico e empírico, produzidos em ambos países, com metodologias de abordagem qualitativa, como análise documental e entrevistas. Faz referência a autores da perspectiva pós-colonial, como Frantz Fanon e Boaventura de Sousa Santos. A apreciação parcial dos dados destaca o tratamento político dado à categoria racismo, em geral dissociado de sua relação com as culturas e com as epistemologias de cada local. Ressalta igualmente as políticas educacionais resultantes das demandas construídas pelos Movimentos Negros, no Brasil e no Uruguai, associadas à um projeto de equidade racial e de reconhecimento de distintos saberes. Considera os impactos dessas políticas na Pesquisa em Educação.

Palavras-chave: Educação. Racismo. Políticas públicas. Epistemologias.

Abstract

The text analyzes affirmative actions and educational policies for antiracist education in Brazil and Uruguay. It aims to highlight the similarities and differences between these policies in the basic education of the two nations. The time frame for the analysis is linked to the post-III World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance in South Africa. It presents data from theoretical and empirical studies produced in both countries, with methodologies, such as documentary analysis and interviews. It refers theoretically to authors from the postcolonial perspective, such as Frantz Fanon and Boaventura de Sousa Santos. The partial appreciation of the data highlights the political treatment given to the category of racism, generally dissociated from its relation to the cultures and epistemologies of each locality. It also emphasizes the educational policies resulting from the demands built by the Black Movements, in Brazil and Uruguay, associated with a project of racial equity and recognition of different knowledges. considers the impacts of these policies on Research in Education.

Keywords: Education. Racism. Public policy. Epistemologies.

C onsiderações Iniciais: racismo como questão político-epistemológica

Se a cultura é o conjunto dos comportamentos motores e mentais nascidos do encontro do homem com a natureza e com o seu semelhante, devemos dizer que o racismo é sem sombra de dúvida um elemento cultural” (FANON, 1969, p.36).

O racismo é categoria central na análise aqui apresentada. Tal fenômeno social é tratado na relação com a dinâmica própria das distintas culturas em que se constitui. Sabemos, a partir de Fanon (1969), que existem culturas com racismo e culturas sem racismo. Notadamente, nosso exame recai sobre culturas desenvolvidas em sociedades racistas e racializadas, situadas no Brasil e no Uruguai. Cada uma dessas sociedades possui dinâmicas de relações raciais específicas, com singularidades vinculadas à construção de imaginários sobre a identidade nacional. No Brasil, temos particularmente a expressão do *mito da democracia racial*, enquanto no Uruguai observamos a pretensão de um *país branco ou europeizado na América*. Igualmente, nas práticas cotidianas dessas sociedades, encontramos a predominância de uma negação da existência do racismo, o não reconhecimento e a rejeição da presença de culturas negras. Como esse fenômeno reverbera nas políticas públicas educacionais desses países?

Para responder tal questão, compartilhamos resultados de pesquisas em andamento, entrecruzados em análises acerca das políticas para a educação antirracista no Brasil e no Uruguai. Uma das pesquisas configura-se no processo de consecução de um mestrado acadêmico em Educação, a outra trata de um projeto de pesquisa institucional de longo prazo, em âmbito universitário. Ambas estão situadas no campo da Pesquisa em Educação, valendo-se de metodologias de abordagem qualitativa, como análise documental e entrevistas. A primeira almeja analisar a relação entre racismo e agendas educativas, a partir dos sentidos atribuídos pelos movimentos sociais e pelos professores de escolas secundárias, na cidade de Montevideu, Uruguai. A segunda objetiva investigar a recepção das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, através da imersão nas trajetórias de alguns discursos e de algumas práticas educativas, coletivas ou individuais, de professores dos municípios de Cachoeirinha e de Palmares do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

Somos pesquisadores do campo do Ensino de História, na educação básica e superior. Enquanto não negros, reconhecemos os privilégios sociais e acadêmicos consequentes de nossa branquitude (BENTO, 2002) e buscamos, nesta escrita, um processo de autocrítica de nossas próprias práticas.

Nossa análise destaca semelhanças e diferenças entre as políticas na educação básica dos dois países, com base em recortes espaciais específicos. O marco temporal da análise vincula-se ao contexto pós III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul.

Desse evento, sublinhamos três importantes resultados. Por um lado, o reconhecimento da escravização como crime de lesa-humanidade e a demarcação do racismo num marco estrutural mais amplo. Por outro lado, a aprovação de um Programa de Ação (ONU, 2001) direcionado aos governos nacionais, com linhas estratégicas convocatórias de políticas públicas de reparação aos grupos mais afetados pela discriminação racial. Por último, a valorização do multiculturalismo e o papel da educação em tais processos de combate ao racismo.

Destacamos que os resultados dessa Conferência são fruto da constante luta dos movimentos negros na América Latina, de forma nenhuma iniciada no ano de 2001. Igualmente, as políticas públicas adotadas pelos Estados Nacionais, desde então, não são benevolência ou mérito exclusivo de seus governos.

Epistemologicamente, atentamos para a relação entre o racismo e a supremacia de uma visão única de mundo - racional, colonial, eurocentrada e branca, enquanto característica do contexto político de produção do conhecimento científico na modernidade. Trata-se do que Aníbal Quijano (2005) apresenta como colonialidade do poder e do saber.

Acerca dessa supremacia, Santos e Meneses (2010 a) nos questionam: “Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento?” (p. 7). Indagar sobre tal contexto possibilita o reconhecimento da existência de um conjunto de saberes não representados nessa única visão de ciência. Num mundo caracterizado por uma desejada ecologia de saberes (SANTOS, 2010 b), podemos chamar de cegueira epistemológica o manuseio de apenas uma visão capaz de explicar os fenômenos da vida.

Finalmente, salientamos que as instituições escolares possuem estreita ligação com tais bases normativas da ciência moderna. No caso da educação antirracista, como política pública, ressalta-se analiticamente a categoria *descolonização dos currículos*, conforme Nilma Lino Gomes (2012), pela valorização dessas culturas locais e epistemologias diversas.

Estudos como de Livio Sansone (2007) demonstram que, no caso brasileiro, a escola aparece como um dos espaços *pesados* de manifestação do racismo, através das relações de cor. Tais estudos, realizados no estado da Bahia, apontam que as relações afetivas, por exemplo, incluem a criação de preferências e ideias de beleza, observando que nas salas

de aula esses processos são vividos com intensidade. Quanto menos branco, mais sujeito ao preterimento afetivo.

Em estreita ligação com o contexto de discriminação racial, está o fato de que as políticas educacionais e a busca pelo acesso às instituições escolares têm sido um ponto central na resistência e luta dos negros, organizados ou não em movimentos sociais, no Brasil e no Uruguai.

É complexo datar o momento preciso que indica o surgimento da luta pelo reconhecimento da população afrodescendente na América Latina. No mínimo, desde o século XX até o presente, existiram diversas conjunturas de organização e luta, identificando-se uma passagem extremamente rica para o ativismo social nos anos noventa. Nesse período, forjou-se o que resultaria, em 2001, na África do Sul - Durban, a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Houve também uma mobilização regional do movimento negro latino-americano que teve seu ponto máximo na Conferência de Santiago de Chile, em 2000. Uma vez firmados os acordos de Durban, as organizações continuaram a luta, de maneira específica, em cada um dos Estados Nacionais. A seguir, analisamos as especificidades dos processos após a Conferência de Durban, no Uruguai e no Brasil, focando em cada um dos sistemas educativos, embora sem aprofundar os alcances práticos de tais compromissos.

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como especificidade das políticas afirmativas no Brasil

Há uma certa concordância na literatura produzida nas Ciências Humanas, destacadamente na História, Sociologia e Antropologia, a partir dos anos 60, da importância de tratar as relações étnico-raciais para compreender as sociedades americanas. Autores como Livio Sansone (2007) abordam discordâncias sobre o uso de conceitos como raça e etnia, mas atentam para as especificidades das relações étnico-raciais construídas nos países da América Latina. Para Sansone (2007), as relações interétnicas e a racialização dos grupos sociais, nesses países, ocorreram pautadas pelo enaltecimento da miscigenação e o desejo de criação de uma nova latinidade, pretensamente unívoca, sem separação étnica. Porém, os processos históricos e sociais de racialização aí desenvolvidos, apontam para a complexidade das trocas culturais realizadas, marcadas pela hierarquização racial e pela memorização e estigmatização das pessoas negras.

Esse debate aponta para a importância do que no Brasil se propôs como política pública educacional: a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), aqui compreendida na qualidade de projeto para a transformação da sociedade como um todo, associado a outras ações afirmativas, assumido enquanto política de Estado no ano de 2003.

Vigente no Brasil, justifica-se num contexto de reparação histórica que atende ao reconhecimento de que a sociedade, através de seus gestores, cometeu crimes gravíssimos no passado (escravização, impedimento de acesso à terra, trabalho e escola), causando uma assimetria do ponto de vista étnico-racial. Admite-se os crimes do passado e pondera-se que, no presente, novos processos de racismo e racialização se reinventam, exigindo de fato um projeto de transformação da sociedade brasileira (MEINERZ, 2017 a).

Sob pressuposto de que o educador não apenas leciona conhecimentos e saberes específicos, mas também pratica e administra relacionamentos sociais - do ponto de vista étnico e racial, de gênero, socioeconômico, geracional, de pertencimento religioso -, definiu-se pela ERER como contribuição fundamental à promoção da equidade racial em nosso país (MEINERZ, 2017 b). É no texto do Parecer CNE/CP n. 003/2004, instituinte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que encontramos a definição de ERER. Consta que

o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da **reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais**. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Por que o Brasil necessita de políticas educacionais desse tipo? Stuart Hall (2015) consegue demonstrar que a ideia de nação equivalente a uma identidade cultural unificada ou homogênea é facilmente questionável. Diversas experiências de nação tentaram costurar suas diferenças numa única identidade, mas não foram bem-sucedidas. No Brasil, a pretensão ideológica de um país democraticamente miscigenado, denominada como mito da democracia racial, é um exemplo de tentativa de homogeneização, hoje desconstituída também através das políticas oficiais de Estado.

Esse mito, sistematizado e propalado por intelectuais das primeiras décadas do século XX, a exemplo de Gilberto Freyre, foi partilhado e modificado na dinâmica própria

de transformação do senso comum. Para entender adesão majoritária ao mito, é preciso recordar que a trajetória sócio-histórica do país está marcada pela colonização europeia, consolidada através da imposição de força sobre os povos originários dessas terras e sobre os africanos escravizados e trazidos forçosamente a América. A complexidade de culturas desses grupos sofreu um processo de expropriação, negação e invisibilidade, à medida que a experiência fundante de dominação colonial solidificou a supremacia da branquitude. Simultaneamente, naturalizam-se estigmas e preconceitos relativos às características fenotípicas de indígenas e negros, tornados passíveis de identificação e discriminados por conta da cor da pele, tipo de cabelo, traços de nariz ou boca. O colorismo é característica fundamental do racismo à brasileira.

A situação educacional dos negros no Brasil tem relação direta com a sociedade racista e racializada, do passado e do presente, construída nesse país. Portanto, raça é categoria importante para entender o Brasil. Segundo Schwarcz (1998), raça é um conceito original e negociado no Brasil, construído também por influência de teorias racialistas europeias, do século XIX, aqui chegadas e transformadas. Uma das especificidades do tratamento dado ao conceito de raça no Brasil é a ausência de relação entre racialidade e cidadania. Outra é a experiência histórica que consolidou uma sociedade caracterizada por uma intensa mistura racial acompanhada de uma manutenção da hierarquia social pautada na branquitude como predominância (MEINERZ, 2017 a).

Juridicamente, os atos de discriminação por raça e cor são considerados crimes no Brasil desde 1989. Também há a injúria racial, que se configura pelo ato de ofender a honra de alguém se valendo de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem.

Em 2001, o mito da democracia racial é desmentido oficialmente pelo Estado Brasileiro, na Conferência de Durban, momento em que se reconhece internacionalmente o racismo no país e decide-se pela adoção de políticas afirmativas. Decorrem daí os seguintes marcos legais: as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, que criaram e modificaram o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, obrigando o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Correlata à essa legislação estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em vigência a partir de 2004. Seguem ainda políticas de ações afirmativas, a partir de 2000, como demarcação de terras indígenas e quilombolas; cotas raciais em concursos públicos e para ingresso nas Universidades; Planos Nacionais de implementação das Diretrizes Curriculares de 2004.

Reiteramos que no plano jurídico e legal, o período anterior à Conferência de Durban, é repleto de lutas do Movimento Negro no país, apresentando alguns avanços nas políticas

públicas voltadas para as pessoas negras. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, garantiu o direito à diferença cultural e à equidade social, assegurando o direito à memória, o igual direito às histórias e culturas, assim como o acesso a distintas fontes de cultura. No parágrafo primeiro do artigo 242, no campo da educação e do currículo, define-se que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, de 1996, número 9.394, do mesmo modo, assegurou a valorização das identidades nacionais por meio dos processos de escolarização.

O atual Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2012-2022) propõe seis eixos estratégicos:

- 1) Fortalecimento do marco legal. Escolas, através de seus Planos Político-pedagógicos; municípios e estados através de normativas próprias e específicas, devem contemplar a EREER.
- 2) Política de formação para gestores e profissionais da educação.
- 3) Política de material didático e paradidático.
- 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social.
- 5) Avaliação e monitoramento.
- 6) Condições institucionais.

Pesquisas como as de Júnia Sales Pereira (2011), sobre a docência e a recepção dessa legislação na educação básica, demonstram que, ainda, o encaminhamento da mesma é consequência de projetos mais pessoais do que coletivos, geralmente elaborados por profissionais que têm determinação política e afetiva em relação às questões da desigualdade étnico-racial. Outros resultados, advindos de pesquisas no sul do Brasil, coordenadas por Carla Beatriz Meinerz (2014-2018)ⁱ, vêm apontando algumas tendências, destacadas por um lado, como *afeto à causa*, resposta mais individual e menos institucional às determinações legais e, por outro lado, como *tendência à construção de novas estereotípias*, que são caracterizadas por proposição de eventos pontuais concentrados na Semana da Consciência Negra (novembro) e na Semana Indígena (abril), enquanto práticas coletivas de recepção aos conteúdos curriculares impostos com suporte na legislação e diretrizes correlatas. Ao mesmo tempo, tais investigações podem apontar que a legislação criou possibilidades de descolonização dos currículos, na medida em que colocou alguns educadores, diante do desafio de compreenderem seus jovens e seus grupos comunitários, a partir do pertencimento étnico-racial.

Ainda é frequente percebermos orgulho da grande mistura ou mestiçagem própria da população brasileira, tornando menor ou esquecendo de destacar a perversa distinção

que acompanhou esses processos de miscigenação, nos quais o branco se afirmou como padrão de referência socioeconômica, estética, ética e cultural. No caminho da promoção da equidade racial no Brasil, impõe-se a consideração não só da multiplicidade de raças e etnias que aqui forjaram suas trajetórias, mas igualmente a reparação histórica dos crimes contra elas cometidos, através das políticas educacionais aqui apresentadas. Vejamos como essa reparação acontece no Uruguai.

“Entramos negros, salimos afrodescendientes”ⁱⁱⁱ: usos das categorias Negro e Afrodescendente

Evidentes são as diferenças entre o Brasil e o Uruguai: geográficas, climáticas, demográficas, históricas, culturais, econômicas, sociais, políticas. No concernente ao devir histórico da diáspora africana (MACEDO, 2016) também são notórias as diversidades em ambos espaços. Para compreender as relações étnico-raciais dos países citados, é preciso levar em consideração as especificidades diferenciadoras de cada um. O papel que o Estado e as organizações civis têm desenvolvido ao longo da história está marcado por dessemelhanças. Há, porém, uma similitude: a educação das pessoas negras é uma pauta histórica das famílias, comunidades e movimentos civis organizados nos dois países. Portanto, os marcos legais que impediram ou asseguraram a educação dessa população, no Brasil e no Uruguai, resultam dos processos de lutas e conquistas dos africanos e seus descendentes.

Compartilhamos o que uma mulher, afrodescendente e militante de organização civil uruguaia, manifestou em entrevista de pesquisa: “*afrodescendência e racismo são temas distintos e de naturezas diferentes; porém no Uruguai, para falar de afrodescendência, primeiro se deve falar de racismo e discriminação racial*” (outubro, 2017). Tal afirmação nos leva a perguntar: Por que é importante tratar o racismo exercido sobre a população afrodescendente no Uruguai? Qual o papel do sistema educativo no seu combate?

Historicamente a invisibilidade tem-se constituído como a principal característica do “*racismo a la uruguayá*” (OLAZA, 2012). Na classificação dos distintos tipos de racismo estabelecidos por Rita Segato (2006), talvez a tipologia denominada *racismo de costume*, ou irreflexivo, seja não a única manifestação, mas a mais característica no Uruguai. Nessa perspectiva, a *branquitude* torna-se uma categoria imprescindível na análise da sociedade, responsável pela produção e reprodução desse fenômeno.

A Conferência de Durban significou a assunção do conceito *afrodescendente* como componente político na luta pela equidade racial. Tal noção adquire relevância política e

ideológica, mas não necessariamente vincula-se aos processos identitários e de autodeclaração das pessoas negras nos países signatários. Fernández Rielli (2016) define afrodescendente e afirma que a categoria remete a

ese legado histórico ubicando al continente africano como punto de orígenes afroamericanos que el término negro había intentado amputar a través de una cosificación caracterizada por un fenotipo pero que no sólo incluía una exterioridad sino todo una interiorización de negatividad (p. 120-121).

Dessa forma, a ideia de afrodescendência positivaria e destacaria as “possibilidades de reconfiguração cultural ou recomposição social” (MACEDO, 2016) que as populações em migração forçada foram capazes de construir ao saírem de África para outros continentes.

A categoria negro, no caso, nasce como uma denominação imposta pela branquitude, porém vai adquirindo relevância política na luta por reconhecimento e como componente identitário de afirmação. Nas Diretrizes brasileiras, as palavras negro e afrodescendente aparecem quase como sinônimos.

Consideramos que ambas reivindicam a compreensão histórico-cultural de suas alcunhas, ou seja, quando, como e porque empregam-se as mesmas. É possível afirmar que tanto a palavra negro, quanto afrodescendente, são consequências do racismo, seja por afirmação ou por combate. Observamos que a conjunção de negro e afrodescendente adquire importância na luta pela visibilidade, reconhecimento e equidade racial.

Essa discussão está posicionada num contexto histórico que faz do racismo um sistema estrutural, surgido com a escravização exercida por brancos sobre milhares de pessoas de diversos grupos étnicos africanos, os quais se tornarem *negros* segundo denominação dos próprios brancos. A cor da pele é o que especifica, em primeira instância, o racismo sobre a população negra, o que o diferencia de outras de atitudes discriminatórias. Seguindo Fanon (2011, 1969), podemos afirmar que negro e branco são dois polos de uma mesma realidade: o racismo. Colonizar o ser humano é por si mesmo um ato racista. Ter que se definir e/ou autodeclarar conforme a cor da pele, é intrinsecamente, um ato racista.

Talvez a conquista dos movimentos negros, na Conferência de Durban, foi colocar o termo afrodescendente como um emblema político na luta por reconhecimento e por equidade étnico-racial, distinguindo-o de um mero qualificativo de autodeclaração da pessoa.

No Uruguai, nas ações afirmativas criadas a partir da Lei 19.122/2013, a autodeclaração é um elemento indispensável para os fins das cotas estabelecidas na

mesma lei. Na legislação, afrodescendente é o termo eleito como o mais adequado, pela sua amplitude e por ser fruto das reivindicações das organizações civis que participaram na Conferência de Durban. Essa opção possibilita entender tais ações afirmativas num processo de reparação transitório, num período de 15 anos.

Notadamente, a Organização das Nações Unidas (ONU), responsável pela organização da Conferência de Durban, tem conduzido e orientado, tanto movimentos civis organizados, quanto governos locais, para a adoção conceitual de afrodescendente na denominação e autodeclaração, dentro do processo de implementação das ações afirmativas na América Latina. A terminologia foi adotada num diálogo que, de alguma forma, incorporou a presença dos movimentos negros organizados em distintos países da América Latina.

Retomando a citação anterior, título dessa parte do texto: “*entramos negros, salimos afrodescendientes*” ou “*fuimos como negros y volvimos como afrodescendientes*”, *questionamos*: Quem adota essa terminologia? Na aplicação das políticas públicas vinculadas às ações afirmativas essa nomenclatura é utilizada.

A seguir, abordamos as implicações da Conferência de Durban no sistema educativo formal uruguaio.

As organizações civis afrodescendentes, no Uruguai, historicamente têm reivindicado o papel da educação como elemento de reconhecimento, ascensão e inserção social. A Lei 19.122/2013, fruto da insistência de ditas organizações, é prova disso. Ela estabelece, concernente ao aspecto educativo, a disposição de bolsas de estudo e apoio financeiro, a incorporação de conhecimentos sobre a diáspora africana, sua história, cultura e sua participação na construção da Nação, assim como a promoção de investigações nessas temáticas.

As ações afirmativas, estipuladas na Lei 19.122/2013, apontam a reparação da situação desfavorável que a população afrodescendente tem vivido historicamente no país, consequências da escravização e do racismo, de acordo com o artigo primeiro da mesma. Rorra, Miguez, Maciel e Iguini (2016) afirmam que, para o caso uruguaio,

el principal objetivo de las acciones afirmativas para las personas afrodescendientes es combatir el racismo y sus efectos duraderos y persistentes estructurados en el sistema social racializado que va mutando mediante mecanismos de mantenimiento del status quo. Las cuotas son una de las posibilidades de las acciones afirmativas que busca promover un cambio cultural mediante un efecto pedagógico pues fuerza al reconocimiento de un problema de desigualdad y propone la implementación de una acción concreta que garantice los derechos de las personas que se encuentran en situación de desventaja (p. 72-73).

É oportuno ter presente que a reparação se constitui de duas facetas que estão inter-relacionadas. Uma de caráter material e prático, isto é, a implementação de políticas de equidade. Importante considerar que no Uruguai persiste uma estrutura racializada das relações sociais. Assim, ganha relevância a apropriação protagonizada pelas pessoas negras, acerca de suas histórias, culturas e direitos. O sistema educativo tem um papel preponderante nos processos de reconhecimento e autorreconhecimento dos afrodescendentes.

A Lei 19.122/2013 possui dois objetivos gerais nitidamente estabelecidos em seu artigo segundo: promover a equidade racial e combater todas as formas de discriminação. Focaliza-se em dois grandes aspectos: o laboral e o educativo. No artigo oitavo, concernente ao aspecto laboral, estabelece-se:

Se considera de interés general que los programas educativos y de formación docente, incorporen el legado de las comunidades afrodescendientes en la historia, su participación y aportes en la conformación de la nación, en sus diversas expresiones culturales (arte, filosofía, religión, saberes, costumbres, tradiciones y valores) así como también su pasado de esclavitud, trata y estigmatización, promoviendo la investigación nacional respectiva (Ley 19.122/2013).

Da mesma forma que na já existente alínea do décimo terceiro artigo da Lei Geral de Educação (18.437/2008), estabelece-se o interesse geral de incorporar os diversos legados da população afrodescendente nos programas educativos. Diferentemente da Lei 10.639/2003, do Brasil, não se institui uma obrigatoriedade do ensino da história e a cultura africana e afrodescendente no Uruguai. Acentuamos a distinção entre obrigatoriedade e interesse, embora saibamos que em contextos racializados os resultados práticos de implementação dessas legislações podem ser muito semelhantes, ou seja, escassos.

Defendemos que a incorporação das histórias e culturas da população afrodescendente prescinde de ser um item a mais num plano de ensino, mas exige um posicionamento epistemológico em relação aos conhecimentos a selecionar. Reflexionar sobre quem os elabora, como e com quais finalidades é importante. Torna-se imprescindível que as experiências e os saberes dos afrodescendentes sejam reconhecidos nos conteúdos a integrar, tentando evitar o epistemicídio, quer dizer, o racismo epistêmico, a cegueira epistemológica. É objetivo dessas ações afirmativas a identificação positiva do/da aluno/a afrodescendente com os conteúdos ensinados nas instituições educativas, tanto no Uruguai quanto no Brasil.

Finalmente, em relação às pesquisas sobre tais temáticas, observamos que não basta promover estudos com metas de visibilizar, reconhecer e combater o racismo. É necessário que os protagonistas desses trabalhos sejam pessoas negras, não objetos ou

sujeitos de pesquisa, mas investigadores. Seria oportuno que as investigações, feitas por brancos e negros, aprofundassem o aspecto da *branquitude* e sua responsabilidade histórica na reprodução do racismo.

Por que o Uruguai necessita de políticas educacionais desse tipo? A resposta está nas especificidades do racismo no país. Desde começo do século XX, o Uruguai tem tentado se estabelecer e se autorrepresentar como um país branco ou um país europeizado na América. Para isso, o disciplinamento através das instituições estatais, especialmente as escolares, foi um instrumento fundamental.

Em palavras de Frega, Chagas, Montaña e Stalla (2008),

en el proceso de reforma de la educación primaria iniciado al promediar la década de 1870 (...) el rol de la escuela y el maestro —sostiene Barrán— fue internalizar la sensibilidad de las clases dominantes en los sectores populares, y la escuela era una de las instituciones estatales más efectivas para activar los dispositivos de corrección. Así fue impulsada y sostenida por los gobiernos con la intención de instruir a los ciudadanos, a los trabajadores y «disciplinar» a los niños (p. 22).

As reformas políticas demonstraram a intencionalidade de gerar uma sociedade aberta às influências culturais estrangeiras, especificamente europeias. O esforço de construir uma ideia homogeneizadora de nação, através de programas de ensino que concebiam uma ideia de nação identificada com países como França e Suíça, demonstravam o desejo de ser uma ilha sem ligação com a América Latina (CAETANO, 1990).

Nessa acepção, obviamente as populações negras estavam deslocadas. Embora intrínseco, o valor dado pela educação, por parte dessas populações, nem sempre foi possível de se viabilizar. Segundo demonstram estudos como os de Fraga, Chagas, Montaña e Stalla (2008), em algumas situações, a necessidade da inserção laboral gerava um distanciamento do sistema educativo por parte dessas populações. Nos anos 40, encontramos referência ao sistema educativo formal estabelecendo que

frente al inicio del año escolar en 1947, desde las páginas de la Revista Uruguay, editada por ACSUN, se planteaba y desarrollaba «un viejo y agudo problema que, de insoluble, ha echado profundas raíces en el seno de la colectividad negra y que ha sido, por otra parte, caballo de batalla de nuestra lucha (p. 21).

Na sequência das políticas públicas educacionais, no fim do século XX e início do século XXI, a educação técnica e laboral foi considerada como uma possibilidade de inserção e ascensão social.

A última ditadura civil-militar (1973-1984), racialmente significou uma experiência marcada pela ação dos militares contra a população afrodescendente, sua cultura e seus

espaços de convivência. O assédio contra o candombe é amostra disso. Da mesma maneira, a expulsão em espaços valorizados do ponto de vista imobiliário e financeiro levou a criação de bairros como Sur e Palermo, na capital do país, com expressiva concentração de pessoas negras. Não por acaso, justamente nesses locais, encontramos concentração de pobreza, as piores taxas nos ingressos e nos índices de escolarização.

Para compreender os movimentos recentes, solicita-nos repensar a relação entre as categorias raça e classe, assim como a determinação de uma sobre a outra, para entender os fenômenos educativos relacionados aos afrodescendentes. Nossa análise aponta para uma interseccionalidade entre essas categorias, raça e classe, observando que, nesse entrecruzamento analítico, sublinhamos reivindicações historicamente vinculadas à escolarização de dita população e suas consequências para as políticas públicas.

Restaurada a democracia no ano 1985, pode-se identificar o início de um novo momento na história do racismo e seu combate, o qual se estenderá até o ano de 2001. Nesse cenário, precisamente no ano de 1989, a ONG Mundo Afro (OMA), em conjunto com ACSUN (Associação Cultural e Social Uruguaí Negro) e outras organizações, fortalecem o Movimento Negro no Uruguaí.

No plano jurídico e legal, o período anterior à Conferência de Durban, esteve limitado por poucas e ineficientes legislações em torno do combate ao racismo e do reconhecimento da população afro. Altamiranda (2004) indica que o primeiro marco legal referente ao racismo foi a Lei 10.279 do ano de 1942, a qual estabelecia punições para pessoas ou instituições que atuassem com ódio racial.

No caso do Uruguaí, desde a Conferência de Durban até o presente, podemos reportar alguns avanços no plano da legislação nacional. No ano de 2004, foi aprovada a Lei 17.817 referente à luta contra o racismo, resultante da Comissão honorária contra o racismo, a xenofobia, e toda forma de discriminação. Em 2006, a Lei 18.059 decretou o dia nacional do candombe, da cultura afro-uruguaia da equidade racial. A Lei 18.104, do ano 2007, estabeleceu a igualdade de direitos e oportunidades entre os homens e mulheres da República. No ano 2009, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) declarou o Candombe e o Tango como Patrimônio Cultural da Humanidade. Finalmente, a já citada Lei 19.122, de 2013, estabeleceu ações afirmativas, no plano educacional e laboral, para afrodescendentes.

Ao transcender o nível jurídico, observamos que outros logros foram alcançados no intento de introduzir ao debate público o tema da discriminação e do racismo. Para Ferreira (2003), "(...) similarmente ao Brasil, foi confrontado o mito nacional, no caso do Uruguaí, do Estado de relativa igualdade e integração social, produto da eficácia de um século de

políticas públicas universalistas” (p.77). Notadamente, a ideia de uma identidade nacional, única e homogênea, começa a se tornar pública e de maior alcance social.

No âmbito acadêmico, ao longo do século XX, também houve contribuições na representação daquela pretensa homogeneização da sociedade uruguaia. Em contraposição, como menciona Ferreira (2003), estudos atuais possibilitam demonstrar que a ideia de um país branco e europeizado é um mito, o que contribui para a maior visibilidade das desigualdades raciais no país. Trabalhos como os de Monataño (2008) demonstram o apagamento, no relato historiográfico, da presença de grupos étnicos não europeus, seus diversos aportes à sociedade e à construção da Nação. Estudos como os de Cabella (2008), Scuro Soma et al (2008), Cabella, Nathan e Tenenbaum (2013), analisam a situação de desigualdade que apresenta a dita população em vários âmbitos da vida social, entre eles a educação. Rorra, Miguez, Maciel e Iguini (2016) verificam a situação de desigualdade no âmbito laboral, inclusive uma vez implementada a Lei 19.122/2013. As investigações de Olaza (2011, 2012) intentam dar visibilidade e valorizar as histórias e culturas dos afrodescendentes, idem Chagas e Stalla (2009). Por sua parte, Ferreira (2003) e Romero Rodríguez (2008), evidenciam às reivindicações e mobilizações políticas e sociais do ativismo negro. Estudos como os de Arocena (2011), na área da sociologia, afirmam que o Uruguai é um país bastante mais diverso do que se concebe. Porzecanski (2005), desde a antropologia, indica que a identidade uruguaia está marcada por novos imaginários, como por exemplo o neo-indigenismo. Pela historiografia, Frega et al (2009) analisam como os estudos científicos (genéticos) têm contraposto a ideia de Uruguai branco. Andrew (2011) conclui que *había una vez una nación blanca*, referindo-se ao fato de que existe um imaginário social de um país branco, mas os dados empíricos demonstram o contrário. A proliferação desses estudos acadêmicos deve ser valorizada em relação aos períodos anteriores, de escassa produção nessa perspectiva, mais isso não significa que quantitativamente ela seja de fato significativa.

Esses marcos legais e investigativos não têm sido necessariamente incorporados pelo sistema educativo enquanto política transversal, através de programas curriculares, materiais didáticos ou projetos institucionais. Tal distanciamento entre o plano jurídico internacional e nacional, a produção acadêmica e o sistema educativo é o que tem conduzido, em parte, as organizações civis na continuidade de ações que objetivam colocar a temática no âmbito educativo formal.

Ações e esforços têm frutificado e se exemplificam na implementação de oficinas de candombe, oficinas sobre Direitos Humanos com as temáticas do racismo e da afrodescendência, curso virtual, destinado a agentes educativos em geral, intitulado

Afrodescendência e Educação (2017), Guia Didático: Educação e Afrodescendência (2015). Citam-se ainda as atividades promovidas por organizações não governamentais, em instituições educativas, formais e informais, em todo o país, corroborando para a afirmação acerca da relevância dada à educação, por parte do Movimento Negro no Uruguai, à semelhança do caso brasileiro.

Considerações finais: racismo, negação e cegueira epistemológica

Cabe considerar novamente, de forma sucinta, as questões analisadas: por que é importante tratar o combate ao racismo, em termos de políticas públicas educacionais, no Brasil e no Uruguai?

Primeiramente, destacamos que o racismo se constitui como um problema estrutural que afeta toda a sociedade. Segundo Fanon (1969), o racismo afeta tanto a quem padece dele, quanto a quem o pratica, uma vez que desfigura o rosto da cultura de quem o exerce.

Em ambos países, o racismo desenvolve-se em maneiras de agir e de pensar que se transformam em práticas institucionalizadas. Vivemos conjuntura de *racismo institucional*, consolidado através da desconsideração aos interesses de determinados grupos étnicos, contribuindo para a permanência da discriminação. Assim, esse fenômeno social se caracteriza pela negação permanente dos direitos de as pessoas negras exercerem suas culturas, desenvolverem suas epistemologias, terem acesso equitativo no mercado de trabalho, na escolarização formal, nos bens de consumo, entre outros.

Tais expressões de racismo, marcadas pela negação e não reconhecimento, devem ser compreendidas no contexto da colonialidade do poder, da cultura e da episteme (QUIJANO, 2005). A colonialidade está em estreita relação com o capitalismo e a globalização contemporâneas, com as experiências da modernidade. Outrossim, está em vínculo direto com a branquitude (BENTO, 2002).

Apesar da existência de marcos legais de combate ao racismo, em termos prático, poucos são os avanços alcançados. Basta acompanhar as repercussões de denúncias e de processos judiciais relativos às práticas de racismo para perceber as dificuldades de lidar com o acirramento das tensões de origem étnico-racial no cotidiano das relações sociais em nossos países. Não obstante, os compromissos internacionais assinados pelos Estados Nacionais, as políticas afirmativas correlatas e as legislações específicas, há um contexto de lentidão e ineficiência no combate à essas práticas criminosas.

As políticas públicas que incidem sobre os sistemas educativos são fundamentais, pois os espaços escolares e universitários continuam apresentando, comprovadamente,

registros baixos concernentes ao acesso, permanência e sucesso escolar ou acadêmico de pessoas negras.

Com relação a essa iniquidade, o Programa de Ação da Conferência de Durban, no décimo ponto 10, insta:

os Estados a assegurar o acesso à educação e a promover o uso de novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular, a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino à distância em comunidades locais; ainda, solicita os Estados a possibilitar a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional (ONU, 2001).

Diante de tal convocação e de todas formas de reconhecimento afirmadas na Conferência da ONU, como entender a permanência dos poucos avanços antes destacados? Há uma complexidade na análise de tal questionamento, mas tendemos a tratar dos paradoxos presentes na reinvenção do racismo nas sociedades contemporâneas, a partir do fenômeno da globalização.

É interessante o paradoxo, apresentado por Stuart Hall (2015), acerca desse momento de globalização que vivemos. O autor enfatiza que experimentamos o desenvolvimento de um certo fascínio pelo local, pela diferença, pela alteridade. Ao mesmo tempo, tal fascínio tende a reconstruir a dinâmica do racismo, uma vez que unifica o outro em uma identidade homogênea, em geral exótica, reconhecida a partir de um padrão que constrói a diferença. Segundo o pensador, “no racismo que se transforma nessa dinâmica de globalização, há um desejo de identidade unificado que unifica o outro como homogêneo (p. 51). Nessa perspectiva, é trazido um exemplo acerca do que as comunidades afro-caribenhas e asiáticas teriam em comum. Para ele, a justificativa de uma pretensa identidade negra, não é que elas sejam cultural, étnica, linguística ou mesmo fisicamente a mesma coisa, mas que elas são vistas e tratadas como a mesma coisa, ou seja, não branca, pela cultura dominante. Nos interessa reiterar o fato de que essas culturas negras, não dominantes, “continuam a existir como uma identidade ao longo de uma larga gama de outras diferenças” (p.51). Permanecem sem o devido reconhecimento de sua complexidade. No mundo acadêmico, tal processo também pode acontecer e está vinculado ao que chamamos de cegueira epistemológica, aquela que não consegue ver a ecologia de saberes (SANTOS, 2010 b) presente na complexidade de nossas sociedades americanas. Sansone (2007) observa que “embora o sistema mundo e as forças globalizantes certamente acarretem internacionalização tanto do racismo quanto do antirracismo, ainda se pode detectar uma grande medida de variação local e nacional” (p. 31).

Essa variação local, tem por comum, em termos gerais, principalmente o fato de que, na América Latina, o que se considera negro é desvalorizado e traz conotações negativas. É semelhante a heterogeneidade e a presença do que podemos chamar de culturas negras no plural.

Sobretudo, ressaltamos que as culturas negras, além de heterogêneas e complexas, são resistentes e potentes em seus processos de reinvenção, nos diferentes espaços em que se constituem. Essa resistência é histórica, retroage aos processos da diáspora africana, do combate aos crimes de escravização e das lutas travadas por pessoas, grupos, comunidades e movimentos civis organizados, responsáveis pelas conquistas como as analisadas neste ensaio.

As conquistas desembocam nas políticas educacionais aqui apresentadas, resultantes das demandas construídas pelos Movimentos Negros, no Brasil e no Uruguai, associadas à um projeto de equidade racial e de reconhecimento de distintos saberes.

Ao considerar os impactos dessas políticas na Pesquisa em Educação, tanto no Brasil quanto no Uruguai, percebe-se um notável crescimento de estudos acadêmicos com as temáticas ligadas à afrodescendência e ao racismo, a partir da implementação de ações afirmativas e de políticas de educação antirracista. Essas pesquisas ainda são pequenas, quando apontadas num universo maior, mas são significativas diante da invisibilidade secular a que foram submetidas tais abordagens. Portanto, mais que impactos podemos observar desafios para a Pesquisa em Educação.

Importante desafio é que tais investigações sejam protagonizadas por intelectuais negros, uma vez que notadamente a branquitude domina a produção científica e, por vezes, desconhece e invisibiliza autorias não brancas. O rompimento com esses saberes acadêmicos endógenos é fundamental para a produção intelectual no campo da Educação. Para isso, ações afirmativas como cotas em concursos para docentes pesquisadores nas Universidades e para programas de pós-graduação em distintas áreas, são necessárias.

Nova provocação advém também dessas políticas educacionais e está diretamente relacionada ao reconhecimento das formas de agir e de pensar, próprias das culturas negras, assim como de suas epistemologias. Esse reconhecimento pressupõe um diálogo com movimentos sociais organizados, associações comunitárias e artísticas, mestres tradicionais, enfim, pessoas e grupos que possuem a salvaguarda do patrimônio cultural de ancestralidade africana diaspórica.

As Diretrizes Curriculares, no Brasil, encaminham para a

participação de grupos do Movimento negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob coordenação dos professores, na

elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004).

No Uruguai, registramos iniciativas legais que valorizam e reconhecem as culturas negras locais e sua inserção nos ambientes de escolarização formal.

Tais movimentos nos colocam diante da consideração final de que a educação antirracista tende a contribuir para o reconhecimento de epistemologias diversas, colaborando para o rompimento da atual cegueira epistemológica em que nos encontramos. Almejamos que essa tendência impacte também nossas pesquisas em âmbito acadêmico, especialmente no campo da Pesquisa em Educação.

Referências

ALTAMIRANDA, Juan José. *Afrodescendientes y Política en Uruguay*. Tese de Grado. Licenciatura en Ciencias Políticas. FCS. UDELAR, Montevideo, 2004. ANDREW, George Reid. Había una vez una Nación Blanca. Per *La Diaria*, Montevideo, setiembre, 2011.

AROCENA, Felipe. Uruguay: un país más diverso que su imaginación. Una interpretación a partir del censo del 2011. *Revista de Ciencias Sociales*, DS-FCS, v. 26, n. 33, Diciembre, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Ministério da Educação. *Publicação impressa*.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. P. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. P. 1.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: *Psicologia social do racismo- estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* Iracy Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, p. 25-58, 2002.

CABELLA, Wanda. Panorama de la Infancia y la Adolescencia en la población Afro-uruguaya. In: SCURO SOMA, Lucía. *Población Afrodescendiente y Desigualdades Étnico-Raciales en Uruguay*. Ed. PNUD, Uruguay, 2008.

CABELLA, Wanda; NATHAN, Mathías; TENENBAUM, Mariana. *Atlas socio-demográfico y de la desigualdad en Uruguay. La población afro-uruguaya en el censo de 2011*. Montevideo: Trilce, 2013.

CAETANO, Gerardo. *Notas para una revisión histórica sobre la Cuestión Nacional en Uruguay*. Montevideo: CLAEH, 1990.

FANON, Frantz. *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1969.

_____. *Los condenados de la tierra*. España: Fondo de Cultura Económica, 2011.

FERNÁNDEZ RIELLI, Patricia. Resignificando cultura e identidad afrouruguaya: interculturalidad en el Candombe. En: *Horizontes críticos sobre Afrodescendencia en el Uruguay Contemporáneo. Primera Jornada Académica sobre Afrodescendencia*, Montevideo: MIDES, 2016, p. 117-127.

FERREIRA, Luis. *El Movimiento Negro en Uruguay. 1988-1998. Una versión posible. Avances en Uruguay Post-Durban*. Montevideo: Ediciones Étnica-Mundo Afro, 2003.

FREGA, Ana; et al. *Historia del Uruguay en el siglo XX [1890-2005]*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2009.

FERGA, Ana; CHAGAS, Karla; MONTAÑO, Oscar; STALLA, Natalia. Breve Historia de los Afrodescendientes en Uruguay. In: SCURO SOMA, Lucía. *Población Afrodescendiente y Desigualdades Étnico-Raciales en Uruguay*. Uruguay: PNUD, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IGUINI, Martín; MACIEL, Noelia; MIGUEZ, Fabiana; RORRA, Oscar. Análisis de la implementación de la Ley 19.122: la construcción de políticas públicas para la equidad étnico-racial desde la perspectiva de la sociedad civil. En: *Horizontes críticos sobre Afrodescendencia en el Uruguay Contemporáneo. Primera Jornada Académica sobre Afrodescendencia*, Montevideo: MIDES, 2016, p. 69-85.

LEY 17.817/2004, URUGUAY. Disponible em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy>. Acesso em: 13 de Jun. De 2017.

LEY 18.059/2006, URUGUAY. Disponible em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy>. Acesso em: 13 de Jun. de 2017.

LEY 18.104/2007, URUGUAY. Disponible em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy>. Acesso em: 15 de Jun. de 2017.

LEY 18.437/2008, URUGUAY. Disponible em: <http://www2.ohchr.org/english>. Acesso em 23 de Marzo de 2017.

LEY 19.122/2013, URUGUAY. Disponible em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy>. Acesso em: 13 de Jun. De 2017.

MACEDO, José Rivair. Entendendo a Diáspora Africana no Brasil. In: FERNANDES, Evandro et al (Orgs). *Da África aos Indígenas no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. *Educação & Realidade*, v. 42, n. 1, p. 59-77, 2017 a.

_____. *Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil – texto produzido para o Curso Uniafro 2017-2018*. UNIAFRO/UFRGS, 2017 b.

- MONTAÑO, Oscar; *Historia Afrouruguaya*. Tomo I. Montevideo: Mastergraf, 2008.
- OLAZA, Mónica. Racismo y Acciones afirmativas en Uruguay. In: X JORNADAS DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, *Anais*, UDELAR, Montevideo, Set. 2011.
- OLAZA, Mónica. *Rompecabezas: Racismo a la uruguaya*. Montevideo: Psicolibros Universitario, 2012.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração e Programa de Ação. Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. África do Sul: Durban, 2001.
- PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147- 72, jan./abr. 2011.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- RODRÍGUEZ, Romero. Minorías, identidades y creaciones ciudadanas: Entramos Negros; salimos afrodescendientes. En: Romero Gorski, S. (Ed.). *Anuario Antropología Social y Cultural en Uruguay*, Ediciones Nordan-Comunidad, Montevideo, 2014.
- SANSONE, Livio. *Negritude sem Etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador: Edufba, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010 a.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010 b.
- SEGATO, Rita. Racismo, Discriminación y Acciones Afirmativas: Herramientas Conceptuales. En: Ansión, Juan y Fidel Tubino: *Educación en Ciudadanía Intercultural*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. Nem Preto nem Branco, Muito pelo Contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). *História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Cia das Letras, 1998, vol. 4.

Submetido em 26/03/2018, aprovado em 12/06/2018.

ⁱProjeto de Pesquisa em andamento desde 2014, intitulado Trajetórias da Educação das Relações Étnico-Raciais no Rio Grande do Sul, aprovado na Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cadastrado na Plataforma Brasil, base nacional de registro de pesquisas que fiscaliza as normas éticas que regulamentam estudos envolvendo seres humanos.

ⁱⁱ Expressão utilizada por Romero Rodriguez (2008). Também referenciadas por duas militantes entrevistadas. Pode-se encontrar a expressão como: “*entramos negros, salimos afrodescendientes*”.